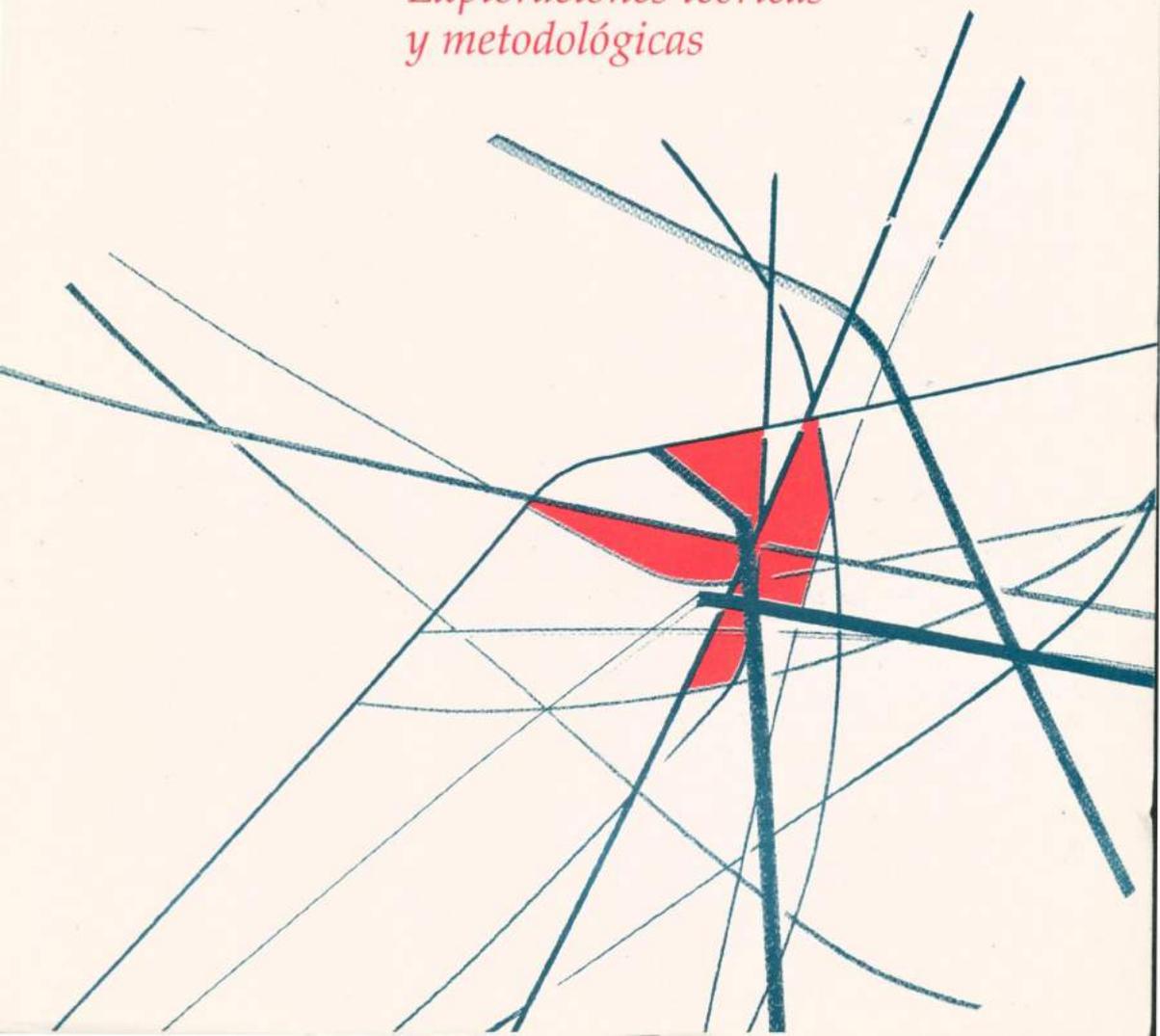


signo & seña

Revista del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Número 17 / Julio de 2007

*Prácticas comunicativas
indígenas en contextos urbanos
Exploraciones teóricas
y metodológicas*







signo & seña



signo & seña

Revista del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Número 17 / Julio de 2007

*Prácticas
comunicativas indígenas
en contextos urbanos*

*Exploraciones teóricas
y metodológicas*

Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires

Decano
Héctor Hugo Trincheró
Vicedecana
Ana María Zubieta
Secretaria Académica
Silvia Llovomate
Secretario de Supervisión Administrativa
Jorge Alberto Vladisauskas
Secretaria de Extensión Universitaria
y Bienestar Estudiantil
Renée Girardi
Secretario General
Jorge Gugliotta
Secretario de Investigación y Posgrado
Claudio Guevara
Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones
Rubén Mario Calmels
Prosecretario de Publicaciones
Jorge Winter

Coordinadora Editorial
Julia Zullo

Dirección de Imprenta
Rosa Gómez

Consejo Editor
Amanda Toubes
María Marta García Negroni
Susana Cella
Myriam Feldfeber
Silvia Delfino
Diego Villarroel
Adriana Garat
Marta Gamarra de Bóbbola

Diseño interior:
Gabriela Friedman

Diseño de tapa:
Diego Cabello

Impresión
Talleres gráficos de la Facultad de Filosofía y Letras

© Facultad de Filosofía y Letras - UBA - 2007
Puan 480 Buenos Aires República Argentina
ISSN: 0327-8956
Serie Revistas Especializadas

signo & seña

Directora
Elvira Narvaja de Arnoux

Consejo Editor
Roberto Bein
Mariana di Stefano
Carlos Rafael Luis
Angelita Martínez
Graciana Vázquez Villanueva

Coordinadoras del número
Lucía Golluscio
Patricia Dreidemie

Asistentes de Redacción
Gonzalo Blanco
Sylvia Iparraguirre
Diseño
Gabriela Friedman

Correspondencia
Revista Signo & Seña
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217
(1002) Buenos Aires (Argentina)
Fax: (54-11) 4343-2733

Consejo Asesor

Maria Bernardete Abaurre
(Campinas)
Marc Angenot
(Montreal)
Juan Azcoaga
(Buenos Aires)
Ana María Barrenechea
(Buenos Aires)
Ana María Borzone
(Buenos Aires)
Rodolfo Cerrón Palomino
(Lima)
Germán de Granda
(Valladolid)
Adolfo Elizaincín
(Montevideo)
Sofía Fisher
(París)
Maria Luisa Freyre
(La Plata)
Charlotte Galves
(Campinas)
Erica García
(Leiden)
Ana Gerzenstein
(Buenos Aires)
Catherine Kerbrat-Orecchioni
(París)
Georg Kremnitz
(Viena).
Yolanda Lastra
(México)
Nora Múgica
(Rosario)
Giovanni Parodi
(Santiago de Chile)
Herman Parret
(Lovaina)
Eni Pulcinelli-Orlandi
(Campinas)
Régine Robin
(Montreal)
Adalberto Salas
(Concepción)
Zulema Solana
(Rosario)

Índice

<i>La lengua como "zona de contacto": una introducción</i> Lucía A. Golluscio y Patricia Dreidemie	11
Marcos conceptuales y jurídicos	
<hr/>	
<i>Apuntes para una revisión crítica del concepto de "muerte de lengua"</i> Corina Courtis / Alejandra Vidal	21
<i>El derecho de los pueblos indígenas en el Estado argentino: marco jurídico federal</i> Viviana Canet	43
Aproximaciones desde el campo	
<hr/>	
<i>El "hablar bien" mapuche en zona de contacto: valor, función poética e interacción social</i> Lucía Golluscio y Ana Ramos	93
<i>Migrantes hablantes de quechua en Buenos Aires: viejas formas / nuevos significados en la territorialización comunitaria</i> Florencia Ciccone / Patricia Dreidemie / Marta Krasan	115
<i>Coherencia temporal en toba. Su continuidad en el contacto con el español</i> Harriet E. Manelis Klein / Cristina Messineo	143

Lucía Golluscio / Patricia Dreidemic <i>Retracción y recuperación lingüística: el caso de un migrante wichí</i> Verónica Nercesian	163
<i>Formación de palabras y neologismos en tapiete (tupí-guaraní): el caso de la incorporación nominal</i> Hebe González	193
Experiencias, desafíos y propuestas	
<hr/>	
<i>Lingüística y etnografía: un proyecto de investigación colaborativa en la comunidad toba de Derqui (Buenos Aires)</i> Cristina Messineo / Ana Dell'Arciprete Paola Cúneo / Ana Carolina Hecht	229
<i>Rasgos del aymara y el guaraní en el español de alumnos en situación de contacto lingüístico</i> Marcela Lucas	247
<i>Elaboración de textos en lengua originaria. Cuestiones pedagógicas ligadas a la producción</i> Marta Tomé / Mónica Zidarich	269
Varia	
<hr/>	
<i>Juan E. Cassani y Juan Mantovani: humanismo, lectura y comunidad nacional en dos pedagogos espiritualistas</i> Diego Bentivegna	291

La lengua como "zona de contacto": una introducción

Desde un acercamiento interdisciplinario que incorpora aportes de las ciencias sociales al análisis lingüístico y discursivo, los artículos que reunimos en esta compilación abordan fenómenos de continuidad, cambio y transformación en las prácticas comunicativas indígenas documentadas por los autores en contextos (semi)urbanos de nuestro país: Chaco, Patagonia y Área Metropolitana de Buenos Aires.

A partir del año 2000, el equipo de lingüistas y antropólogos aquí representado se propuso reflexionar sobre los presupuestos y efectos del concepto "muerte de lengua", cada vez más extendido en los estudios sobre las lenguas del mundo y, en particular, sobre las lenguas indígenas americanas. Sin desconocer la situación de riesgo en que muchas se encuentran o el silencio irreversible de tantas otras, nos preguntamos: ¿qué significa que una lengua "muera"?; ¿las lenguas pueden ser asimiladas a organismos vivos?; ¿nacem, crecen, se reproducen y mueren, o son entidades sociales e históricas, por lo tanto, dinámicas y relacionales?; ¿quién posee la autoridad para definir la muerte de una lengua?; ¿se puede predecir o diagnosticar la muerte de una lengua a partir de cuestionarios o censos, en el caso de pueblos y lenguas subordinados? Más aún, ¿es esto posible cuando tales cuestionarios son elaborados por miembros de la sociedad que subordina y muchas veces relevados por personas de presencia fugaz en las comunidades?; ¿es posible estudiar una lengua en peligro sin considerar que el que pelagra es el pueblo que la habla, que nuestros pueblos están viviendo un genocidio cotidiano?¹ En ese marco, ¿cuál es la función y la responsabilidad del investigador: conservar "el ADN" de una lengua, registrar y archivar su sistema gramatical, indagar junto con los hablantes las transformaciones de sus lenguas, participar en la revitalización?; ¿cuáles son los alcances éticos y las consecuen-

1. Véase, por ejemplo, <http://argentina.indymedia.org/features/pueblos>.

cias sociales y políticas de nuestros diagnósticos sobre la vitalidad de una lengua? Este tipo de inquietudes promovieron el desarrollo de dos proyectos de investigación consecutivos de la Universidad de Buenos Aires, origen del volumen colectivo que hoy presentamos.²

Para poder abordar la complejidad del tema, hemos adoptado una perspectiva "de contacto", relacional, que incluye la heterogeneidad y el conflicto (Pratt, 1987) e incorpora la dimensión de la ideología lingüística (Silverstein, 1979; Woolard, 1998) en el análisis. Los artículos de esta compilación sintetizan algunos resultados de esta reflexión sobre el lenguaje como práctica que (re)produce identidades y relaciones sociales (Fairclough, 1992; Silverstein, 1993; Golluscio, 2006).

Los autores comparten la aproximación teórica y metodológica de la lingüística de campo (Nichols y Woodbury, 1985; Himmelmann, 1989; Munro, 2001; Woodbury, 2003), enfatizando la recolección de datos en terreno y la descripción de los fenómenos lingüísticos en su contexto etnográfico (Hymes, 1972; Sherzer, 1983; Duranti, 1997). Se incorporan, además, aportes de especialistas invitados que, desde otras disciplinas (derecho, pedagogía), contribuyen a profundizar la reflexión sobre la situación sociocultural de los pueblos indígenas en nuestro país.³

La primera sección de la revista abarca dos trabajos que diseñan el marco conceptual y jurídico donde se nutren las investigaciones y experiencias siguientes. En primer lugar, Corina Courtis y Alejandra Vidal nos proponen un recorrido crítico que revisa distintos posicionamientos teóricos y metodológicos desarrollados históricamente desde aproximaciones antropológicas y lingüísticas en relación con la documentación, descripción e interpretación de las transformaciones culturales de pueblos "minorizados" (Silverstein, 1998). En particular, las autoras analizan los supuestos ideológicos, tropos y selección léxica que connotan la "lingüística del rescate", señalan sus limitaciones y exploran las

2. Los proyectos de investigación son: UBACyT F049 (programación científica 2001-2003), titulado "La lengua como 'zona de contacto': (dis)continuidades, conflicto(s) y transformación(es) en la práctica lingüística indígena en contextos urbanos"; y UBACyT F172 (programación científica 2004-2007), titulado "La lengua como 'zona de contacto' (segunda parte). Usos y valoraciones de la lengua de origen en comunidades de habla minoritarias de la Argentina". Ambos dirigidos por Lucía Golluscio. Sobre el concepto "zona de contacto" como el espacio social en que culturas diversas se encuentran y establecen entre sí relaciones duraderas regidas por la coerción, la desigualdad y el conflicto, véase Pratt (1992).

3. La compilación también se enriqueció con los aportes de evaluadores anónimos, especialistas en el tema, cuya colaboración agradecemos.

implicancias sociales de abordajes alternativos a situaciones complejas de contacto como las que se dan en áreas con población aborigen en Argentina.

En segundo lugar, Viviana Canet expone y analiza el marco jurídico del derecho de los pueblos indígenas brindando un panorama actualizado de la situación local y enriqueciendo cualitativamente la perspectiva general de la compilación. La autora examina la historia constitucional de la delimitación del sujeto titular del derecho, la regulación de sus prácticas y la recepción progresiva del pluralismo jurídico. En particular, se concentra en la institucionalización federal de algunos derechos que atienden intereses indígenas de larga data: la propiedad comunitaria de las tierras, la personería jurídica de las comunidades, la legitimidad de sus organizaciones tradicionales y la participación en la gestión de recursos naturales.

La segunda parte del volumen está integrada por cinco artículos que investigan fenómenos de continuidad e innovación formal y funcional de prácticas lingüísticas y comunicativas indígenas. Frente a la complejidad y riqueza de las manifestaciones observadas en terreno, sus autores optan por explorar la dinámica relacional de las expresiones y desarrollar el análisis de los datos a partir de una visión valorativa de las formas de habla registradas en el campo. De esta manera, al abandonar una concepción ideal de lengua y cultura, estudian a la par procesos complejos y, a veces, contradictorios que se interrelacionan: por un lado, la retracción de las lenguas de herencia y, por otro, la adaptación y transformación de los recursos comunicativos disponibles en función de circunstancias cambiantes.

Lucía Golluscio y Ana Ramos analizan el valor social y la funcionalidad de prácticas discursivas que, en contextos etnográficos actuales de retracción del mapudungun, la lengua de origen del Pueblo Mapuche, se constituyen en respuestas significativas al mandato tradicional de "levantar los dichos de los antiguos". De esta forma, la comunidad (re)crea sentidos identitarios que ponen en evidencia la fuerza ilocucionaria de la dimensión poética de los discursos en la promoción de subjetividades. El estudio se centra en las continuidades retóricas del "hablar bien" mapuche y su actualización en nuevos formatos y contextos.

Florencia Ciccone, Patricia Dreidemie y Marta Krasan estudian la rearticulación, entre hablantes de quechua y en el contexto inmigratorio de Buenos Aires, de mecanismos y prácticas de construcción de comunidad que remiten a organizaciones tradicionales de los Andes bolivianos. El trabajo constituye una aproximación al estudio de la resignificación de patrones de conducta social en "zona de contacto". En este sentido, las autoras proponen evaluar el rol del habla y de los procesos de cambio cultural dentro de formas más generales de adaptación material, en el marco dinámico de una economía simbólica en el que

las prácticas de las personas toman sentido, actualizan polémicas de identidad y poder y responden a necesidades e intereses pragmáticos que varían.

Cristina Messineo y Harriet Manelis Klein proponen un acercamiento innovador a la convergencia lingüística a través del análisis de la persistencia de patrones estructurales de la lengua toba (guaycurú) en el habla hispana de la población indígena. Frente a la idea de que el contacto lingüístico produce simplificación o desintegración de la lengua vernácula, el análisis detallado del sistema de coherencia temporal del toba y sus continuidades en el español manifiesta las posibilidades creativas del toba en un proceso permanente de transformación dinámica en el que los hablantes explotan los recursos del español manteniendo ciertos rasgos funcionales de la lengua de origen. De esta manera, las autoras señalan cómo, en ciertas circunstancias, formas emergentes de habla revitalizan patrones discursivos vernáculos, incluso, más allá del cambio de código.

En situaciones donde una lengua está siendo desplazada o se encuentra en proceso de restricción funcional en relación con otra, surgen dificultades a la hora de definir quién se considera hablante competente de la lengua minorizada o miembro de la comunidad de habla en estudio. En este sentido, Verónica Nercesian pone a prueba la categoría empírica de semihablante postulada originalmente por Nancy Dorian (1977). La autora analiza la competencia lingüístico-comunicativa de un joven hablante wichí (mataco-mataguaya) residente durante años en el Gran Buenos Aires, alejado de su comunidad, atendiendo a su historia, el contexto geográfico y cultural y la dimensión de las ideologías lingüísticas. El recorrido muestra los beneficios de flexibilizar la taxonomía de hablantes para acceder a la complejidad social que involucra todo proceso de aparente retracción lingüística.

Cierra la segunda sección un trabajo de Hebe González, quien describe y analiza una estrategia de renovación del repertorio léxico del tapiete (tupi-guaraní). La autora expone, a través de un examen detallado de datos recogidos en terreno, cómo la incorporación nominal, un mecanismo de formación de palabras y neologismos propio de la lengua aborígen, continúa siendo productiva para la creación de léxico aun en el marco del proceso de desplazamiento de la lengua nativa frente al español. Esta operación, que puede desencadenarse por la necesidad de designar objetos y actividades introducidas por el mundo no indígena, manifiesta la resistencia con que ciertos recursos de la lengua vernácula se proyectan sobre prácticas comunicativas actuales.

En la tercera parte del volumen reunimos un conjunto de artículos que nos desafían, desde la práctica y la interacción directa con las comunidades, a

pensar y generar nuevos espacios de reconfiguración política en "zona de contacto". Se trata de experiencias en que universitarios, maestros y miembros de pueblos indígenas suman la intervención en el campo a la reflexión teórica, buscando colaborativamente el mejoramiento de las condiciones contextuales de las comunidades. Hemos considerado importante la inclusión de trabajos escritos por docentes que llevan a cabo experiencias concretas en el campo educativo por su valor pionero, cualidad exploratoria y potencial multiplicador.

Cristina Messineo, Ana Dell'Arciprete, Paola Cúneo y Ana Carolina Hecht describen una experiencia de investigación que surgió a partir del interés conjunto de investigadores, estudiantes y miembros de la comunidad toba de Derqui (Buenos Aires) por la documentación, el estudio y la preservación de la lengua y la cultura toba. A través de la continuidad y regularidad de los encuentros, el equipo fue fortaleciendo el diálogo y la participación indígena en la investigación, la metodología de campo, la reflexión metalingüística y las tareas de revitalización y fortalecimiento de la lengua de herencia. Esta experiencia redefine la relación entre "investigadores" e "investigados" e incorpora los intereses de los miembros del grupo.

A continuación, Marcela Lucas, a partir de su trabajo como docente en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, explora rasgos de producciones escritas y orales en español de jóvenes estudiantes en situaciones de contacto lingüístico con el aymara y el guaraní. Su presentación señala la potencialidad del aula que, como espacio dialógico de encuentro, reflexión y (re)producción de actitudes y valoraciones sobre las lenguas y el multilingüismo, habilita la posible desarticulación de las relaciones históricas de dominación, subordinación y coerción que caracterizan la "zona de contacto".

Finalmente, Marta Tomé y Mónica Zidarich comparten la preocupación por la producción de textos en lenguas originarias y exponen su experiencia en aulas de escuelas primarias del Noreste del país que atienden población aborígena. Es necesario destacar la labor de avanzada desarrollada por la pedagoga Marta Tomé y su compromiso con los pueblos indígenas desde la década de 1970 que resultó seminal y multiplicadora en el campo de la educación intercultural bilingüe en la Argentina. A partir de la Ley Indígena de Formosa (1984) y la Ley del Aborigen Chaqueño (1987), promovió la bi-alfabetización en contextos interétnicos y la creación de la Modalidad de Maestros Aborígenes (MEMA) en Formosa, y coordinó, junto a Mónica Zidarich, la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes wichí en Chaco. Además gestionó el apoyo de múltiples instituciones para el desarrollo de estos programas en diversas regiones de nuestro país. En el artículo, las autoras

proponen la planificación, confección e incorporación de materiales en esas lenguas, más allá de la situación de inestabilidad en que se encuentran todavía los acuerdos ortográficos. Revisan los esfuerzos realizados para la inclusión de las lenguas y culturas aborígenes en el ámbito escolar, los obstáculos encontrados y los desafíos actuales que la propuesta enfrenta. Enfatizan la necesidad del proceso interactivo —entre docentes, alumnos y familias de las comunidades— de producción y circulación de materiales didácticos multilingües y los beneficios de su empleo en el aprendizaje de la lectoescritura. Dado el rol simbólico que adquiere la escritura en lengua indígena, tales materiales contribuyen a la valoración y afianzamiento cultural de los hablantes, las lenguas y los pueblos.

En suma, este volumen, diverso en su estructura, contenido y perspectivas, se propone como una contribución al estudio de las prácticas comunicativas indígenas como constitutivas de procesos socioculturales que atraviesan y trascienden los códigos lingüísticos.

Lucía Golluscio y Patricia Dreidemie

Referencias bibliográficas

- Dorian, N. C. (1977): "The problem of the semi-speaker in language death", *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 23–32.
- Duranti, A. (1997): *Linguistic Anthropology*, Nueva York/Melbourne, Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1992): *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press.
- Golluscio, L. (2006): *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*, Buenos Aires, Biolos.
- Golluscio, L. et al. (2001–2003): *La lengua como "zona de contacto": (dis)continuidad(es), conflicto(s) y transformación(es) en la práctica lingüística indígena en contextos urbanos*, Proyecto de investigación UBACyT F049, Buenos Aires, FFyL–UBA.
- Golluscio, L. et al. (2004–2007): *La lengua como 'zona de contacto' (segunda parte): usos y valoraciones de la lengua de origen en comunidades de habla minoritarias de la Argentina*, Proyecto de investigación UBACyT F172, Buenos Aires, FFyL–UBA.
- Himmelman, N. P. (1989): "Documentary and descriptive linguistics", *Linguistics*, 36, pp. 191–195.
- Hymes, D. (1986) [1972]: "Models of the interaction of Language and Social Life", en J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of*

- Communication*, Oxford/Nueva York, Basil Blackwell, pp. 35-71.
- Munro, P. (2001): "Field Linguistics", en M. Aronoff y J. Rees-Miller (eds.), *The Handbook of Linguistics*, Oxford, Blackwell Publishers, pp. 130-149.
- Nichols, J. y A. Woodbury (eds.) (1985): *Grammar Inside and Outside the Clause. Some Approaches to Theory, from the Field*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pratt, M. L. (1987): "Utopías Lingüísticas", en N. Fabb y A. Duranti (eds.), *La lingüística de la escritura*, Madrid, Visor, pp. 48-66.
- (1992): *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Sherzer, J. (1983): *Kuna Ways of Speaking: An Ethnographic Perspective*, Austin, University of Texas Press.
- Silverstein, M. (1979): "Language structure and linguistic ideology", en P. Clyne et al. (eds.), *The elements: a parsession on linguistic units and levels*, Chicago, Chicago Linguistic Society, pp. 193-247.
- (1993): "Metapragmatic Discourse and Metapragmatic Function", en J. A. Lucy (ed.), *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 33-60.
- (1998): "Contemporary transformations of local linguistic communities", *Annual Review of Anthropology*, 27, pp. 401-426.
- Woodbury, A. C. (2003): "Defining Documentary Linguistics", en P. Austin (ed.), *Papers in Language Documentation and Description*, vol. 1, Londres, SOAS, University of London.
- Woolard, K. (1998): "Introduction: Language ideology as a field of inquiry", en B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory*, Nueva York/Oxford, Oxford University Press, pp. 3-47.



**MARCOS
CONCEPTUALES
Y JURÍDICOS**



Corina Courtis / Alejandra Vidal

*Apuntes para una revisión crítica
del concepto de "muerte de lengua"*

CONICET
Universidad de Buenos Aires
corinacourtis@yahoo.com.ar

CONICET
Universidad Nacional de Formosa
vidal.alejandra@gmail.com

Corina Courtis / Alejandra Vidal Apuntes para una revisión crítica del concepto de "muerte de lengua"

Signo&Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 21-41.

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen En el marco de un creciente interés académico por la extinción de lenguas minoritarias, este trabajo apunta a revisar críticamente el concepto de "muerte de lengua", evocando los antecedentes antropológicos de la ideología del rescate y revelando, junto a los tropos y la selección léxica en que ella se manifiesta, los supuestos básicos de lo que denominamos "lingüística del rescate". Asimismo, examinamos los límites de los estudios orientados por el concepto de "muerte de lengua", y presentamos propuestas alternativas para el estudio de las lenguas minorizadas ya esbozadas en los escritos pioneros de algunos lingüistas de campo y antropólogos lingüistas.

Palabras Clave: muerte de lengua - lenguas en peligro - lingüística del rescate - nuevas perspectivas

Abstract Against a background of growing academic concern for the extinction of minority languages, this paper attempts to critically appraise the concept of *language death* by evoking the anthropological background of the ideology of rescue, and revealing, along with its tropes and lexical selection, the basic assumptions of what we call the *linguistics of salvage*. Likewise, we examine the limits of the studies oriented by the concept of "language death", and present alternative proposals for the study of minority languages found in seminal writings by field linguists and linguistic anthropologists.

Key words: language death - endangered languages - linguistics of salvage - new perspectives.

1. El fenómeno

Tema fundante de la antropología lingüística, la "amenaza de desaparición de lenguas minoritarias" ha tomado cuerpo, últimamente, en diversos foros académicos, y se ha convertido en el eje de conocidos programas que financian su documentación y archivo.

El fenómeno de la extinción de lenguas minoritarias, sostiene la corriente académica hegemónica, guarda una relación estrecha con el cambio lingüístico histórico, pero difiere de él por la masividad con que sucede. De allí, que documentar las lenguas "amenazadas de extinción" —situación que, según Krauss (1992), afecta entre el 50 y el 90 % del total en existencia—, sea vista por la comunidad científica como tarea prioritaria en un intento por evitar que la diversidad lingüística y cultural se esfume sin dejar rastro (Craig, 1992). Ahora bien, esta tarea ha sido generalmente abordada desde una ideología de rescate o salvataje que, en última instancia, pivotea sobre el concepto de "muerte de lengua".

En este marco, nuestro trabajo intenta discutir el concepto de "muerte de lengua" rastreando los antecedentes antropológicos de la ideología del rescate, y exponiendo, junto a los tropos y la selección léxica a ella ligados, los supuestos de lo que hemos denominado "lingüística del rescate". Asimismo, busca examinar los límites de su aplicación y presentar propuestas alternativas para el abordaje de las lenguas minorizadas, esbozadas en los escritos pioneros de algunos lingüistas de campo y antropólogos lingüistas.

2. Ideología del rescate: antecedentes antropológicos

Los estudios anclados en las nociones de peligro y muerte de lengua suponen tanto la facticidad (Silverstein, 1997) de una pérdida inminente e inexorable de

cierta materia esencial como la necesidad de salvar esa esencia en desaparición. En este sentido, contrabandean la actitud de rescate que, tal como hicieron patente los abordajes críticos de la etnografía emergentes en la década de 1980, caracterizó la antropología desde sus inicios.

Sin negar casos específicos de desaparición de costumbres y lenguas, y sin discutir el valor de registrar dichos fenómenos, James Clifford cuestiona, en el hoy clásico *Writing Culture* (1986), el supuesto disciplinar de que, con el cambio rápido, una unidad diferencial coherente —la cultura— se desvanece.

Concomitantemente, sugiere que, si bien pocos antropólogos abogarían ya por la lógica etnográfica definida, como en tiempos de Boas, en términos de una operación urgente de rescate, esta orientación fundacional se encuentra encarnada en la propia concepción y práctica de la etnografía como escritura e inscripción de la cultura: el "otro" es salvado en el texto. Según este autor, en definitiva, el objeto etnográfico en desaparición no es sino un constructo retórico que legitima una práctica representacional particular, la del salvataje etnográfico.

Denunciando que es condición misma de sentido de los textos etnográficos hacer afirmaciones morales, ideológicas e, incluso, cosmológicas junto con la descripción de eventos culturales reales, el mismo autor echa luz sobre el carácter alegórico —oscurecido por el proyecto positivista y romántico—realista de esta "etnografía del rescate". En efecto, agrega Renato Rosaldo (1986), como reflejo evolucionista ha persistido en la antropología una alegoría de base, una estructura de retrospectión que busca en el dato etnográfico derivado de sociedades "simples" y "tradicionales" el esclarecimiento de los orígenes de los patrones culturales contemporáneos. La alegoría política del salvataje remite a la búsqueda rousseauiana de rasgos humanos fundamentales y deseables, de formas elementales del colectivismo humano, siendo particularmente tenaz en ella la asociación de las sociedades etnográficas con valores democráticos e ideales de libertad humana.¹

Una marca de esta dimensión alegórica de la etnografía es la tendencia a localizar a los sujetos estudiados en un tiempo mítico al que se arriba median-

1. Esto no supone necesariamente que los discursos sobre muerte de lengua sean producto exclusivo de los antropólogos y lingüistas occidentales. No ignoramos el hecho de que las ideologías lingüísticas que circulan en comunidades indígenas pueden estar cifradas en términos similares. Sin embargo, en este trabajo, nos interesa más enfocar el concepto "científico" de "muerte de lengua" que rastrear genealogías específicas de sus versiones "nativas" o sus apropiaciones por parte de diferentes comunidades indígenas.

te la suspensión sincrónica. El presente etnográfico sirve para retratar las sociedades "exóticas" en un espacio temporalmente distante e inscribirlas textualmente desconectadas del medio vivido. Estas "representaciones alocrónicas" que invitan a apropiaciones alegóricas mitologizantes (Fabian, 1983) excluyen de cuajo la posibilidad del futuro; antes bien, existe, en el abordaje etnográfico de estas sociedades, una presunción de transitoriedad que hace que el presente en que se ubica al "otro" se transforme inmediatamente en pasado.

El tema del "primitivo" en desaparición, del fin de la sociedad tradicional, parece haber constituido una narrativa propia en la antropología. La suposición persistente de que las sociedades "primitivas" son efímeras y de que el material de estudio del antropólogo se desvanece fatalmente en contacto con Occidente viene teñida de tonos edénicos y de una nostalgia crítica que predica la posibilidad de una alternativa radical a un estado corrupto de cosas.

Autores como Northrop Frye (1971) y Raymond Williams (1973) han resaltado el hecho de que esta estructura alegórica se incrusta en una larga tradición literaria occidental: la pastoril. La idealización de la vida rural o en áreas de frontera y el contraste fundamental entre campo y ciudad —alineado con otras oposiciones constantes: occidental y no-occidental, civilizado y primitivo, futuro y pasado— son ejes de la versión moderna de la literatura pastoril que informa la escritura etnográfica.

Ahora bien, la intertextualidad etnográfica con la literatura pastoril no es inocente. La literatura pastoril "hace posible una civilidad peculiar en relaciones que atraviesan fronteras sociales, permite una ternura amable que otras formas más directas de reconocer la desigualdad podrían inhibir [...]. Permite actitudes paternalistas de condescendencia, tales como la reverencia por una simplicidad que 'nosotros' hemos perdido [...], de manera que los narradores pueden disfrutar de relaciones colmadas de una cortesía sensible que parece trascender la desigualdad y la dominación" (Rosaldo, 1986: 97). En suma, la literatura pastoril se erige en un modo especial de dominación. Retomando las convenciones de la literatura pastoril, la "modalidad etnografía de salvataje o de redención" (Marcus, 1986: 164) crea una forma de autoridad científica y moral que supone un "otro" débil que necesita ser representado por alguien que viene de afuera. Así, "quien registra e interpreta costumbres frágiles se convierte en custodio de una esencia, testigo incuestionable de su autenticidad" (Clifford, 1986: 113).

Desde una postura teórica e ideológica diferente, y en un texto más reciente que da cuenta de la actualidad de la discusión, Roger Sandall denuncia

que la fijación romántica en la tradición, la idealización de la simplicidad social y del mundo del "buen salvaje", y la inclinación duradera a la salvación de las "culturas primitivas" a expensas de otros valores y habilidades hoy en día necesarios han llevado a errores en la comprensión de las sociedades bajo estudio etnográfico, errores que afectan negativamente sus posibilidades de éxito en el mundo moderno. En definitiva, el "culto a la cultura", atractivo y fácilmente apropiable por parte de los mismos sujetos etnográficos, "ha producido una desigualdad congelada, visible y ofensiva" (Sandall, 2001: 17).

3. Lingüística del rescate

El reflejo evolucionista propio de la ideología del rescate está presente en el concepto de "muerte de lengua". En la literatura especializada, esta metáfora organicista se despliega en formas que encierran su dimensión alegórica: se habla de lenguas "moribundas" (*moribund/dying*) y "obsoletas" (*obsolescent*) (Hill, 1989; Mithun, 1989, 1990), de "lenguas amenazadas" (*threatened*) y "en peligro" (*endangered*), y de "hablantes terminales" (*last speakers*)² (Elmendorf, 1981).

Incluso los tropos de corte más técnico se formulan en términos de desvío y empobrecimiento respecto de un estado de la lengua anterior y perfecto. Así, se postulan para la lengua fenómenos de pérdida (*loss*), degeneración (*de-generation*), declive de su condición de lengua vehicular (*demise*), oscilación y variación con respecto al estatus que alguna vez tuvo para la sociedad de hablantes (*drift*). Con mayor frecuencia, se apunta a las ideas de cambio hacia la lengua dominante (*shift*), de sustitución (*replacement*), y de abandono abrupto de la lengua materna (*tip*). En términos estructurales, se habla de reducción (*contraction*), retracción (*attrition*) y simplificación gramatical (*simplification*). En otras palabras, la "ideología del rescate o salvataje" nos vuelve a remitir a la noción de lengua como "producto heredado", "tesoro", o "patrimonio", todas estas expresiones solidarias con un ideal purista y ahistorico a tono con la literatura pastoril en la que las formas arcaicas son consideradas elementos de auténtica cultura mientras que los cambios son percibidos como formas "contemporáneas".

Más aún, la "muerte de una lengua" ha sido vista como aportando claves para el conocimiento de otros procesos lingüísticos; a saber, procesos de

2. También los tropos del preservacionismo derivan de esta metáfora organicista (por ejemplo: Hale, 1992).

adquisición, por un lado, y de génesis lingüística, por el otro. En el primer caso, los investigadores han propuesto una lectura especular de los hechos que observamos hoy en las lenguas minorizadas en peligro: sostienen que los aspectos más complejos de una lengua, que se adquieren más tardíamente, son los primeros que se pierden (Jakobson, 1941; de Bot y Weltens, 1991). Con respecto a los segundos, se ha propuesto que, a la pérdida de las distinciones gramaticales que alguna vez fueron funcionales, le sigue la reducción del repertorio discursivo, en tanto desaparecen las situaciones sociales para la actualización de los géneros (Hill, 1983). Además, está la mirada de quienes ven en la simplificación gradual de la gramática de una lengua que ya no se transmite o se transmite a medias, la contracara del pasaje de una lengua sin gramática (*pidgin*) a otra que sí la tiene (*creole*), aunque, como lo señala Dressler (1991: 102) los procesos de pidginización difieren de la retracción lingüística en cuanto al uso que los hablantes hacen de la lengua en contracción, la actitud hacia la lengua y el modo de adquisición.

En suma, la ideología del rescate se pone de manifiesto cuando, frente a la variación observable en las lenguas minorizadas, se elaboran explicaciones que se alinean más con su declive, en contacto con otra(s) lengua(s) económica y políticamente más poderosa(s), que con la diversidad cultural actual y la dinámica de la transformación lingüística, entendida positivamente como re-análisis de formas y significados.

El foco en la pérdida suele ir acompañado de una serie de premisas y supuestos. Uno de ellos es el centramiento en los procesos lingüísticos —en particular, en la gramática—, y el relegamiento (que puede ir de la omisión a la escasa elaboración) de su relación con procesos económicos, políticos, sociales y culturales más amplios que condicionan la vida cotidiana de los hablantes de una lengua considerada en peligro. Tal concepción del lenguaje, aislada de la interacción social históricamente contextualizada, conlleva la posibilidad de que el investigador se interese más por lo que sucede con la lengua que por lo que sucede con sus hablantes, tan "en peligro" como lo está su lengua (Grinevald, 2001). En este sentido, el contacto lingüístico en sí mismo suele ser visto como causa suficiente de la "muerte" de una lengua. Por otra parte, dado por sentado el proceso de pérdida de una lengua "amenazada", este tiende a ser presentado más como un fenómeno unidireccional e irreversible que afecta la lengua en tanto totalidad que como una multiplicidad de fenómenos que actúan parcialmente sobre la lengua en diversas direcciones y con ritmos particulares. Se que se haga hincapié en el cambio gradual hacia una lengua dominante o en el pasaje del bilingüismo a la pérdida de una lengua minorizada (Dressler, 1991), el

resultado predicado es siempre el mismo: el abandono de la lengua minorizada por la lengua dominante. En armonía con esta perspectiva de dirección única, se ha propuesto, incluso, que la "muerte" de una lengua sigue el vector abajo-arriba: Campbell y Muntzel (1989), por ejemplo, argumentan que el abandono de una lengua "amenazada" suele darse de abajo hacia arriba, es decir, primero en el ámbito familiar y sólo después en contextos elevados.

Con frecuencia, los estudios orientados por la noción de "muerte de lengua" parecen tener por finalidad la sistematización de los fenómenos lingüísticos observados según estadios de mortalidad, así como la producción de taxonomías concomitantes de hablantes (Campbell y Muntzel, 1989; Dressler, 1991, entre otros). Los criterios que generalmente guían estas clasificaciones giran en torno a las *capacidades productivas del hablante*. Dichas capacidades tienden a ser pensadas como fijas, lo que resulta en categorías rígidas de hablante a la vez que clausura la posibilidad de pasaje de unas a otras tanto en el sentido de la pérdida como en el de la vitalidad lingüísticas. En otras palabras, el supuesto de irreversibilidad opera eficazmente a través de los cuadros taxonómicos inspirados en la ideología del rescate.

4. Hacia nuevas perspectivas

Nos interesa resaltar aquí algunos trabajos que, si bien no realizan una exégesis integral de los supuestos que subyacen en los estudios guiados por la noción de muerte de lengua, abren líneas para un nuevo abordaje de las lenguas "en peligro".

4.1. Relativizando la premisa de pérdida

Sin desplazar el foco de los procesos de pérdida lingüística, algunos estudios afinan críticamente esta premisa. Un primer argumento en este sentido es que la pérdida no afecta simultáneamente la totalidad del sistema o, mejor, que el proceso de muerte de una lengua no se caracteriza por la completa ruptura del sistema gramatical (Dorian, 1981, 1982). Por otra parte, las pérdidas no acontecen todas juntas y puede no haber correlación en los cambios que se proponen como típicos de la muerte de lengua. Un corolario práctico de esta observación es la necesidad de atender comparativamente tanto a aquello que "muere" de una lengua amenazada como a aquello que se conserva. En cierta medida, esto implica rebasar el análisis centrado en la gramática para incluir otros aspectos

de la lengua. Un estudio interesante en esta tónica es el de Mithun, quien observa en el cayuga de Oklahoma la retención de un sistema morfológico y fonológico altamente complejo bajo oportunidades de uso limitadas (Mithun, 1989).

Un segundo argumento, de corte metodológico, apunta a mostrar la diversidad de pérdidas en proceso con que se encuentra el lingüista que trabaja con lenguas "en peligro": pérdida de variedades y oportunidades de capturar la lengua en sus varias formas, pérdida de una masa crítica de hablantes y de oportunidades para observar la lengua en uso, pérdida del sentido de la norma y de conexiones entre los hablantes, pérdida general del conocimiento en cada variedad, fragmentación y distribución del conocimiento entre hablantes, envejecimiento de los hablantes y pérdida de la memoria y confianza lingüística, e incluso, muerte de los hablantes (Grinevald, 2001). La idea de una fragmentación y distribución del conocimiento de la lengua entre los hablantes es sugestiva. El hecho de que los colectivos sociales cuyas lenguas se encuentran en situación de riesgo cuenten con una amplia gama de hablantes que pueden aportar al investigador diferentes tipos de información lingüística nos habla de una multiplicidad de maneras de preservar la lengua que desdibuja toda noción monolítica de pérdida.

4.2. De pérdida a transformación

Ahora bien, si se tiene en cuenta que la amenaza idiomática se instala en sociedades con bilingüismo inestable y sustractivo, donde la estigmatización social del grupo es elevada y la subordinación socioeconómica condiciona las posibilidades de mantener ciertas pautas culturales, la tarea de documentación parece ser más fructífera y socialmente relevante cuando se concibe la lengua en cuestión no en proceso de desintegración sino de transformación. Existen diversos estudios que avanzan en este sentido.

El trabajo pionero de Hill y Hill, *Hablando mexicano* (1986), por ejemplo, concibe la relexificación de las lenguas "en peligro" —es decir, el reemplazo de la terminología nativa por raíces o palabras de la lengua dominante o lexificadora— como un ejemplo de convergencia lingüística: el *sincretismo lingüístico*. Lo interesante es que, desde esta perspectiva, el desarrollo de sistemas sincréticos es un modo de garantizar la vida de una lengua, antes que una manifestación de su muerte. Mostrando que la asimilación de préstamos implica actividad de la lengua y que las situaciones de contacto pueden devenir en fuente de riqueza, esta obra echa luz sobre la necesidad de atender a la manera en que se

realizan los reemplazos lingüísticos (véase también Bavin, 1989). En una dirección similar, Romaine (1989) propone concebir la "mezcla" lingüística no como muerte de lengua sino como fenómeno que tiene sistematicidad y en el que se conservan rasgos que adquieren funciones específicas.

Extendiendo esta idea, Gal (1989a) resalta que la pérdida no es el sentido único y necesario que puede adquirir el cambio lingüístico recuperando los procesos de innovación que se dan en las lenguas amenazadas —procesos, enfatiza la autora, raramente estudiados ya que exceden el paradigma de investigación centrado en la degradación de estructuras y la inadecuación de los hablantes—.

Así, en su estudio sobre hablantes bilingües de húngaro y alemán, descubre que los usuarios restringidos de húngaro en un contexto de hegemonía lingüística germana (Austria) son más innovadores que los hablantes fluidos. Estas innovaciones no siempre toman como modelo las formas del alemán, lo que demuestra la capacidad creadora de los usuarios restringidos del húngaro. Más aun, según la investigadora, la innovación se debe no sólo a la pérdida de vocabulario en húngaro, sino a la retención e incremento de la productividad de ciertos dispositivos de esta lengua. En suma, Gal identifica la contracción lingüística como un factor que afecta positivamente la productividad.

Estos trabajos ponen sobre el tapete el hecho de que la incorporación de nuevas estructuras no implica el abandono obligado de otras. Antes bien, aprender la lengua dominante y abandonar la lengua tradicional son dos procesos diferentes. Otros estudios apoyan este argumento cuestionando el centramiento en la pérdida de estructuras y la concepción del cambio lingüístico como exclusivamente unidireccional. Woodbury (1993), por ejemplo, reemplaza el concepto de "muerte" por el de "transmisión interrumpida de una herencia gramatical y léxica integrada". De este modo, introduce la posibilidad de reversibilidad en el proceso. En un sentido similar, aunque a partir de la comparación entre lenguaje infantil y lengua obsolescente, Menn (1989) sugiere que si los hablantes jóvenes de una lengua en contracción resultaran al investigador más cercanos a los hablantes de la lengua dominante que a los hablantes mayores de la lengua bajo estudio, de esto no debería inferirse la continuidad del proceso contractivo. El autor compara el habla de estos jóvenes con los cambios de estilo etariamente marcados que atraviesan los niños. Paralelamente, sugiere que, pese a la ausencia de modelos tomados de la generación anterior, los hablantes jóvenes pueden tener al menos una idea de cómo se supone suenan los adultos, de la misma forma en que saben cómo se supone que los adultos se visten.

En otro orden, algunos investigadores han notado que el tipo

de cambios que tiene lugar en lenguas en proceso de "muerte" no son más que cambios comunes acelerados. Romaine (1989) se pregunta si una noción coherente de "muerte" puede ser definida en términos lingüísticos, es decir, si es definible ese punto más allá del cual un sistema no admite transformaciones sin socavar su integridad estructural y su identidad. Desde su óptica, no existen criterios precisos para determinar cuantitativamente el nivel de mezcla admisible en cada caso de contacto lingüístico para decidir *a priori* si se trata de *pidginización*, *creolización* o simples préstamos e interferencias lingüísticas. La diferencia puede ser de grado; el relajamiento de normas, entonces, puede asimilar *creoles* a lenguas "moribundas". Como muestran Silva Corvalán (1991) y Dorian (1981), el contacto entre dos lenguas puede ser pensado como un *continuum*.

4.3. Procesos lingüísticos y procesos sociales

Existe una serie de investigaciones que, sin necesariamente discutir la metáfora de la "muerte de lengua", postulan que el contacto lingüístico en sí mismo no es causa suficiente de ella (Gal, 1989a; Woolard, 1989). Estos trabajos remiten explícitamente a las desigualdades sociales básicas entre los hablantes de una lengua con prestigio, utilidad y legitimidad degradados y los hablantes de una lengua prestigiada como factor preponderante de incidencia negativa. Sus autores sugieren prestar atención a procesos tales como la marginación y subordinación de los hablantes de la lengua "en peligro", su adaptación al modo de vida hegemónico, y la acción de la educación formal y los medios de comunicación sobre la lengua (Romaine, 1989).

Por su parte, en varios de los trabajos que parten de la premisa de la transformación lingüística, aquello que posibilita enfatizar positivamente esta idea es que exceden el centramiento en los procesos lingüísticos y ponen el foco sobre procesos sociales más amplios que afectan y son afectados por la lengua y su uso. Gal (1989b) destaca la necesidad de explorar la relación entre estructura lingüística y uso de la lengua observando las funciones sociales del lenguaje en situación de cambio social y cultural. Una manera de hacerlo es prestar atención a los géneros, estilos y registros en los que se usa la lengua bajo estudio.

Para esta autora, la naturaleza del cambio durante la obsolescencia depende, en buena medida, de la definición cultural del propósito de la lengua en la vida social; de ahí su propuesta de estudiar los cambios lingüísticos durante el proceso de sustitución de una lengua no sólo a través de las metáforas de

muerte y corrupción típicas de la tradición pastoril, sino también a través de las imágenes de conflicto y lucha entre distintas fuerzas: cognitivas, simbólicas, sociales. Sugestivamente, Gal encuentra que los efectos de estas fuerzas sobre la práctica lingüística son, muchas veces, contradictorios. En el caso de la comunidad húngara residente en Austria analizado por ella, el hecho de que el húngaro funcione como lengua de solidaridad que garantiza la participación en redes de ayuda constituye una potente fuerza de preservación.

Otra propuesta interesante en esta línea es la de Jane Hill (1973, 1989, 1993). En un giro dialéctico, la investigadora articula las repercusiones que los cambios en la estructura de las lenguas (relexificación, pérdida de distinciones funcionales en los sistemas fonológico y morfológico, sustitución de categorías morfológicas por construcciones perifrásticas, etc.) acarrearán tanto para la funcionalidad del código y las prácticas discursivas como también, y particularmente, para la estructura social. Por ejemplo, la pérdida o reducción en el uso de las construcciones subordinadas en el cupeño y el nahuatl por ella estudiados (Hill, 1989) tiene una función social: la distinción funcional entre los campesinos que, aun sin mantener contacto permanente con la sociedad blanca, poseen un léxico más hispanizado, y los operarios que, insertos en el mercado laboral nacional, se dicen puristas del nahuatl. En la obra escrita junto a Kenneth Hill (Hill y Hill, 1986), los autores sugieren que, si bien suele pensarse que el sincretismo lingüístico socava la vitalidad de las lenguas desde adentro y aparece, en la mayoría de los casos, como un signo claro de debilitamiento de la lengua, el proyecto sincrético de hablar mexicano ha posibilitado tanto el surgimiento de estrategias defensivas y de solidaridad frente a la sociedad mayor como el acceso a recursos comunitarios que permiten la supervivencia en una economía de mercado.

Vale la pena rescatar, en este punto, el concepto de *zona de contacto* formulado por Pratt (1992). Definido como "espacio social en el que culturas dispares se encuentran, chocan y lidian una con la otra, por lo general en situaciones fuertemente asimétricas de dominación y subordinación colonialista, esclavitud, o alguno de sus formatos posteriores tal como se viven actualmente en el mundo" (o sea, relaciones que implican coerción, desigualdad y conflicto), este concepto contribuye al desarrollo de una perspectiva sobre los procesos de transformación y cambio lingüísticos en las llamadas "lenguas amenazadas" desde una concepción del lenguaje como práctica social e histórica emergente y creativa. Desde esta perspectiva, las prácticas lingüísticas y comunicativas de los pueblos sometidos a situaciones de mayor fragilidad sociopolítica son concebidas como constitutivas y constituyentes de procesos socioculturales más

amplios, de modo que los aspectos formales y funcionales de los procesos de transformación y cambio lingüísticos son explorados incorporando al análisis la dimensión ideológica que subyace en tales prácticas. Este planteo contempla el estudio de las fuerzas que actúan contra la pérdida lingüística, es decir, los procesos contrahegemónicos de resistencia.

4.3.1. Ideologías lingüísticas

Uno de los planos en donde se plasma la dimensión ideológica es el de las ideologías lingüísticas. Sea que el proceso que afecta la lengua se conciba como pérdida o transformación, las ideologías lingüísticas en juego en cada caso han sido destacadas por algunos autores como factor de incidencia. Como sugiere Romaine (1989), los adultos pueden funcionar o no como frenos a las innovaciones al indicar las formas correctas de la lengua. En el caso estudiado por Gal, en el que se observa una presión contextual para abandonar el húngaro y una simultánea resistencia a la autoridad del alemán, si los hablantes restringidos de húngaro pueden recurrir a innovaciones (mientras que los hablantes fluidos apelan a convenciones) es porque no existe una ideología de pureza lingüística entre hablantes de las generaciones más ancianas, lo cual incentiva el uso del húngaro entre los más jóvenes y contribuye al mantenimiento de la lengua. En una articulación interesante, Gal muestra que, si vale atenerse a la noción de pérdida, una de las pérdidas más salientes en el caso en cuestión es la de la corrección activa ejercida por los hablantes fluidos de húngaro y la presión para adaptarse a ciertas normas de uso que, en última instancia, no harían sino dificultar el uso de la lengua minorizada por parte de los jóvenes. Los datos empíricos recogidos por esta autora la llevan a colegir que una ideología no purista o de ausencia de énfasis en las formas correctas puede permitir la innovación antes que la pérdida de estructuras. En suma, su trabajo subraya la necesidad de examinar, a la par de los procesos socioeconómicos (como la participación en redes de ayuda), los roles que la ideología lingüística puede adoptar en los procesos de transformación de una lengua amenazada.

4.4. Contra el ideal monolingüe

Junto a los estudios que incorporan la dimensión ideológica activa en el campo como factor de incidencia sobre las lenguas "amenazadas", la literatura especializada cuenta con algunos trabajos que cuestionan explícitamente la ideolo-

gía lingüística que subyace a todo marco teórico-metodológico orientado por la noción de "muerte de lengua", en particular, el ideal de monolingüismo. Sus autores problematizan la relación lengua-cultura, rechazando la ecuación automática una lengua = una cultura, y considerando la convivencia de más de una lengua por cultura como caso típico antes que excepcional. Estos trabajos sostienen que diferentes estructuras del lenguaje se constituyen en signos de diferentes relaciones y funciones sociales. En este sentido, al resaltar la importancia de explorar de qué tipo de relación deviene signo una lengua que se supone en peligro y cuál es su funcionalidad social coinciden, en parte, con los mencionados estudios de Hill y Hill (1986) y Gal (1989a) que retratan, respectivamente, el nahuatl y el húngaro en contextos de bilingüismo como lenguas de solidaridad.

Revisando la afirmación "cuando muere una lengua, muere una cultura", Woodbury (1993) apuesta a quitar la atención del lenguaje como "depósito del saber" o producto fosilizado de la actividad de habla y sugiere que las verdaderas tradiciones intelectuales y artísticas son las prácticas vivientes de una comunidad que le permiten expresarse y rehacerse en forma vigorosa y ordenada. En ese sentido, postula la independencia de los patrones de uso de la lengua respecto del código, argumentando que, en las comunidades multilingües, es posible que "muera" un código pero que ciertas reglas de uso se mantengan "vivas", siendo estas parte del sustento de una cultura tanto como el léxico o la sintaxis. Este autor destaca la centralidad de la competencia comunicativa en virtud de que las normas de la comunidad de interacción comunicativa pueden sobrevivir como parte de un patrón de competencia comunicativa continuo, y los patrones comunicativos ancestrales significativos pueden ser retenidos en la nativización de la lengua reemplazante.³ En una vena similar, Sherzer (1987) señala que entender cómo una cultura es transmitida y reproducida supone mirar no ya la lengua descontextualizada sino su uso situado. De ahí la oposición entre un enfoque centrado en la estructura y otro centrado en el discurso.

3. En revisiones posteriores de algunos de los argumentos presentados en este artículo, sin embargo, Woodbury sugiere que debe otorgarse su debido lugar al código, dado que no todos los códigos son iguales, y que el abandono de una lengua heredada "focalizada" puede generar exposición a la pérdida "cultural".

4.5. Diversificando la categoría de hablante

Por último, otra manera de desarmar la noción de "muerte de lengua" es desarrollar una taxonomía más amplia y elaborada en torno a la categoría de hablante de una lengua. Dorian (1977) critica la noción de "muerte de lengua" toda vez que se la interpreta con criterios externos tales como la ausencia de hablantes. La existencia de personas con competencias diferenciales en una lengua que se supone en peligro dificulta la determinación del punto que marca el fin de esa lengua. Así, reformulando los criterios que definen al hablante y poniendo el foco en las habilidades receptoras antes que en las productivas, esta autora acuña el concepto de *semihablante*. Un semihablante es aquel que entiende más de lo que puede transmitir. Los semihablantes se asemejan a los bilingües cuasipasivos, pero su conocimiento de las normas sociolingüísticas nunca los dejan fuera del chisme o de la broma. Más aun, los hablantes más competentes actúan en pos de incluir a los semihablantes en la comunidad de habla.⁴ Entonces, ni la fluidez ni el control del sistema o de la norma gramatical son determinantes para definir la adscripción de ese individuo.

Por otra parte, admitir la percepción de los propios hablantes para determinar la pertenencia a una comunidad de habla permite imprimir cierta flexibilidad a la taxonomía. Cuando se entiende que quienes poseen bajas competencias productivas (pero altas competencias receptoras) pueden ser percibidos como parte de una comunidad de habla, aparecen la motivación social y la posibilidad del aprendizaje como factores que hacen viable la reversión del proceso de "muerte de lengua". La flexibilización de la taxonomía de hablantes contempla, pues, el pasaje de categorías. Si bien la irrupción del semihablante como categoría empírica en la literatura aparece de la mano de la transmisión discontinua(da), redefinir los márgenes operativos de la comunidad de habla constituye una perspectiva alternativa para el abordaje de lenguas minorizadas tenidas por extinguidas.

5. Desde una mirada local

Frente a la primacía otorgada tradicionalmente por los lingüistas a la tarea de documentación a través de gramáticas, textos y diccionarios, los trabajos citados

4. La aceptación de los hablantes menos competentes como integrantes de una comunidad de habla por parte de los hablantes con mayores competencias aparece también en el caso del húngaro analizado por Gal (1989a).

han resultado tremendamente reveladores, al punto que varios estudios posteriores mantienen el mismo espíritu e idéntica terminología (Evans, 2001; Florey, 2004). Esta clase de trabajo requiere del investigador un conocimiento aceptable de la lengua bajo estudio, y un conocimiento en profundidad de la comunidad y la historia lingüística de los hablantes. Sólo así podrá reconocer y elaborar los problemas específicos que atañen a los hablantes y a su lengua. Se requiere, además, el manejo de una metodología de investigación sociolingüística para diseñar y utilizar los instrumentos específicos de recolección (Dorian, 1981, 1986).

Estas nuevas perspectivas parecen ser especialmente fértiles para iluminar situaciones complejas de contacto como las que se dan actualmente en las áreas con población aborigen en la Argentina, en particular en el área chaqueña. Son muchos los ejemplos locales de comunidades multiculturales en las que adultos y niños son multilingües y conocen, con distintos grados de competencia, al menos tres lenguas.

En la provincia de Salta, un relevamiento sociolingüístico reciente (González, 2002) muestra la convivencia de individuos y familias procedentes de distintos pueblos chaqueños (Tapiete, Wichí, Chorote, Toba, Chiriguano, Chulupí) en el asentamiento de Misión Tapiete.

En Las Lomitas y zonas de influencia, provincia de Formosa, se registran tanto matrimonios mixtos wichí-pilagá como uniones chulupí-pilagá. Así, una mujer wichí o chulupí residente en la comunidad de su cónyuge pilagá se ve obligada a aprender los rudimentos para la comunicación en la lengua que predomina en el asentamiento o bien adquiere una competencia pasiva en dicha lengua. Es evidente que dentro del mismo espacio —llámese lote, barrio o comunidad— se tolera la variedad de lenguas y la variación geográfica regional de la misma lengua.

En caso de uniones matrimoniales entre pilagá, por ejemplo, la etiqueta determina el traslado de uno de los miembros de la pareja —generalmente el hombre— a la comunidad de la mujer (uxirolocalismo). Estos casos permiten a los pilagá apreciar las transformaciones de su lengua en otros lugares e incorporar formas dialectales nuevas.

En lo que respecta al wichí, la diversidad dialectal es vasta al punto de que hablantes de variedades de los extremos de la cadena dialectal hablan español como lengua franca. Sin embargo, dada la movilidad que caracteriza a los grupos cazadores-recolectores, el contacto entre familias wichí de localidades distantes es frecuente. Se suma a esto la influencia de la Biblia, traducida por los misioneros anglicanos al dialecto wichí salteño de la zona de Embarcación y

Misión Chaqueña. Son todas ellas posibles razones para la ocurrencia de formas gramaticales típicas del dialecto occidental en el habla de los residentes de la comunidad de Pozo del Tigre, provincia de Formosa, procedentes de la zona del Río Bermejo, y hablantes de variedad dialectal diferente. Interesantemente, ni los propios usuarios ni los hablantes que fueron consultados respecto de esta innovación han juzgado estos usos como buenos o malos.

El contacto entre estos pueblos –todos ellos de tradición cazadora-recolectora– se ancla en un circuito extendido de nomadización aún vigente, como el que liga las diversas parcialidades wichí de los ríos Pilcomayo y Bermejo, respectivamente. Esta dinámica ha posibilitado el intercambio lingüístico entre parcialidades de un mismo grupo étnico y entre grupos de la misma región. Es indudable, sin embargo, que las comunidades que hoy en día residen en los centros urbanos de las diferentes provincias que componen el Gran Chaco están más expuestas a amenazas lingüísticas y a la progresiva erosión de la lengua nativa por cuanto los dominios de uso de ésta se superponen con situaciones en que el tópico o la audiencia "requieren" el uso del español. Aun así, las situaciones de peligro lingüístico que estas comunidades enfrentan han sido interpretadas por lingüistas locales (Golluscio, Vidal *et al.*, 2005; Golluscio y González, 2005) en términos de transformación, considerando la reelaboración morfológica y la fonologización de préstamos en wichí y en tapiete como evidencia de este proceso. Golluscio y González (2005) demuestran que el resultado del contacto entre las lenguas tapiete y español ha provocado cambios interesantes en el léxico y en la gramática de esta última. Estrategias tales como la adaptación de las palabras de origen español a la estructura fonológica del tapiete (la resilabificación y la armonía nasal en los préstamos) y la incorporación de estructuras sintácticas de la lengua fuente (la forma comparativa "más...que" reinterpretada como *mah* en tapiete) son algunos ejemplos. Más aun, estas autoras conciben estas situaciones como un medio para aprehender la naturaleza del contacto entre pueblos que, si bien difieren desde el punto de vista étnico y lingüístico, comparten una misma región.

6. Cierre

En el presente trabajo hemos intentado poner al descubierto los supuestos que acarrea el concepto de "muerte de lengua" y las connotaciones inherentes a la lingüística del salvataje. Con ello, no hacemos sino un llamado a la reflexión sobre la práctica hegemónica de la lingüística de campo, y una invitación a pen-

sar vías alternativas de concebir y abordar la diversidad lingüística y cultural, y en particular el estudio de aquellas que, en palabras de Fishman (1982), se denominan "lenguas pequeñas".

Referencias bibliográficas

- Austin, P. (ed.) (2004): *Language Documentation and Description*, vol. 1, Londres, SOAS, University of London.
- (2005): *Language Documentation and Description*, vol. 2, Londres, SOAS, University of London.
- Campbell, L. y M. Muntzel (1989): "The structural consequences of language death", en N. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 181-196.
- Clifford, J. (1986): "On Ethnographic Allegory", en J. Clifford y G. Marcus (eds.), *Writing Culture. The poetics and politics of ethnography*, Berkeley - Los Angeles, University of California Press, pp. 98-121.
- Craig, C. Grinevald (1992): *Fieldwork on Endangered Languages: a Forward Look at Ethical Issues*, ponencia presentada en el XV Congreso Internacional de Lingüistas, Quebec, 9-14 de agosto de 1992.
- De Bot, K. y B. Weltens (1991): "Recapitulation, regression and language loss", en H. Seliger y R. Vago (eds.), *First Language attrition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 31-51.
- Dorian, N. (1977): "The problem of the semi-speaker in Language Death", *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 23-32.
- (1981): *Language death. The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- (1982): "Defining the speech community to include its working margins", en S. Romaine (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*, Londres, Edward Arnold, pp. 26-33.
- (1986): "Gathering language data in terminal speech communities", en J. Fishmann, A. Tabouret-Keller, M. Clyne, B. Krishnamurti y M. Abdulaziz (eds.), *The Fergusonian impact, vol 2: Sociolinguistics and the sociology of language*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 555-575.
- (1989): *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dressler, W. (1991): "The sociolinguistic and patholinguistic attrition of Breton phonology, morphology and morphosyntax", en H. Seliger y R. Vago (eds.), *First*

- Language Attrition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 99–112.
- Elmendorf, W. (1981): "Last speakers and language change: two Californian cases", *Anthropological Linguistics*, 23.1, pp. 36–49.
- Evans, N. (2001): "The last speaker is dead – long live the last speaker!", en P. Newman y M. Ratliff (eds.), *Linguistic Fieldwork*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 250–281.
- Fabian, J. (1983): *Time and the Other: How Anthropology Makes its Object*, Nueva York, Columbia University Press.
- Fishman, J. (1982): "Whorfianism of the third kind: Ethnolinguistic diversity as a worldwide societal asset", *Language in Society*, 11, pp. 1–14.
- (1991): *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Flores Farfán, J. A. (2000): "Transferencias náhuatl-español en el Balsas (Guerrero, México). Reflexiones sobre el desplazamiento y la resistencia lingüística en el náhuatl moderno", *Amerindia*, 25.
- Florey, M. (2004): "Countering purism: confronting the emergence of new varieties in a training program for community language workers", en P. Austin (ed.), *Language Documentation and Description*, vol. 2, Londres, SOAS, University of London, pp. 9–27.
- Frye, N. (1971): *Anatomy of Criticism*, New Jersey, Princeton University Press.
- Gal, S. (1989a): "Lexical innovation and loss: The use and value of restricted Hungarian", N. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 313–331.
- (1989b): "Language and political economy", *Annual Review of Anthropology*, 18, pp. 345–362.
- Golluscio, L. (2001): "La lengua como 'zona de contacto': (dis)continuidad, conflicto(s) y transformación(es) en la práctica lingüística indígena en contextos (semi)urbanos", Proyecto UBACyT F049/2001–2003, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Golluscio, L., A. Vidal, B. Gualdieri y H. González (2005): "Structural change in four aboriginal Chaco languages: resistance, integration and loss", ponencia presentada en el taller DoBeS / Volkswagen Stiftung – Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen, 22–23 de mayo de 2005.
- Golluscio, L. y H. González (2005): "Two Case Studies in Language Change: Tapiete and Vilela", M.i.
- González, H. (2002): "Los tapiete: esbozo etnográfico y sociolingüístico", en A. Fernández Garay y L. Golluscio (eds.), *Temas de Lingüística Aborigen II*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Serie Nuestra

- América), pp.263-287.
- Grenoble, L. y L. Whaley (eds.) (1998): *Endangered languages. Language loss and community response*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Grinevald, C. Craig (1995): "Language contact and language degeneration", F. Coulmas (ed.), *Handbook of Sociolinguistics*, Londres, Blackwell Publishing Company.
- (2001): "Encounters at the brink: Linguistic Filedwork among speakers of Endangered languages", en O. Miyooka (ed.), *Endangered Languages of the Pacific Rim*, Sinta (Japón), Osaka Gakuin University, pp. 285-313.
- Hale, K. (1992): "Language Endangerment and the Human Value of Linguistic Diversity", *Language*, 68 (1), pp.35-40.
- Hill, J. (1973): "Subordinate clause density and language function", en C. Corum, T. C. Smith-Stark y A. Weiser (eds.), *You take the high node and I'll take the low node: Papers from the Comparative Syntax Festival*, Chicago, Chicago Linguistic Society, pp. 33-52.
- (1983): "Language death in Uto-Aztecan", *International Journal of American Linguistics*, 49, pp. 258-276.
- (1989): "The social functions of relativization in obsolescent and non-obsolescent languages", N. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 149-164.
- (1993): "Structure and practice in language shift". K. Hyltenstam y A. Viberg (eds.), *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological and linguistic perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 68-93.
- Hill, J. y K. Hill (1977): "Language death and relexification in Tlaxcalan Nahuatl", *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 55-69.
- (1986): *Speaking Mexicano. Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*, Tucson, University of Arizona Press.
- Jakobson, R. (1941): *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*, Uppsala, Uppsala Universitets Arsskrift 9 (1942). Trad. esp. de E. Benítez: "Lenguaje infantil, afasia y leyes generales de la estructura fónica"; en R. Jakobson, *Lenguaje infantil y afasia*, Madrid, Ayuso, 1974, pp. 17-138.
- King, R. (1989): "On the social meaning of linguistic variability in language death situations: Variation in Newfoundland French", en N. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 139-148.
- Krauss, M. (1992): "The language extinction catastrophe just ahead: Should linguists care?", XV Congreso Internacional de Lingüistas, Sesión plenaria, Quebec, 9-14 de agosto de 1992.
- Maandi, K. (1989): "Estonian among immigrants in Sweden", en N. Dorian (ed.),

- Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 227–241.
- Marcus, G. (1986): "Contemporary Problems of Ethnography in the Modern World System", en J. Clifford y G. Marcus (eds.), *Writing Culture. The poetics and politics of ethnography*, Berkeley – Los Angeles, University of California Press, pp. 165–193.
- Menn, L. (1989): "Some people who don't talk right: Universal and particular in child language, aphasia and language obsolescence", N. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 335–345.
- Mithun, M. (1989): "The incipient obsolescence of polysynthesis: Cayuga in Ontario and Oklahoma", N. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 243–257.
- (1990): "Language obsolescence and grammatical description", *International Journal of American Linguistics*, 56.1, pp. 1–26.
- Romaine, S. (1989): "Pidgins, Creoles, immigrant and dying languages", en N. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 369–383.
- Rosaldo, R. (1986): "From the Door of his tent: The Fieldworker and the Inquisitor", en J. Clifford y G. Marcus (eds.), *Writing Culture. The poetics and politics of ethnography*, Berkeley – Los Angeles, University of California Press, pp. 77–97.
- Sandall, R. (2001): *The Culture Cult. Designer Tribalism and Other Essays*, Boulder – Oxford, Westview Press.
- Silva-Corvalán, C. (1991): "Spanish language attrition in a contact situation with English", en H. Seliger y R. Vago (eds.), *First Language Attrition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 151–171.
- Silverstein, M. (1997): "Commentary: Achieving adequacy and commitment in pragmatics", *Pragmatics*, 7.4, pp. 625–633.
- Sherzer, N. (1987): "A discourse-centred approach to language and culture", *American Anthropologist*, 89, pp. 295–309.
- Williams, R. (1973): *The Country and the City*, Nueva York, Oxford Press.
- Woodbury, A. (1993): "A defence of the proposition 'when a language dies a culture dies'", *SALSA*, 1, Austin, University of Texas Press, pp. 101–129.
- (2004): "Defining Documentary Linguistics", en P. Austin (ed.), *Language Documentation and Description*, vol. 1, Londres, SOAS, University of London.
- Woolard, K. (1989): "Language convergence and language death as social processes", en N. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 355–367.



Viviana Canet

*El derecho de los pueblos indígenas
en el Estado argentino:
marco jurídico federal*

Dirección de Pueblos Originarios y Recursos
Naturales en la Secretaría de Ambiente
y Desarrollo Sustentable de la Nación
delacasa@ciudad.com.ar

Viviana Canet El derecho de los pueblos indígenas en el Estado argentino: marco jurídico federal.

Signo&Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 43-89.

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen El objetivo de este artículo es explicitar el marco jurídico del derecho de los pueblos indígenas. Para ello desarrollaré los siguientes puntos: (1) el cambio operado en la consideración del sujeto titular del derecho, que ha transitado de las poblaciones a las comunidades, para situarse hoy en los pueblos; (2) el marco jurídico que regula el derecho de los pueblos y comunidades indígenas; (3) el carácter normativo que reviste la Constitución Nacional en un sistema garantista de derecho y, por tanto, su fuerza operativa; (4) el carácter federal de este derecho por su jerarquía constitucional, y por la concurrencia establecida por el artículo 75, inc. 17 *in fine*; (5) el derecho indígena o derecho de los pueblos indígenas, como nuevo *corpus juris* que se va generando por la recepción del pluralismo jurídico en el sistema constitucional argentino; (6) finalmente, algunos institutos que integran este derecho.

Palabras Clave: legislación sobre pueblos indígenas - pluralismo legal

Abstract The aim of this article is to shed light to the Indigenous Peoples Law legal frame. The following matters are examined: 1) The consideration of the subject of rights which has evolved from populations to communities and nowadays sets on the people; 2) The legal frame that regulates the indigenous peoples rights and their communities; 3) The Constitution normative nature in a rule of law system which strongly guarantee the constitutional rights; 4) The federal nature of the Indigenous Peoples Law, due to its constitutional hierarchy; 5) The Indigenous Peoples Law as a *new corpus juris*, which is evolving from the legal pluralism of the Argentine Constitution; 6) Finally, the Indigenous Peoples Law legal concepts.

Key words: Indigenous Peoples law - legal pluralism

El objetivo de este artículo es explicitar el marco jurídico del derecho de los pueblos indígenas, es decir, el sistema que regula sus derechos en todo el territorio como entidades políticas preexistentes a la formación del Estado argentino y que, luego de la reforma de la Constitución Nacional de 1994, reviste la más alta jerarquía normativa.

1. De poblaciones a pueblos indígenas

El título de este trabajo era impensable en el sistema jurídico argentino hace poco más de 10 años, es decir, antes de la reforma constitucional de 1994. Luego del genocidio de la denominada Conquista del Desierto, que pone fin a una etapa de defensa de las fronteras sobre la base de una *política de tratados*,¹ los pue-

1. Especial consideración merece el análisis del antiguo artículo 67, inc. 15, de la Constitución de 1853, en cuanto establece "mantener el trato pacífico". Levaggi (2000) desmitifica el imaginario simbólico sobre los pueblos indígenas (no eran ciudadanos, sino enemigos e infieles; además holgazanes o ladrones; cf. Viñas, 1982.), al hablar de los numerosos tratados, 74 ya identificados, celebrados tanto por los pueblos originarios del norte como del sur con autoridades del actual territorio del Estado argentino, desde el siglo XVII y hasta muy avanzado el siglo XIX. En efecto, esta relación era conocida por los convencionales constituyentes de 1853 y se transparenta en el Preámbulo y la mencionada cláusula: "algo no siempre sabido es que cuando la Constitución Argentina originaria de 1853 incluyó esa cláusula suprimida con motivo de la última reforma de 1994, que decía 'conservar el trato pacífico con los indios' [...] los constituyentes se estaban refiriendo a los tratados que en esa época se celebraban frecuentemente con los indios. De manera que la Constitución respaldaba la política de tratados con los indios. [...] no era sino continuar con los acuerdos, con los tratados de paz y sobre esta base, mantener sus buenas relaciones con ellos" (Levaggi, 1998).

Luego del genocidio de la denominada Conquista del Desierto invisibilizan los tratados, se instala una versión oficial de la historia. "Ya no se intentó más, desde luego, su celebración;

blos indígenas fueron considerados *poblaciones*, si bien bajo regímenes jurídicos que van desde el genocidio a la integración propuesta por el Convenio 107 de "Protección e integración de las poblaciones indígenas tribales y semitribales en los países independientes" de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por Ley N° 14.932 en el año 1959 (cf. Botto, 1991: 11-53). Con el advenimiento de la democracia, la Ley N° 23.302 de "Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes" propone como sujeto a las comunidades (art. 1), como ya había sido establecido por las leyes provinciales que la precedieron (Ley N° 426, art. 1, de la provincia de Formosa, 1984, y Ley N° 6.373, art.1, de la provincia de Salta, 1986), en un proceso de gestación de un nuevo marco jurídico bien definido como de "génesis inversa" (Altabe, R. *et al.*, 1996: 1193).²

Sólo desde la ratificación del Convenio N° 169 de la OIT sobre "Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes"³ y la reforma constitucional de 1994 se ha reconocido a los pueblos indígenas como sujetos titulares del derecho,

habían desaparecido esas comunidades libres, que eran la contraparte de los tratados. No sólo no se insistió con su práctica sino que además, se difundió la opinión de que esos tratados nunca habían existido. Y tanto éxito tuvo esa prédica que hasta el día de hoy muchos de nosotros pensamos que nunca se celebraron tratados con los indios en la Argentina. Sin embargo, allí están" (Levaggi, 1998)

2. La ley N° 426 (1984), dictada en la provincia de Formosa, fue la pionera y tuvo influencia en la promulgación de leyes similares en otras provincias con alto porcentaje de "población indígena", regulando la personería jurídica de las comunidades -si bien bajo la forma del derecho civil, la propiedad comunitaria de sus tierras, el derecho de participación en los asuntos que les atañen, el derecho a la educación bilingüe e intercultural. Y en algunas provincias, la representación en el organismo competente del estado provincial. Leyes provinciales posteriores a la sanción de la Ley N° 23.312 fueron la Ley N° 3.258 del Chaco (1987), la Ley N° 2.485 de Misiones (1987), la Ley N° 2.287 de Río Negro (1988), la Ley N° 3.657 de Chubut (1991) y la Ley N° 11.078 de Santa Fe (1993), así como las constituciones de Chubut, La Pampa, Salta, Jujuy, Chaco, Formosa y Río Negro. Un número importante de constituciones provinciales ha tenido reformas, a partir de 1994; sin embargo, solo abordan la cuestión las provincias de Buenos Aires (1994), Chaco (1994), Chubut (1994), La Pampa (1994) Salta (1998), Formosa (2003), Neuquén (2006) y Tucumán (2006). En su momento se adhirió a la ley N° 23.302 las siguientes provincias: Chaco, Santa Fe, Salta, Misiones, Formosa, Buenos Aires, Córdoba, La Pampa, Mendoza, Río Negro, Chubut, Neuquén y Tucumán; recientemente lo han hecho las provincias de Catamarca y Santa Cruz.

3. La Ley N° 24.071 ratificó el Convenio N° 169 OIT en el año 1992. Sin embargo, debieron pasar casi diez años para que el gobierno argentino tomara la decisión de depositar el Convenio (junio de 2000) en la Secretaría General de la OIT, que ha entrado en vigencia un año después, es decir, en junio de 2001.

si bien, como veremos, aún es materia de debate el alcance que reviste el reconocimiento constitucional en orden al pleno ejercicio de sus derechos.

Indígenas es el vocablo utilizado por el artículo constitucional, entiendo que siguiendo el acuerdo de la Primera Conferencia Mundial de Pueblos Indígenas (Canadá, 1975) por el cual se estableció que el término "indígena" sea bandera de dignidad y para uso formal de leyes, tratados y relaciones con los estados y los organismos internacionales, impulsando el derecho y la política de muchos pueblos; expresando con ese término devenido estratégico, la ideología de sus sistemas comunitarios solidarios en el marco de las respectivas cosmovisiones de los pueblos (cf. Frites, 2001). Es el término que emplean los principales documentos del derecho internacional referidos a la temática, y en cuya elaboración han tenido participación representantes de los pueblos, a saber, el ya mencionado Convenio N° 169 OIT, el Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas y también el que se prepara en la Organización de Estados Americanos.

En la Argentina y otros estados latinoamericanos, los pueblos indígenas suelen denominarse "originarios" para subrayar su preexistencia a los estados.

Importantes estudios en la antropología connotan este sujeto jurídico en la categoría "ab originalidad" que se desagrega de la de "etnicidad". Ello porque los pueblos indígenas comparten con los grupos étnicos el carácter de minorías sociológicas enclavadas en el seno de sociedades complejas que "perfilan su continuidad a lo largo de un proceso de transformación en relación dialéctica con la sociedad mayor que los integra, de modo que el carácter étnico de un grupo se construye y transforma en esa interacción en un juego especular de imágenes y contraímagenes, según que las condiciones económicas, sociales e históricas frenen, motiven, orienten o hagan abortar unas estrategias u otras" (Golluscio, 2002). En tanto se diferencian, por cuanto la aboriginalidad "es una forma *sui generis* de etnicidad que involucra un proceso de marcación que única y específicamente recorta a los grupos que han ocupado un país antes de su colonización y carecen de una 'madre patria' en otro lado, es decir grupos singularizados por su autoctonía" (Beckett, 1988; citado por Briones, 1998: 157).

Los estudios actuales desde la antropología cuanto desde el derecho convergen en la opinión de que la categoría pueblos indígenas no se define sino que se caracteriza, por cuanto el criterio sustantivo para definir la pertenencia es el autorreconocimiento colectivo, es decir, la conciencia de la

identidad indígena y el reconocimiento por la comunidad o por el pueblo.⁴

Dos son las definiciones de pueblos indígenas que mayor aceptación tienen en la doctrina: la establecida en el Convenio N° 169 OIT (art. 1) y la propuesta por José Martínez Cobo (1986), que se enuncian respectivamente de la siguiente forma:

[...] pueblos indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenecía el país en la época de la conquista o colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que cualquiera sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas culturales y políticas o parte de ellas.

[...] las comunidades indígenas, pueblos y naciones que teniendo una continuidad histórica con las sociedades previas a la invasión y a la Colonia que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios, o en partes de ellos. Conforman en el presente sectores no dominantes de la sociedad y están destinados a percibir, desarrollar y transmitir a generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como base de existencia continuada como pueblos, de acuerdo con sus propios patrones culturales, instituciones sociales y sistemas jurídicos" (E/CN.4/Sub.2//1986/87, Add 4, párrafo 379).

En la Argentina han sido reconocidos hasta ahora alrededor de 24 pueblos indígenas: Kolla, Mapuche, Toba, Pilagá, Mocoví, Tehuelche, Ona o Selk'nam, Mbyá Guaraní, Wichí, Diaguita Calchaquí, Huarpe, Tonocote, Rankulche, Chulupi, Chorote, Ava Guaraní, Tupí Guaraní, Chané, Tapieté, Charrúa y Comechingón.

Estos pueblos hablan doce lenguas —catorce lenguas si se incluyen el tehuelche y el vilela casi en extinción (cf. Golluscio, 2002)—: quechua, aymara, wichí, chorote y chulupí o nivaklé (mataco); toba, mocoví y pilagá (guaycurú); tapieté (ava guaraní) y tupí guaraní; mbyá-guaraní y mapundungum.

En cuanto al número de personas, el dato más aproximado lo provee el

4. Tanto en el Convenio N° 169, como en el Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas (véase nota 18), el criterio que rige la adscripción es el de la autoidentificación colectiva.

último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC, 2001) que estimó que sobre 10 millones de hogares, 280.000 reconoció tener un integrante indígena; es decir un 3 % de los hogares.

Los pueblos indígenas en la Argentina habitan actualmente tierras de mucho valor por distintas razones: además del posible desarrollo productivo, la existencia de cuencas de agua, yacimientos de minerales y demás recursos naturales, grandes territorios y zonas de fronteras. En la actualidad se desconoce aún la extensión de estas tierras y la condición de titularidad del dominio.

Sin embargo, a pesar de la riqueza que guardan sus tierras y territorios viven en condiciones de alta vulnerabilidad; el 23 % de los hogares indígenas se encuentra con sus necesidades básicas insatisfechas, superando en casi un 10% la media nacional.⁵

Una observación antes de proseguir. En la construcción del marco jurídico tanto federal como provincial debe resaltarse la concurrencia de las prácticas que los pueblos indígenas libran en el campo del poder, con otras prácticas desarrolladas por los diversos poderes de los estados nacional y provinciales así como de organizaciones de la sociedad civil.

Cuando hablo de las *prácticas* me refiero a las estrategias desarrolladas por los pueblos indígenas en defensa de intereses ligados al lugar que ocupan en un "campo determinado" (Bourdieu y Wacquant, 1995) —la sociedad y el estado—, en problemas como la organización comunitaria, la posesión y propiedad comunitaria de sus tierras, la participación en la gestión de sus recursos naturales y en los demás asuntos que afecten sus intereses. En estas prácticas se ha operado un importante cambio: considero que los pueblos indígenas han pasado de una actitud de protesta y reivindicación a una de propuesta y negociación política, que por momentos, entiendo, supera la capacidad de respuesta que los gobernantes y la sociedad en general tenemos.⁶

Entre las prácticas se cuentan importantes logros, entre otros, se pueden enumerar los siguientes hechos: se registran jurídicamente alrededor de 900

5. Las situaciones más críticas se localizan en las provincias de Formosa (74,9 %), Chaco (66,5 %), Salta (57,4 %) y Misiones (38 %); cf. INDEC (2001).

6. Ejemplo paradigmático es el ingreso del tema indígena en la agenda de la reforma constitucional de 1994, así como el consenso alcanzado en la redacción de la propuesta que culmina con la aprobación del inciso 17 del artículo 75 por unanimidad y aclamación. Entiendo que es, en parte, fruto de un importante trabajo de negociación realizado por los representantes indígenas que mantuvieron una presencia constante en la Convención Constituyente de Santa Fe a través del diálogo con los integrantes de la Comisión de Nuevos Derechos y Garantías.

comunidades rurales de distintos pueblos, 300 de ellas con reconocimiento de su forma de organización tradicional; restitución en propiedad de casi 3 millones de hectáreas en forma comunitaria y, en trámite para ello, más de 2 millones, todas en posesión de las comunidades; son tierras de registro dominial del estado nacional o provincial, y tierras privadas expropiadas.

También, las comunidades se han ido organizando por provincias o por pueblos. Entre las organizaciones se encuentran el Consejo de Participación Indígena de Jujuy (representa más de 200 comunidades Kolla y Guaraní); la Asamblea de Caciques de Tartagal, que organiza las comunidades de cinco pueblos que habitan en los departamentos salteños de General San Martín y Rivadavia (Chorote, Chulupí, Chané, Tapiete, Guaraní); la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe (representa a todas las comunidades de los pueblos Toba y Mocoví); la Coordinadora de Organizaciones Mapuche del Neuquén (COM) y la Confederación Mapuche Neuquina, en las que se organizan las 50 comunidades y las organizaciones mapuche de la provincia; la Asamblea del Consejo de Caciques del Pueblo Guaraní, que representa a una parte importante de las comunidades del pueblo guaraní de la provincia de Misiones y, la Federación de Comunidades del Pueblo Pilagá, en la que se organizan las 16 comunidades que habitan en la provincia de Formosa.

Finalmente cabe resaltar la reciente constitución (2006) del Consejo de Participación Indígena, órgano de representación y participación entre los pueblos indígenas y el estado nacional (Ley N° 23.302, art. 5), y la sanción de la Ley N° 26.610 de Emergencia de la Propiedad Comunitaria Indígena (*cf.* acá-pites 6.3 y 6.2, respectivamente).

2. El marco jurídico del derecho de los pueblos indígenas

El sistema jurídico del derecho de los pueblos indígenas se integra con las siguientes normas:

- El artículo 75 inc. 17, de la Constitución Nacional y normas conexas.
- Las declaraciones y los tratados internacionales sobre derechos humanos con jerarquía constitucional, en particular, los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana de Derechos Humanos y la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (art. 75 inc. 22).

- Otros convenios internacionales debidamente ratificados, con valencia infraconstitucional pero suprallegal (art. 75, inc. 22); en particular, el Convenio N° 169 OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (Ley N° 24.071) y el Convenio sobre Diversidad Biológica (Ley N° 24.375).
- Las leyes nacionales específicas, en primer lugar, la Ley N° 23.302 de Política indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes en cuanto no se oponga a los derechos establecidos en las normas antes citadas y la recientemente sancionada Ley N° 26.160 de Emergencia de la propiedad comunitaria indígena.⁷
- Las constituciones y leyes provinciales (cf. nota 2).

Estas normas constituyen el bloque de constitucionalidad federal del derecho de los pueblos indígenas entendido como "un conjunto normativo *que parte de la constitución* y que añade y contiene disposiciones, principios y valores que son materialmente constitucionales *fuera del texto de la constitución escrita*. Suele situarse en ese bloque a los tratados internacionales, al derecho consuetudinario, a la jurisprudencia, etcétera" (Bidart Campos, 2000: I-A, 295; las itálicas son del autor).

El instituto del bloque de constitucionalidad federal permite incorporar elementos en la *interpretación* y en la *integración* de los vacíos normativos. Es,

7. Otras leyes nacionales que establecen derecho son: (a) Ley Federal de Educación N° 24.195, que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a participar en forma protagónica en la transformación gradual y progresiva de la educación hacia la construcción de una sociedad que asuma su diversidad étnica y cultural, recientemente reemplazada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, promulgada el 28 de diciembre de 2006, que establece una estrategia de educación bilingüe e intercultural y la obligación de incorporar los derechos de los pueblos indígenas a los contenidos curriculares (cf. arts. 11 (f); 52-54 y 92 (e)); (b) Ley Nacional N° 24.544, ratificatoria del Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe; (c) Ley Nacional N° 24.874, que declara de interés nacional, cultural, educativo y legislativo el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del mundo; (d) Ley Nacional N° 24.956, que incorpora al Censo Nacional del año 2000, la autoidentificación y pertenencia a comunidades indígenas; (e) Ley Nacional N° 25.517 de devolución de restos mortales y protección del patrimonio histórico y cultural que establece que deberán ser puestos a disposición de los pueblos y comunidades indígenas de pertenencia que los reclamen los restos mortales de aborígenes que formen parte de museos y/o colecciones públicas o privadas; (f) Ley Nacional N° 25.607 de difusión de los derechos de los pueblos indígenas, que establece la realización de una campaña en coordinación con el Instituto Nacional de Comunidades Indígenas; (g) Ley Nacional N° 25.799 para la gestión por el INAI de planes especiales de construcción de viviendas rurales y urbanas.

por tanto, un instituto útil en una etapa de construcción jurídico-política como la que estamos asistiendo, en el que las prácticas de todos los actores junto con la normativa existente, van configurando los contornos de nuevas figuras que legal y legítimamente se requieren para construir una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado argentino.

2.1. El artículo 75 inc. 17 de la Constitución Nacional

De los instrumentos que integran el derecho argentino, el artículo 75, inc. 17, de la Constitución Nacional aprobado por unanimidad y aclamación en la Asamblea Constituyente reunida en la provincia de Santa Fe es, sin duda alguna, el más trascendente.

A la luz de la reforma constitucional, entiendo que los siguientes principios interpretativos deben acompañar la hermenéutica del artículo constitucional: el *derecho a la igualdad*, el *derecho a la identidad* y el *pluralismo jurídico*.

El derecho a la igualdad de todos los ciudadanos es el valor, junto con la libertad, que legitima el estado de derecho moderno. La reforma de 1994 ha avanzado en la formulación de la igualdad formal que establece el artículo 16 de la Constitución Nacional hacia una igualdad que tiene un contenido real e histórico que exige igualdad real de oportunidades y de trato, que genera derechos y obligaciones constitucionales entre los que se pueden enumerar: las acciones positivas (prestaciones de dar y de hacer); la obligación del estado de promover políticas activas que den impulso al acceso a la igualdad real y efectiva (art. 75, inc. 23); la administración para estos fines del instituto de la discriminación inversa (art. 75, incisos 17, 19, y 23, y art. 37) (cf. Bidart Campos, 2000: I-B, 74-75).⁸

Y, en esta igualdad de trato que reclama el ejercicio del derecho a la igualdad, se debe atender además a otro valor que constituye una nueva

8. La cuestión fue materia de una polémica entre los juristas: véase G. y J. Segovia (1997) y Bidart Campos (1996b). La Suprema Corte de Justicia de la Nación ha pormenorizado los alcances del derecho a la igualdad, a saber: (a) se debe tratar del mismo modo a quienes se encuentran en iguales situaciones; (b) no deben establecerse excepciones o privilegios que excluyan a unos de los que se conceden a otros en iguales circunstancias; (c) la regla no es absoluta ni inflexible, sólo obliga a evitar decisiones arbitrarias y hostiles; (d) "la razonabilidad es la pauta para ponderar la medida de la igualdad con lo que queda entendido que el legislador puede crear categorías, grupos o clasificaciones que irroguen trato diferente entre los habitantes a condición de que el criterio empleado para discriminar sea 'razonable'" (Bidart Campos, 2000: I-B, 77, las itálicas son del autor).

situación, el pluralismo, que remite a su vez, al derecho a la identidad. En efecto, afirma Bidart Campos:

Cada vez que en la intersección de la igualdad con la diversidad hace presencia el pluralismo para coordinar y equilibrar la igualdad con las desigualdades, debemos remitirnos a dos pautas fundamentales: a la prohibición de discriminación arbitraria y de nuevo al derecho a la identidad y a la diferencia (Bidart Campos, 2000: I-B, 76).

El derecho a la identidad en su formulación contemporánea⁹ ha ampliado su contenido, abandonando una concepción estática en la que sólo se incluía el nombre, la filiación y la nacionalidad, e incorporando una concepción dinámica y existencial entendida "como verdad biográfica de cada persona que vive su vida a través de un proceso de autocreación [de] la imagen que proyecta socialmente" (Bidart Campos, 2000: I-B, 64). Luego, el derecho a la identidad exige que cada persona puede escoger "libremente –sin interferencias de terceros (estado y particulares)– su plan o proyecto personal de vida autorreferente".

En consecuencia, hay una correlación entre el derecho a la identidad y el derecho a la diferencia. O sea, el respeto a la identidad de la persona exige que se respete y resguarde lo que hay de distinto en su "mismidad" y no de igual con los otros.

Se trata de un derecho, el de identidad, que admite, sin exorbitancia, ser extendido en su titularidad a entes colectivos a los que se les reconoce análogamente una situación jurídica subjetiva o grupal. Y, en concreto, afirma Bidart Campos: "No dudamos que el artículo 75 inciso 17 lo reconoce y garantiza a las comunidades indígenas" (Bidart Campos, 2000: I-B, 66). Y no solo a las comunidades, sino también en virtud del pluralismo asociativo indígena (*cf.* acápite 6.3), a las organizaciones que los pueblos y comunidades se vayan dando para el mejor ejercicio de sus derechos, en primer lugar a su organización como pueblos.

2.2. Las declaraciones y los tratados internacionales y el derecho internacional de los derechos humanos

El sistema constitucional indígena se integra, también, con las declaraciones y los tratados internacionales que establecen derechos a favor de los pueblos y de

9. En cuyo desarrollo han tenido un rol de vanguardia la jurisprudencia y la doctrina italiana, y la sistematización realizada por Carlos Fernández Sessarego (1992).

las comunidades indígenas. Y ello, por cuanto la reforma constitucional ha reconocido la prevalencia de las declaraciones y los tratados sobre las leyes (art. 75, inc. 22). De esta forma, dio respuesta –ya diseñada por la doctrina y la jurisprudencia–,¹⁰ a la relación entre el derecho internacional y el derecho interno al depararle la valencia supralegal.

Todas las declaraciones y los tratados internacionales tienen una jerarquía superior a ley, entre ellos, el Convenio N° 169 OIT.

La incorporación del derecho internacional al marco jurídico constitucional tiene como consecuencia la obligación de atender las pautas de interpretación de aquel derecho, cada vez que se consideran los derechos de los pueblos indígenas en el Estado argentino. Y estas aportan además de las establecidas en el artículo 31 de la Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados,¹¹ es decir, lectura de buena fe, conforme al sentido corriente de los términos en el texto y en el contexto y de acuerdo con su objeto y fin, los principios de no discriminación y *pro homine*.

El principio *pro homine* cumple un importante rol hermenéutico en defensa de los derechos humanos por cuanto establece que “cada caso concreto se debe resolver aplicando la norma que proviene de la fuente más favorable a la persona humana y a sus derechos, es decir, se debe acudir a la norma más amplia, o a la interpretación extensiva, cuando se trata de reconocer derechos protegidos e, inversamente, a la norma o la interpretación más restringida cuando se trata de establecer restricciones permanentes al ejercicio de los derechos o su suspensión extraordinaria” (Pinto, 1997: 81).

El principio general es, entonces, la jerarquía supralegal de todos los tratados internacionales.

Además, el constituyente establece una excepción a favor de algunos trata-

10. En “Ekmekdjian, Miguel A. c/ Sofovich, Gerardo y otros” (1992, cf. La Ley, 1992-C: 543) la Suprema Corte de Justicia de la Nación sostuvo que “cuando la Nación ratifica un tratado que firmó con otro Estado, se obliga internacionalmente a que sus órganos administrativos y jurisdiccionales lo apliquen a los supuestos que ese tratado contemple, siempre que contenga descripciones lo suficientemente concretas de tales supuestos de hecho que hagan posible su aplicación inmediata. La Corte hizo girar su argumentación en torno al art. 27 de la Convención de Viena de 1969, disposición que obliga al país, y es además codificatoria del derecho consuetudinario. En el mismo caso, la Corte consideró que las cláusulas de la Convención Americana de Derechos Humanos gozan de una presunción de operatividad que autoriza su exigibilidad inmediata (párrafo 21).

11. Aprobada por ley 19.865, ratificada por el Poder Ejecutivo Nacional el 5 de diciembre de 1972 y en vigencia desde el 27 de enero de 1980.

dos y declaraciones sobre derechos humanos que enumera taxativamente –y otros que pueden devenir tales en virtud de una ley especial– a los que otorga jerarquía constitucional, y constituyen el derecho internacional de los derechos humanos. Luego, el texto de la Constitución Nacional formal y los instrumentos internacionales de derechos humanos son la cúspide del sistema jurídico argentino; no hay entre ellos planos jerárquicos sino que comparten igual jerarquía (cf. Bidart Campos, 2000: I-A, 413).¹²

Las declaraciones y los tratados de derechos humanos que en el número de 12 tienen jerarquía constitucional son los siguientes:

- *Enumerados por la Constitución Nacional:* Declaración Universal de Derechos Humanos; Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; Convención Americana sobre Derechos Humanos; Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos y Degradantes; Convención sobre los Derechos del Niño; Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas, y Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio.
- *Establecidas por ley:* Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas (Ley Nacional 24.820) y la Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad (Ley Nacional N° 25.778).

El *derecho internacional de los derechos humanos* se configura como un ordenamiento jurídico de protección dotado de especificidad, autonomía y características propias. “Este nuevo *corpus juris* se inspira, fundamentalmente, en la concepción de derecho inherentes al ser humano como tal, y operativa-

12. Los instrumentos internacionales revisten jerarquía constitucional “en las condiciones de su vigencia” (art. 75, inc. 22), es decir, tomando en cuenta las reservas y aclaraciones incluidas por Argentina cuando ratificó estos instrumentos y en las condiciones de su actual vigencia, criterio este último que remite a la jurisprudencia internacional.

mente, en la noción de garantía colectiva y el carácter objetivo de las obligaciones de protección (Cançado Trindade, 1997: 1).¹³

Recordemos que los derechos humanos son aquellos que toda persona posee y que tiene el derecho de disfrutar, simplemente por su condición de ser humano, sin distinción de edad, raza, sexo, nacionalidad o clase social. Si bien se suele distinguir entre derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales (o "generaciones de derechos"), desde el punto de vista de su exigibilidad son integrales, interdependientes e indivisibles, en el sentido que conforman un todo y no se puede sacrificar unos para defender otros. Su universalidad no implica uniformidad sino que, por el contrario, requieren que su reconocimiento se enriquezca con todas las particularidades de las situaciones concretas individuales y colectivas.

Los derechos humanos son jurídicamente exigibles, aún sin ley que los reglamente. Durante la II Conferencia Mundial de los Derechos Humanos de 1993, los estados reafirmaron en la Declaración de Viena¹⁴ que los derechos humanos nacen con la persona y que su protección es responsabilidad de cada estado. Los tratados de derechos humanos contemplan expresamente la cuestión atinente a su aplicación en el ámbito interno, y establecen la obligación explícita de los estados de adoptar las medidas que sean necesarias para garantizar el goce y ejercicio de los derechos protegidos en forma efectiva. Esta obligación está sujeta, como veremos, al control de los órganos específicos establecidos en los respectivos instrumentos, a través de informes periódicos y, en el caso, de algunos tratados de instancias jurisdiccionales.

En los estados organizados federalmente, el único responsable frente al sistema de protección de los derechos humanos es el estado federal que se responsabiliza por las violaciones que tienen como autores a los gobernantes, los funcionarios y agentes públicos, tanto por acción como por omisión en el triple ámbito de la legislación, la administración y la jurisdicción.

Los instrumentos más relevantes para el derecho de los pueblos indígenas son el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

13. Los principales instrumentos son los tratados multilaterales de derechos humanos, así como las decisiones provenientes de organismos internacionales. Para este tema *cf.* Pinto (1997).

14. "Un divisor de aguas en la agenda internacional contemporánea de los derechos humanos reside en el reconocimiento, por la II Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Naciones Unidas (Viena, junio de 1993), de la legitimidad de la preocupación de toda la comunidad internacional por la plena vigencia de todos los derechos humanos (Cançado Trindade, 1996: XI).

(PIDESC) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención sobre los Derechos del Niño.

Ambos pactos establecen en su artículo primero el derecho de todos los pueblos a la libre determinación.¹⁵ Es decir, por primera vez se reconoce en el derecho internacional que los derechos humanos individuales tienen como premisa un derecho humano colectivo, el derecho a la autodeterminación. Se constituyen, por tanto, en instrumentos básicos en la lucha de los pueblos indígenas.

Ambos cuentan con un Comité cuya misión es evaluar su cumplimiento. Para ello examinan los informes que los estados miembros tienen la obligación de presentar, si bien carecen de facultades de iniciar o profundizar investigaciones.

Por la relevancia de su actuación, me detendré en la actuación del órgano de control del PIDCP, el Comité de Derechos Humanos. El artículo 1 del PIDCP ha sido la base de decisiones favorables a los pueblos indígenas por parte del Comité, a través de las observaciones realizadas a los informes de los estados miembros. En cambio, su jurisprudencia se ha desarrollado en torno al art. 27, es decir, bajo el régimen de las minorías dejando de lado la titularidad colectiva de los derechos (*cf.* Mac Kay, 2001: sección V).¹⁶

El segundo instrumento que cabe destacar es la Convención Americana de Derechos Humanos, llamada también Pacto de San José de Costa Rica, culminación de un proceso realizado en el sistema interamericano de promoción y protección de los derechos humanos que cambia su natu-

15. Los pactos fueron adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la Resolución 2200A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, que entró en vigor el 23 de marzo de 1976; fueron ratificados por el estado argentino por Ley N° 23.313.

16. Las actuaciones del Comité se pueden diferenciar en orden a las obligaciones asumidas por los estados. En el caso de ratificación de los PIDCP, tiene funciones de control de su cumplimiento por parte de los estados; cuando el estado ha ratificado el Protocolo Facultativo tiene, además capacidad jurisdiccional. En ambos casos, hay una limitación importante atendido al tema que me ocupa, por cuanto en el caso del control no puede recibir denuncias directas de individuos o grupos presuntamente agraviados, sino sólo "comunicaciones" de los propios estados y en los escasos estados que han ratificado el Protocolo Facultativo, sólo los ciudadanos y no los grupos pueden acudir directamente al Comité.

raleza declarativa estableciendo la competencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, si el estado así lo acepta al ratificarla, como es el caso de nuestro país.¹⁷

En efecto, en la misma Convención se crean organismos que protegen estos derechos: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Con relación a la Comisión, el artículo 43 establece la obligación del estado de "proporcionar a la Comisión las informaciones que esta le solicite sobre la manera en que su derecho interno asegura la aplicación efectiva de cualesquiera disposiciones de esta Convención".

La Corte tiene una doble función: jurisdiccional y consultiva. La función jurisdiccional se puede ejercer por un estado parte de la Convención y siempre que se hubieran agotado los procedimientos previstos en los artículos 48 y 50; es decir peticiones y tramitaciones ante la Comisión. Con relación a la función consultiva, cualquier estado miembro de la OEA puede consultar la interpretación de la Convención de otros tratados concernientes a la protección de los derechos humanos. También a solicitud, la Corte puede emitir opinión entre la compatibilidad de cualquiera de sus leyes internas y los instrumentos internacionales del sistema americano.

Si bien la Convención Americana no contiene ninguna referencia al derecho de los pueblos indígenas, la Comisión ha desarrollado una interpretación de la normativa a aplicar que tiene en cuenta la evolución de las normas y principios del derecho internacional de los derechos humanos en la comunidad internacional, reflejada en los tratados, las costumbres y otras fuentes del derecho internacional (*cf.* "Mary y Carrie Dann", Estados Unidos, Informe N° 75/02, párrafo 124), que incluye el Convenio N° 169 OIT, aún para la solución de conflictos en estados que no lo han ratificado. Ello, por cuanto, el art. 29 de la Convención implica que en su interpretación se deben incluir, además de los instrumentos internacionales a los que el país se haya obligado libremente, el desarrollo contemporáneo de conceptos que contienen valores indígenas (*cf.* Piccolotti).

Por estas razones, la Convención reviste particular trascendencia en este tema, por cuanto, al ser ratificada por nuestro país, generó en nuestro derecho constitucional una instancia jurisdiccional supraestatal, la de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, competente para entender las presuntas violaciones del estado a los derechos y las libertades reconocidos en el Pacto. La

17. Fue ratificada por la ley N° 23.054, que en su artículo 2 establece el acatamiento de "la jurisdicción internacional de la Comisión Interamericana de Derecho Humanos por tiempo indefinido, y la de la Corte Interamericana de Derecho Humanos bajo condición de reciprocidad".

instancia no sustituye el juzgamiento por los tribunales argentinos, por cuanto las condiciones de acceso son dos: (a) el agotamiento de las instancias internas ante los tribunales argentinos, y (b) la previa intervención de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. La sentencia de la Corte es de obligatorio cumplimiento para el estado y no procede en jurisdicción argentina ningún recurso.

2.3. El Convenio N° 169 de la Organización Internacional de Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Estados Independientes

Finalmente, con relación al Convenio 169 OIT cabe señalar que es el instrumento más avanzado vigente, por cuanto deja atrás una concepción integracionista para establecer una política que respeta el derecho a la igualdad en condiciones de pluralidad.¹⁸ En efecto, reconoce como titulares de los derechos a los pueblos, cuya pertenencia se establece por un criterio de adscripción subjetiva colectiva. Y sobre este sujeto colectivo reconoce un plexo de derechos colectivos, que tienen como eje el derecho a la autodeterminación interna (art. 1, inc. 3), y entre los que se cuentan el derecho al territorio y a los recursos naturales; el derecho a su organización e instituciones propias y el derecho a su desarrollo autónomo y a fijar sus prioridades que implica la consulta y participación en todos los asuntos que afectan sus intereses.¹⁹

El principio interpretativo que rige el Convenio es el derecho a la iden-

18. La expresión más ajustada de cómo conciben los pueblos indígenas su relación con los estados nacionales se plasma hoy en el Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Poblaciones Indígenas, preparado por el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas y aprobado por la Comisión de Derechos Humanos, Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de Minorías de las Naciones Unidas en 1994. A partir de esa fecha se constituyó un Grupo de Trabajo abierto con el fin de elaborar un Proyecto de Declaración, que funciona en el ámbito de la Comisión de Derechos Humanos (actual Consejo de Derechos Humanos), que lo aprobó el pasado 29 de junio de 2006. El proyecto debió ser tratado por la Asamblea General en noviembre de 2006; sin embargo, el Tercer Comité de la Asamblea General adoptó una resolución patrocinada por Namibia que solicitaba un retraso en su aprobación, hasta el mes de septiembre de 2007; la base de las preocupaciones es el derecho de libre determinación.

19. Los derechos colectivos son aquellos derechos que se caracterizan porque sólo pueden ser ejercidos en grupo o porque sus poseedores son agentes colectivos. La recepción de esta categoría de derechos implica un cambio en el derecho internacional, por cuanto dada esta naturaleza no puede ser considerados adecuadamente desde la óptica de los derechos individuales; cf. fallo de la corte Interamericana de Derechos Humanos en el caso de la Comunidad del Pueblo Mayagna Sumo Awas Tingni contra el Estado de Nicaragua (acápites 6.2).

tividad cultural de los pueblos, que se manifiesta en el respeto por la integridad de sus valores, sus prácticas y sus instituciones (cf. art. 5).

Los mecanismos de control de la aplicación del Convenio son dos: el primero, los informes periódicos que debe presentar el estado a la Comisión de Expertos, que puede requerir información adicional, y suele hacerlo en el caso de problemas de aplicación; el segundo es la presentación de reclamos ante la Organización Internacional del Trabajo, la que puede iniciar una investigación y, en caso necesario, la queja puede llegar a la Corte Internacional de Justicia.²⁰

3. La fuerza normativa de la Constitución Nacional

“La constitución escrita de un estado democrático es un sistema normativo que tiene fuerza obligatoria y vinculante”, en toda su integridad, también en sus implicancias (Bidart Campos, 1996c: 11 y 20). Ello no significa que las normas constitucionales alcancen por sí solas y de forma automática su debido cumplimiento, pero su fuerza normativa obliga a que se adopten todos los condicionamientos necesarios para alcanzar el resultado.

La fuerza normativa se vincula con el concepto de garantismo constitucional que va más allá de las garantías individuales y colectivas y apunta a “todo cuanto proceda que el derecho de la constitución dotado de fuerza normativa subordine y someta así todo el orden infraconstitucional del derecho y la política” (Bidart Campos, 1996c: 14).

La hermenéutica garantista se estructura en torno al concepto de contenido esencial del derecho y se caracteriza por (a) un mínimo de operatividad que garantiza su aplicabilidad, aun a falta de reglamentación y (b) el principio de razonabilidad que prohíbe “alterar” los derechos y garantías en las leyes que reglamentan su ejercicio, o con interpretaciones judiciales amplias y vinculan-

20. Además, desde hace más de 30 años, a impulsos de representantes de organizaciones de los pueblos indígenas se han ido constituyendo distintos espacios de control del cumplimiento de los derechos en el seno de Naciones Unidas. Los principales son el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas (Resolución 1982/19 de la Comisión de Derechos Humanos y Resolución 1982/3 del Consejo Económico y Social), el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (Resolución E/RES/2000/22 del Consejo Económico y Social) y el Relator Especial sobre “La situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos indígenas (Resolución 2001/57 de la Comisión de Derechos Humanos, Doc. ONU E/CN.4/DEC/2001/57).

res (cf. Bidart Campos, 2000: I.A, 730).²¹ Estos conceptos tienen aplicación en el tema que nos ocupa.

Con relación a la aplicación del artículo 75 inc. 17, la posición de los constitucionalistas es mayoritaria en pro de su operatividad. Sólo alguna doctrina cada vez más minoritaria afirma que se requiere una reglamentación por parte del Congreso Nacional que aún no ha sido dictada (cf. Badeni, 1994: 339 y ss.; Ekmekdjian, 1997: 531).

Recordemos que el artículo se encuentra en la parte orgánica de la Constitución, entre las atribuciones del Congreso –si bien, como se sabe, ello obedece a la forma en que se declaró la necesidad de la reforma–, ubicación que en principio remite a un desarrollo legislativo. Ahora bien, por la índole de los derechos que trata, integra la parte dogmática, esto es, de las “Declaraciones, derechos y garantías”.

Sancionada la reforma constitucional, a fin de avanzar en el ejercicio efectivo de los derechos reconocidos constitucionalmente, fue necesario dilucidar si era requisito para su aplicación el dictado de una ley que reglamentase su ejercicio, o si el solo reconocimiento constitucional obligaba a las autoridades del Poder Ejecutivo y Judicial a su aplicación bajo pena de inconstitucionalidad de lo actuado.

En este último sentido lo entendió el organismo nacional responsable de la relación con los pueblos y comunidades indígenas en Argentina, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), con relación al registro de la personería jurídica de las comunidades. Y por ello solicitó dictamen al Dr. Germán Bidart Campos, quien manifestó que a su juicio: “La cláusula citada implica el recono-

21. Esta hermenéutica, a su vez, se nutre de dos criterios principales. El primero, la mediación de la razón y de las circunstancias en la elaboración de los juicios, es decir, ubicar el derecho en un ámbito o escenario y luego interpretar, en cada caso, cuál es la protección y el alcance que hay que dar a cada derecho subjetivo (cf. Bidart Campos, 2000: I.A, 732). El segundo, la búsqueda de la mejor solución posible que habilita al juez a buscar y elegir en cada caso la tutela judicial más eficaz, lo que puede implicar modificar la acción y el trámite procedimental propuesto por el justiciable (cf. Bidart Campos, 2000: I.A, 732 y ss.; y fallo del Superior Tribunal de Justicia de Jujuy en los autos caratulados “Comunidad Aborigen Laguna del Tesorero - Pueblo Ocloya c/ Cosentini, César Eduardo s/prescripción adquisitiva, 27 de mayo de 2005, Libro de Acuerdos N° 48 F° 2792/2807 N° 935).

En el mismo sentido, afirma Bazán, la norma entraña un mandato no sólo para los legisladores y el poder ejecutivo, sino para los jueces, “quienes pueden y deben suplir la desidia o renuencia de los restantes Poderes estatales” (Bazán, 2000: 96-97), vía el control de inconstitucionalidad por omisión.

cimiento directo y automático de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; o sea que es operativa, con el sentido de que el Congreso no podría negar ese reconocimiento. Se trata de lo que en doctrina constitucional se denomina el contenido esencial que, como mínimo debe darse por aplicable siempre, aun a falta de desarrollo legislativo" (1996a).

También la doctrina es concorde en establecer que los tratados sobre derechos humanos deben interpretarse partiendo de la presunción de que sus cláusulas son operativas. Ello exige que todos los órganos de poder no sólo eviten incurrir en su violación sino que los apliquen, y "de ser necesario reajusten, modifiquen o deroguen toda normativa interna que sea opuesta a ellos o les origine bloqueo [...] y que los *tribunales judiciales* –federales y provinciales– también asuman el deber de aplicar en sus sentencias las disposiciones internacionales que sean conducentes para cada caso, y comprendan que en las "medidas de carácter distinto a las legislativas" a las que alude el Pacto de San José en su art. 2º se hallan precisamente las sentencias judiciales" (Bidart Campos, 2000: I-A, 404; la *itálicas* son del autor).

Con relación a la jurisdicción internacional (1984) las resoluciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos "han de ser tomadas en cuenta como orientación valorativa para su aplicación posible". En efecto, la Corte Suprema de la Nación ha dicho que para dar aplicación a los tratados en las condiciones de su vigencia, deben tomarse en cuenta la interpretación jurisprudencial surgida de los tribunales internacionales competentes.²²

Finalmente, la operatividad del Convenio N° 169 OIT ha sido explicitada por Bidart Campos en dictamen a solicitud de la Confederación de Organizaciones Mapuche.²³ El principio general es que la *operatividad se presume*. Más aún, añade

22. La Suprema Corte de Justicia de la Nación ha reconocido en Girolódi, Horacio David y otro *s/ Recurso de Casación*: 1995) que la jerarquía constitucional de la "Convención Americana sobre Derechos Humanos (considerando 5º) ha sido establecida por voluntad expresa del constituyente, 'en las condiciones de su vigencia' (art. 75, inc. 22, párr. 2º), esto es, tal como la Convención citada efectivamente rige en el ámbito internacional y considerando particularmente su efectiva aplicación jurisprudencial por los tribunales internacionales competentes para su interpretación y aplicación. De ahí que la aludida jurisprudencia deba servir de guía para la interpretación de los preceptos convencionales en la medida en que el Estado Argentino reconoció la competencia de la Corte Interamericana para conocer en todos los casos relativos a la interpretación y aplicación de la Convención Americana".

23. Se le preguntó: "Operatividad de los principios establecidos en el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, en vigencia en nuestro país, hasta tanto se sancionen las disposiciones que hagan posible su cumplimiento".

un principio interpretativo a favor de la presunción de operatividad: "en las causas judiciales (ver art. 12) en que se invoquen normas del Convenio (sean operativas, o no), el tribunal que conozca del proceso decida si, según las circunstancias del caso concreto en el que debe fallar, existe alguna forma o modalidad de aplicación directa de las cláusulas en las que ese caso encuadra".

El reconocimiento del carácter operativo que revisten las normas constitucionales en su contenido esencial ha permitido que aún a falta de una legislación que las reglamente se produjeran desarrollos significativos en las políticas del gobierno nacional y de algunos gobiernos provinciales, en la jurisprudencia, en la doctrina y en las prácticas de los pueblos y comunidades indígenas, a más de 10 años de la reforma constitucional (*cf.* acápite 6).

4. El carácter federal

Luego, si bien el art. 31 de la Constitución Nacional, en cuanto determina la jerarquía del derecho federal sobre el derecho público provincial, no ha sido modificado en la reforma constitucional de 1994, sí ha recibido una importante aclaración complementaria en la primera parte del art. 75, inc. 22.

El artículo 75, inc. 17 *in fine*, prevé la concurrencia de las provincias en el dictado de la legislación. En este sentido, se entiende que las provincias pueden concurrir en el desarrollo jurídico del derecho de los pueblos y comunidades indígenas, siempre sobre el reconocimiento del núcleo mínimo de derechos que establece la Constitución Nacional. Luego, la constitución federal es el piso mínimo de derechos que se deben reconocer a los pueblos y comunidades indígenas, y las Cartas Constitucionales Provinciales no pueden desconocer el marco constitucional federal, ni sustraer los derechos en él reconocidos.

Por ello, en este trabajo caracterizo el marco jurídico como federal para denotar el carácter fundante y obligatorio que para los estados provinciales tiene el derecho de los pueblos indígenas, en cuanto, por su raigambre constitucional es parte de los acuerdos que nos conforman como un estado federal.

5. El derecho de los pueblos indígenas

El reconocimiento de la *preexistencia étnica y cultural* de los pueblos indígenas tiene importantes consecuencias no sólo para los pueblos indígenas sino para

la organización del Estado argentino. Al reconocer su existencia anterior a la conformación del estado, el constituyente asume que la forma de vida tradicional de estos pueblos debe sostenerse en condiciones que respeten su identidad y permitan su pleno desarrollo. Se configura, por tanto, una nueva situación en el sistema jurídico por el ingreso del derecho consuetudinario indígena: el *pluralismo jurídico*.

Entiendo que se configura un subsistema o nuevo *corpus juris* que se desprende del sistema constitucional argentino al recepcionar el pluralismo jurídico y, por tanto, nuevos institutos que tienen creación constitucional, entre los que destaca la personería jurídica de las comunidades, la propiedad comunitaria de las tierras, la participación en la gestión de sus recursos naturales y en los demás intereses que los afecten, por nombrar algunos que han alcanzado mayor visibilidad.

El *derecho indígena* o derecho de los pueblos indígenas, afirma un jurista indígena, es "el conjunto de normas propias que regulan la conducta y el desarrollo armónico de la vida de los pueblos y las comunidades indígenas. Su esencia es el derecho consuetudinario, enriquecido con normas del derecho positivo de los Estados que se le incorporen recepiendo normas sobre los territorios indígenas, cosmovisión –pensamiento religioso y filosófico de los pueblos indígenas–, su pluriculturalidad, sus personerías jurídicas, sus organizaciones comunitarias locales, nacionales e internacionales" (Frites, 2001).

El derecho indígena se distingue del derecho consuetudinario o "*derecho propio* de los pueblos indígenas", si bien encuentra fundamento en él. Frites define el *derecho consuetudinario* como "el conjunto de normas basadas en la costumbre de cada comunidad de los pueblos indígenas. Son normas morales y materiales con las que se administran las actividades comunitarias a través del tiempo. Los pueblos indígenas de Argentina, por ejemplo lo vienen practicando desde siempre. Estas normas de tipo administrativo, civil, penal y religioso han permitido mantener la identidad cultural y sus derechos materiales y espirituales, como conservar la tierra o territorio, su cosmovisión y conciencia indígena, resistiendo la destrucción de la personalidad indígena por parte de los grupos dominantes que proceden de la Colonia Española y de los Estados Republicanos" (Frites, 2001).

Los avances en la aplicación del derecho consuetudinario se han dado vinculados a la personería jurídica y a la posesión de las tierras; no así en los temas del derecho penal y del derecho procesal penal, con excepción de algunos fallos que desestiman los cargos por usurpación de tierras (art. 181 del Código Penal).²⁴

6. Los principales derechos

Los principales derechos reconocidos en el bloque de constitucionalidad federal son la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, el derecho a la identidad, la personería jurídica de sus comunidades y organizaciones, la propiedad comunitaria de sus tierras y territorios, la educación bilingüe e intercultural y la participación en la gestión de sus recursos naturales y en los demás temas que afecten sus intereses.

El orden en la enumeración de los derechos se basa en el enunciado constitucional. Sin embargo, en este acápite consideraremos algunos de estos derechos, el orden de los avances en su implementación, comenzando por el registro de la personería jurídica de las comunidades.

6.1. La personería jurídica de las comunidades

En orden a las necesidades inmediatas de las comunidades, el problema de la personería jurídica es el primero, porque se vincula a la regularización de la titularidad del dominio de las tierras en las que habitan tradicionalmente y a la autonomía en la toma de decisiones. No es, por tanto, una cuestión abstracta.

Desde la sanción de las leyes provinciales y hasta el reconocimiento constitucional, las comunidades adoptaron formas asociativas ajenas a su cultura fundamentalmente para obtener la titularización de la propiedad de sus tierras. Se trata de aproximadamente 600 comunidades que en su mayor parte habitan en las provincias de Chaco, Formosa, Salta y Neuquén, y han registrado su personería por las normas del derecho civil (asociaciones civiles). Se trata de una personería formal, sujeta su vigencia a la presentación anual de documentación muy costosa y ajena a la forma de vida de las comunidades (asamblea y balance anuales), por ello, son muchas las comunidades que no pueden hacer uso de ella. Pero además la renovación de autoridades, exigida por estatuto constitutivo en virtud del sistema representativo, se presta a conflictos al interior de la comunidad,

24. Cf. Caso Puel, Raúl *s/Daño* (Expte. N° 228/98) resuelto por el Tribunal Superior de Justicia de la provincia del Neuquén (cf. Bazán, 2004); los fallos del Juzgado N° II, a cargo del Juez Martín Lozada, Secretaría N° IV, a cargo de Martín Hernán Govetto en los autos caratulados "Guarda Fidel *psa. usurpación*" (10 de diciembre de 2004) y "Fernández, Edgardo R. *s/usurpación*" (21 de abril de 2004); "Painefil, Antonio *s/ usurpación*" (septiembre de 2006). Cf. Zaffaroni (1999) que propone la categoría de "error culturalmente condicionado", que permite conciliar dentro del sistema positivo la diversidad cultural y la pluralidad de ordenamientos.

manejos clientelísticos, rupturas internas, ya que no responde a la forma organizativa tradicional.

Ahora bien, la Constitución Nacional *reconoce la personería jurídica de las comunidades*. Cuando el derecho emplea el verbo “reconocer”, alude a realidades ya existentes. No es el derecho el que las crea, como es el caso de las sociedades o de otras personas jurídicas, sino que sólo las declara, las pone de manifiesto, las registra a fin de que se formalicen los efectos jurídicos que produce su existencia.

El verbo “reconocer”, en el enunciado de la cláusula constitucional, implica la aceptación de las formas de organización y los estilos de vida de los pueblos y de las comunidades, es decir, la recepción del derecho consuetudinario propio de la comunidad y/o del pueblo indígena.

El reconocimiento y registro de las comunidades con respeto de sus pautas tradicionales de organización es una práctica que ha logrado una política nacional que la sustente, como hemos visto (*cf.* acápite 3), por el fuerte compromiso de la doctrina, en particular de Bidart Campos. Su dictamen es la base de la resolución de la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación N° 4811/96.²⁵

En efecto, la normativa cuenta con dictamen favorable de Bidart Campos quien además de manifestarse a favor de la operatividad del artículo constitucional, consideró que con relación a las personerías jurídicas ya “otorgadas”, era necesario “acomodar las formas asociativas a la idiosincrasia de las culturas aborígenes”. Y, en consecuencia, era “prioritario que, para su debido respeto tal como lo exige la constitución, se sustituyan y/o supriman cuantas inscripciones se hayan efectuado bajo la máscara de estructuras asociacionales ajenas a la misma tradición y cultura indígenas, debiendo simplificarse las exigencias y formalidades que les son incompatibles” (1996a).

La resolución SDS N° 4811 modificó sustancialmente el tratamiento jurídico del tema, por cuanto el registro dejó de ser un acto constitutivo para ser meramente declarativo. La resolución asume como criterio fundamental la autodefinición o autoadscripción colectiva.²⁶ Y, por ello una vez registra-

25. En virtud de lo dispuesto por la ley N° 23.302 funciona en el INAI el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RENACI, conformado mediante resolución N° 781/95 de la ex Secretaría de Desarrollo Social de la Nación), que tiene como función mantener actualizada la nómina de comunidades inscriptas y no inscriptas.

26. A los fines del registro, la comunidad debe presentar una breve reseña que acredite su origen étnico-cultural e histórico; la descripción de sus pautas de organización y de los mecanismos de designación y remoción de sus autoridades; la nómina de sus integrantes con grado de parente-

da, no requiere la presentación de ninguna otra documentación en el tiempo que actualice los datos, salvo que así lo prevea el mismo estatuto de la comunidad.

Esta normativa fue aceptada por los representantes indígenas participantes en el Encuentro Nacional del Programa de Participación de los Pueblos Indígenas (PPI, 1997), que concluyó: "El Estado debe garantizar la vigencia de la Resolución 4811 hasta tanto se dicte una ley superadora, teniendo como punto de partida las conclusiones del PPI".

En orden a la concurrencia de las provincias, la resolución propone un federalismo concertado. Es decir, el INAI firma convenios con las provincias para la puesta en marcha de los registros provinciales "que tiendan a evitar la superposición y la contradicción en el reconocimiento de la personería jurídica de las comunidades por parte de diversas jurisdicciones" (cf. PPI, 1997). Se firmaron convenios con las provincias de Jujuy, Chubut, Santa Fe, Neuquén y Río Negro, de los cuales sólo dos han tenido cumplimiento: los celebrados con las provincias de Jujuy y Río Negro.

En la actualidad (2006), son más de 300 las comunidades que tienen registrada su personería jurídica con respeto a su organización tradicional, algunas en el RENACI y otras en los registros correspondientes de las provincias de Jujuy y Río Negro.

6.2. La propiedad comunitaria de las tierras

El derecho de las comunidades a la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan tiene reconocimiento constitucional.

En efecto, el artículo 75, inc. 17, "reconoce la propiedad comunitaria de las tierras". Se trata de un nuevo derecho que reviste la máxima jerarquía, por ser creación del constituyente, y genera en el Estado la obligación de realizar los actos necesarios en orden a garantizar su goce efectivo.

El constituyente crea este nuevo derecho con características de indis-

co y los mecanismos de integración y exclusión de sus miembros. Los requisitos se fundamentan en la necesidad de legalizar y legitimar los intercambios con el estado y la sociedad civil, así como munir de elementos a las comunidades que impidan la intromisión de terceros ante eventuales conflictos (ejemplos son los derechos patrimoniales que entraña la pertenencia, en especial con relación a la tierra comunitaria o la representación y competencias de sus autoridades). Si estos criterios y procedimientos están claros, es más fácil la relación con la sociedad y el estado, y que este último carezca de poder para intervenir en los problemas o conflictos internos.

ponibilidad y formas de ejercicio y titularidad ajenas a las reguladas en el Código Civil; por ello, su inclusión en este ordenamiento, implicaría una desjerarquización que lejos de ser una mayor garantía puede conspirar contra los objetivos perseguidos (cf. Alterini, 2005: 192).

El Convenio N° 169 OTT regula este derecho en los artículos 13 a 19 inclusive, estableciendo la importancia que para las culturales y valores de los pueblos reviste su relación con sus tierras o territorios (art. 13). Cabe aclarar que si bien se habla de tierra, el derecho de las comunidades reconocido en la normativa se encuadra en el concepto de territorio, que "cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan o utilizan de alguna otra manera" (13.2).

El Convenio (12.2 y 12.3) establece la obligación de los estados de realizar las medidas necesarias para "determinar" las tierras que los pueblos ocupan tradicionalmente y garantizar la protección efectiva de estos derechos, instituyendo para ellos procedimientos adecuados para la resolución de los conflictos.

Las comunidades poseen tierras que desde el punto de vista dominial tienen disparidad de situaciones jurídicas, en parte como producto de la incidencia de distintos frentes colonizadores y civilizatorios al interior de nuestro país, así como por las características culturales de los pueblos afectados por esos frentes y las peculiaridades de conformación de los distintos estados provinciales. Un porcentaje significativo de las tierras en las que habitan las comunidades carece de título de propiedad. Es innecesario subrayar la gravedad del problema, si además agregamos la fuerte concentración de tierras que se ha operado desde la última dictadura militar, y en particular en la década de 1990, que tiene aparejados graves conflictos por desalojos en tierras de las comunidades, muchos de ellos de público conocimiento. Luego, es imprescindible una clara y eficaz política de tierras que contemple también la entrega de otras aptas y suficientes.

Como veremos, la obligación del Estado de registrar la posesión tradicional de las comunidades ha tenido trascendentes reconocimientos en la jurisprudencia y principio de cumplimiento en algunas acciones realizadas por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI),²⁷ para lograr, finalmente, san-

27. El INAI y las respectivas provincias desde 1996 han celebrado convenios en los que han pactado restituciones y registro de posesiones de tierras de las comunidades. Los principales convenios firmados son con las provincias de (a) Chubut (1996), por 245.000 hectáreas habitadas por comunidades mapuche y tehuelche, cumplido parcialmente a pesar del tiempo transcurrido, (b) Río Negro (1998), por la regularización de 334.000 hectáreas de tierras que se encuentran en

ción legislativa con carácter de orden público en la recientemente sancionada (noviembre 2006) ley de "Emergencia de la propiedad comunitaria indígena" (Nº 26.160).

La Corte Interamericana ha reconocido los derechos colectivos a la tierra, los territorios y los recursos naturales de la Comunidad del Pueblo Mayagna Sumo Awas Tingni (2001) y la obligación del Estado de proceder a la demarcación de las tierras y territorios,²⁸ en una interpretación evolutiva del artículo 21 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, ampliando el amparo a la propiedad privada a "los derechos de los miembros de las comunidades indígenas en el marco de la propiedad comunal" (Caso de la Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni, Sentencia del 31 de agosto de 2001: párrafo 148). Además, generó un importante precedente para la defensa de los derechos indígenas en el sistema internacional, al afirmar que los derechos territoriales indígenas no se basan en la existencia de un título formal otorgado por el estado, sino en la posesión de la tierra con fundamento en su derecho consuetudinario (*cf.* párrafo 151).

En una interpretación amplia unió el derecho de propiedad al derecho a la identidad y la cultura, reconociendo la importancia que reviste para los pueblos indígenas su relación con la tierra, señalando que "Los indígenas por el hecho de su propia existencia tienen derecho a vivir libremente en sus propios territorios; la estrecha relación que los indígenas mantienen con la tierra debe de ser reconocida y comprendida como la base fundamental de sus culturas, su vida espiritual, su integridad y su supervivencia económica. Para las comunidades indígenas la relación con la tierra no es meramente una cuestión de posesión y producción sino un elemento material y espiritual del que deben gozar plenamente, inclusive para preservar su legado cultural y transmitirlo a las generaciones futuras" (párrafo 149).

De esta forma, el máximo organismo jurisdiccional interamericano ha

régimen de reserva y otras en áreas críticas con población dispersa y (c) Jujuy (1996), por la regularización dominal de 1.293.000 hectáreas en las que habitan más de 150 comunidades de los pueblos kolla y guaraní. También se han firmado con igual finalidad convenios con las provincias de Misiones, Formosa, Salta, Chaco, Tierra del Fuego, Tucumán y Neuquén.

28. Los hechos motivo de la demanda fueron las concesiones destructivas otorgadas por el estado de Nicaragua en tierras comunales indígenas sin la consulta o el acuerdo previo de las comunidades afectadas, y estando en mora el estado en su obligación de demarcar y de asegurar legalmente la titularidad del dominio de las tierras indígenas.

establecido que las personas indígenas, para el goce de los derechos que le son reconocidos, requieren la protección y el desarrollo de condiciones sociales, políticas y culturales de carácter colectivo en las que cobran sentido esos mismos derechos.

También desde hace varios años la jurisprudencia de las provincias ha reconocido el derecho de las comunidades a la propiedad comunitaria de sus tierras. Así, el Juzgado de Primera Instancia en lo Civil, Comercial y Minería de Pico Truncado, provincia de Santa Cruz (24 de marzo de 2000) hizo lugar a la acción de amparo presentada por la familia Paisman Vera revocando "toda adjudicación unipersonal del predio y transformando la misma en adjudicación comunitaria a favor de todos los descendientes indígenas tehuelches de don Francisco Vera y ordenando al Consejo Agrario Provincial [que] se abstenga de aplicar las resoluciones y disposiciones administrativas declaradas inconstitucionales" (cf. "Paisman Vera, Francisco c/ Consejo Agrario Provincial s/ acción de amparo").

En consonancia con el valor que tiene la tierra para los pueblos indígenas, el constituyente declara su indisponibilidad (no son enajenables, ni transmisibles, ni se pueden gravar o embargar). La consecuencia inescindible es la prohibición de cualquier medida que sea susceptible de originar el desalojo, la desocupación o la expulsión de personas o familias integrantes de aquellas comunidades, que habitan dichas tierras o realizan en ellas sus actividades. Al decir de Bidart Campos, "lo que se impide y no se quiere es el desarraigo forzado de los hábitats tradicionales" (Bidart Campos, 1996b: 1209). Luego, la forma que asume el reconocimiento constitucional garantiza que mientras exista la comunidad no pierda las tierras en las que habita.

La doctrina y la jurisprudencia han ido afirmando el derecho a la propiedad comunitaria en condiciones de intangibilidad y de indisponibilidad, tal como lo establece la Constitución Nacional. Relevante en este sentido es el dictamen de Bidart Campos de septiembre de 2004, cuyo texto dice: "La cláusula del inciso 17 del art. 75 de la constitución, en cuanto reconoce la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas, a la vez que impide enajenarlas, transmitir las, gravarlas o embargarlas, tiene como consecuencia inescindible el alcance de prohibir cualquier medida incluso judicial que origine, o sea susceptible de originar, el desalojo, la desocupación o la expulsión de personas o familias integrantes de aquellas comunidades, que habitan dichas tierras o realizan en ellas sus actividades de subsistencia".²⁹

29. El dictamen fue escrito el 31 de agosto de 2004, pocos días antes de morir, entiendo que es muestra acabada de su compromiso con el derecho de estos pueblos, desde su confesada "comprensión tardía" (2001) del problema.

Luego la legalidad y legitimidad del título cuando se trata de tierras en las que habitan las comunidades indígenas es la posesión, tal como lo reconoce la Constitución Nacional y en las condiciones que el mismo precepto constitucional establece, tornando de imposible cumplimiento cualquier desalojo, por cuanto se trata de tierras que no pueden embargarse, ni transmitirse ni venderse.³⁰

Como se dijo, la jurisprudencia también lo reconoce en una serie de fallos que se están generando en este último tiempo, fundamentalmente en las provincias de Río Negro, Neuquén y Jujuy (cf. Rodríguez Dutch, 2005).

En este sentido, son sustantivos los conceptos que fundamentan la decisión del Juez Emilio Riat³¹ a favor de la Comunidad Mapuche Kom Kiñe Mu. (Paraje Las Minas) en el conflicto con la familia Sede por la posesión de las tierras que ocupa ancestralmente como antiguo miembro la comunidad Ancalao.³² Los principales argumentos fueron: (a) la posesión y propiedad indígenas son conceptos nuevos y peculiares que afectan el concepto mismo del derecho real, tienen rango constitucional, supremo, diferenciado y autónomo del derecho civil; (b) "el derecho reconocido por el constituyente es plenamente operativo [...]. Debe respetarse no bien se detecta una comunidad que persiste en su ocupación tradicional, aunque la adecuación normativa no esté completa"; (c) el derecho a la tierra es un derecho irrenunciable desde que es inenajenable. Es trivial, por lo tanto, que los demandados hayan nacido o no en el lugar específico, que hayan tenido una residencia continua o intermitente, que hayan trabajado la tierra por sí o para otro,

30. También fue favorable al anteproyecto el dictamen de Quiroga Lavié (2004), fundándose en razones de mora de la administración que debe aplicar el precepto constitucional, dado que "existe un incumplimiento por parte de la legislación que ha podido generar diversas situaciones de violación a los derechos dominiales de las comunidades", en cuanto sólo se han entregado una centena de títulos y la mayoría de las comunidades tiene serios problemas de reconocimiento de la personería constitucional, "habiendo sido víctimas muchas de ellas de desalojos judiciales". hechos motivo de la demanda fueron las concesiones destructivas otorgadas por el estado de Nicaragua en tierras comunales indígenas sin la consulta o el acuerdo previo de las comunidades afectadas, y estando en mora el estado en su obligación de demarcar y de asegurar legalmente la titularidad del dominio de las tierras indígenas.

31. Sede, Alfredo y otros c/ Vila, Herminia y otro s/ desalojo" (Expte. 14012-238-99). Juzgado de Primera Instancia en lo Civil, Comercial y Minería N° 5 de la provincia de Río Negro.

32. La familia Sede primero obtuvo de la autoridad competente provincial, un permiso precario de ocupación del predio (alrededor de 1960) y, más tarde, un título de propiedad (1989). Sin embargo, cuatro familias de la comunidad siguieron ocupando las tierras, situación que fue aceptada por los Sede. En el año 2000 el predio es vendido a un tercero que exige la entrega del campo "libre de ocupantes". Ello obligó a los Sede a iniciar juicio de desalojo, sobre el que versa el fallo.

etcétera. Incluso es intrascendente que alguno de ellos haya reconocido circunstancialmente la posesión de otro, porque se trata de un derecho irrenunciable desde que es inenajenable. Para hacerlo valer, lo único relevante es que quienes lo reivindicaron se hayan conservado tradicionalmente en el lugar y que pertenezcan a la comunidad, dada la imposibilidad de las comunidades de realizar actos posesorios típicos del código civil después de la conquista e inmigración por las características y secuelas de ambos fenómenos históricos.

El reconocimiento del derecho a la propiedad comunitaria en el marco de su derecho consuetudinario, además tiene consecuencias con relación a la norma y los criterios que deben aplicarse en aquellos casos en los cuales la titularidad del dominio figura en cabeza del jefe de la comunidad, ya que no se rige por las normas del Código Civil sino por el derecho consuetudinario del pueblo o comunidad.

El *leading case* lo constituyó la sucesión de don Carlos Vera, longko de la comunidad mapuche Vera, que habita en localidad San Martín de los Andes, provincia de Neuquén. El eje de la disputa era la titularidad de 250 hectáreas que habían sido entregadas en reconocimiento por su labor patriótica al jefe de la familia, Carlos Vera, sin el correspondiente registro dominial, por lo cual las tierras en cuestión estaban bajo la titularidad del municipio. En oportunidad de decidir el Consejo Deliberante de esa ciudad la regularización del título a requerimiento de la comunidad, se presentaron otros descendientes quienes hacía ya largo tiempo no vivían en ellas ni formaban parte de la comunidad, y pretendían iniciar juicio sucesorio. La apertura de la sucesión hubiera supuesto la división de las tierras, que, huelga decir, tienen una posición estratégica.

La comunidad solicitó dictamen al Dr. Bidart Campos y el Municipio al Dr. Quiroga Lavié. Bidart Campos (1997a) dictaminó que la acepción descendiente se debe "entender referidas a cuantas personas derivadas de ese tronco histórico conviven y comparten las tierras que se hallan en discusión. Digo esto para que quede claro que no se trata de derechos sucesorios o hereditarios en el sentido del código civil sino de los derechos históricos que como pueblo indígena preexistente le corresponden a la comunidad Mapuche Vera".³³

En síntesis, el aporte de la doctrina dejó sentada la aplicación del derecho consuetudinario en lo referente a la posesión de las tierras, explicitando que la titularidad del derecho se basa en los derechos históricos y no en el parentesco, como lo establece el derecho común, no siendo aplicable la normativa civil

33. El dictamen es concordante con el efectuado por Quiroga Lavié (1997), quien al referirse a las pretensiones de los "sucesores de Carlos Vera" que no ocupan la tierra, afirmó: "no pueden ser con

y, por tanto, la apertura de sucesión. Derechos históricos que se actualizan en la continuidad de la posesión, es decir, en la efectiva posesión por parte de la comunidad en la actualidad.

Como dije, en estos años, la jurisprudencia ha confirmado la obligación del estado de realizar las acciones necesarias para garantizar la posesión de las tierras y los territorios en los que habitan las comunidades. El Tribunal Contencioso Administrativo de la provincia de Jujuy (mayo de 2006) ha condenado al Estado provincial a registrar la transferencia de las tierras en las que habitan las comunidades indígenas en los departamentos de Cochinoca, Yavi, Tumbaya, Rinconada, Santa Catalina, Susques, Humahuaca, Tilcara, Santa Bárbara y Valle Grande y lotes 1 y 515 del Depto. Santa Bárbara, en el término de quince meses; absteniéndose en ese lapso de entregar tierra en propiedad a particulares, sean miembros del pueblo aborígen o terceros.³⁴

Finalmente, es auspiciosa la medida tomada por el Congreso Nacional que ha sancionado la ley de "Emergencia de la propiedad comunitaria indígena" que suspende los desalojos en las tierras que habitan las comunidades indígenas por el plazo de 4 años y ordena al INAI que en el término de 3 años realice las acciones necesarias a fin de perfeccionar los títulos de las tierras en las que habitan las comunidades indígenas. Para ello, deberá articular las acciones y tareas con el Consejo de Participación Indígena y, podrá realizar estas tareas en coordinación con los Institutos Aborígenes Provinciales, universidades nacionales, entidades provinciales y/o nacionales, organizaciones indígenas y organizaciones no gubernamentales. Asimismo crea un Fondo Especial para la asistencia de las comunidades indígenas, por un monto de \$ 30.000.000, con el objeto de profundizar la ejecución del Programa de Fortalecimiento Comunitario—Resolución INAI N° 235/04— tendiente a consolidar la posesión tradicional de las tierras que habitan las comunidades; los programas de regularización dominiar de tierras fiscales provinciales y nacionales, el Plan de releva-

siderados con derecho a la propiedad privada, por cuanto el título o derecho se funda en la 'posesión pacífica y patriótica y el afincamiento en las tierras. Si no hay posesión ni afincamiento, los sucesores de Carlos Vera no pueden pretender ningún derecho de propiedad' (cf. op. cit.: 5.3.b). Lo que importa es la posesión efectiva" (Quiroga Lavié, 1997: 9).

34. En los autos caratulados "Acción de Amparo: Andrada de Quispe Rosalía Ladiez y otros c/ Estado Provincial" (Expte. N° 8-105.437/03). El amparo fue iniciado por las comunidades por la demora del gobierno provincial en la ejecución del Programa de Regularización y Adjudicación de Tierras a Población Aborígen de la Provincia de Jujuy (PRATPA) puesto en marcha mediante convenio firmado con entre el INAI y la provincia de Jujuy (1996) para la regularización dominiar de 1.293.000 has en las que habitan comunidades de los pueblos Kolla y Guaraní (cf. nota 27).

miento de la situación dominial y la gestión de compra en virtud del imperativo constitucional de regular la entrega de otras tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano.

El principio rector para regularizar el dominio de las tierras es garantizar la participación de toda la comunidad en la decisión sobre la forma en la que quiere recibir la titularidad del dominio sobre las tierras (familiar o comunitaria), respetando en el procedimiento las pautas culturales y resguardando en todos los casos el uso comunitario de los espacios que la comunidad tradicionalmente se sirve para el desarrollo de su vida y actividades (caminos, aguadas, lugares de pastoreo, entre otros) y la indisponibilidad de las tierras. Los criterios para la realización de la consulta siguen la pauta establecida en el artículo 6 del Convenio N° 169 OIT, a saber: previa; con procedimientos apropiados en lo cultural y también desde el punto de vista de la finalidad, en este caso, que las decisiones se tomen a través de las instituciones representativas.

Una condición que debe cumplirse siempre es el registro del dominio de las tierras en condiciones de indisponibilidad. En efecto, como vimos, la Constitución Nacional establece importantes restricciones al dominio de las tierras comunitarias: son inembargables, inenajenables e imprescriptibles. Estas limitaciones han sido muy criticadas por la sociedad, por cuanto son vistas como restricciones a la posibilidad de desarrollo socioeconómico para la comunidad, dada la dificultad que implica no tener garantías reales para el financiamiento de actividades económicas. Y, además, se las considera una discriminación con relación al resto de la población que tiene libre disponibilidad de sus bienes. La respuesta a estas inquietudes es sencilla. Fueron los mismos pueblos indígenas quienes así lo solicitaron, dado que las comunidades no quieren volver a perder sus tierras; situación que corresponde a lo que, en derecho se denomina discriminación inversa o positiva. Es una condición que opera como una defensa para aquel que ha tenido una situación de desigualdad real con relación al resto de los ciudadanos. Es necesario capacitar y dar herramientas a las comunidades en el aspecto jurídico para que puedan defender sus derechos, y mientras tanto, y sobre todo si además los pueblos mismos lo han solicitado, tienen derecho a pedir estas restricciones.

Finalmente, cabe aclarar que si bien se habla de tierra, el derecho de las comunidades reconocido en la normativa que conforma el bloque de constitucionalidad federal se encuadra en el concepto de territorio (*cf.* Convenio N° 169 OIT, art. 13.1 y 13.2).

El territorio a diferencia de la tierra comprende el espacio aéreo y el subsuelo y la jurisdicción para la toma de decisiones por las propias autoridades en

el marco de su derecho.

El territorio es el espacio que los pueblos indígenas comparten con los demás seres vivos en una relación directa con garantía de autosostenibilidad mutua, de libertad incondicional para la manifestación de sus espiritualidades, culturas y ancestralidades. Es el espacio vital del desarrollo y del ejercicio de sus derechos colectivos, sus autonomías y actividades para procurar libremente su sostenibilidad económica, social, cultural y política. El territorio implica, por tanto, el ejercicio del poder político en los límites de su jurisdicción (Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica, 2005).

Si bien se ha avanzado en el registro de la propiedad comunitaria indígena, en cambio, aún no hay políticas ni prácticas en torno al registro del territorio y el ejercicio de los derechos que implica no obstante lo establecido por el art. 7 del Convenio N° 169 con relación al derecho al propio desarrollo, a determinar las prioridades, a controlar el proceso de toma de decisiones y al autogobierno, derecho que genera la obligación del estado de adecuar sus estructuras decisorias a fin de dar cabida a las formas participativas indígenas, tanto en los procedimientos –como estudios previos acerca de la propuesta de desarrollo– como en la existencia de mecanismos judiciales preventivos de daños irreparables (art. 12, Convenio N° 169), entre los que se pueden enumerar los previstos en el art. 43 de la Constitución Nacional y el art. 30 de la ley 25.675.

6.3. La participación en los asuntos que afecten sus intereses

El derecho a la participación de los pueblos y comunidades indígenas en los asuntos que afecten sus intereses es creado por el constituyente, cuando establece que se debe “asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten” (art. 75, inc. 17 *in fine*).

Es un derecho que se sigue de su carácter de pueblo con derecho sobre sus tierras, territorios y recursos naturales. Si los pueblos y comunidades tienen estos derechos, va de suyo el derecho a la consulta y a la participación en todas las decisiones que afectan su desarrollo o sus intereses.

Es un tema relevante en la presente transición que se da en los estados que han ratificado el Convenio, en virtud de los mega proyectos que se desarrollan en la actualidad en los territorios de los pueblos y comunidades y porque las legislaciones nacionales, en los casos que prevén el mecanismo de consulta, lo hacen en forma acorde al sistema representativo, sin atender a las pautas culturales y organizativas de los pueblos y comunidades.

El Convenio N° 169 OIT (arts. 6 y 7) establece los términos del derecho a la consulta y la participación de los pueblos interesados cada vez que se tomen decisiones legislativas o de gobierno que les afecten directamente, debiendo regularse los procedimientos a través de los cuales puedan participar libremente de las decisiones. El derecho incluye el de decidir sus propias prioridades de desarrollo y el de participar efectivamente en la formulación, ejecución y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional.

La consulta debe hacerse siempre que se afecte los intereses y tiene dos condiciones en el procedimiento: (a) realizarla con mecanismos apropiados en lo cultural y desde el punto de vista de la finalidad, y (b) realizarla a través de las instituciones representativas de las comunidades y los pueblos. Finalmente, particulariza el Convenio (art. 6.2): "Las consultas llevadas a cabo en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas".

6.3.1. El libre consentimiento fundamentado previo

Sobre este derecho, los pueblos han ido construyendo el instituto del libre consentimiento fundado previo como condición *sine qua non* para la realización de cualquier proyecto en territorio y tierras de comunidades indígenas o que afecte sus intereses (cf. Mac Kay, 2004).

El *libre consentimiento fundamentado* previo es un procedimiento obligatorio cuya realización el estado debe garantizar frente a cualquier posible proyecto o actividad que afecte el territorio, los recursos naturales y el patrimonio de los pueblos y comunidades indígenas.

El principio básico que debe regir todo el procedimiento es la "igualdad de oportunidades" que todas las partes deben tener para debatir cualquier acuerdo/desarrollo/proyecto propuesto. Esta debe entenderse como igualdad de acceso a los recursos financieros, humanos y materiales para que los pueblos y las comunidades debatan plena y significativamente en el idioma o idiomas indígenas que corresponda, o por cualquier otro medio convenido, cualquier acuerdo o proyecto que tenga o pueda tener consecuencias, ya sean positivas o negativas, en su desarrollo en cuanto pueblos separados o consecuencias en sus derechos a sus territorios y/o recursos

La obligación del estado ha sido consagrada por el derecho internacional de los derechos humanos y establecida por la Comisión Interamericana de

Derechos Humanos que ha considerado que "los Artículos XVIII y XXIII [de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre] obligan especialmente a los Estados miembros a garantizar que toda determinación de la medida en que los reclamantes indígenas mantienen intereses en las tierras de las que han poseído tradicionalmente título y que han ocupado y utilizado, se base en un proceso de total información y mutuo consentimiento de parte de la comunidad indígena en su conjunto. Esto requiere, como mínimo, que todos los miembros de la comunidad estén plena y cabalmente informados de la naturaleza y las consecuencias del proceso y se les brinde una oportunidad efectiva de participar individual o colectivamente" ("Mary y Carrie Dann", Estados Unidos. Informe 75/02: 140). El titular del derecho a brindar el consentimiento es el pueblo indígena, quien debe especificar cuáles son las instituciones representativas que están autorizadas para expresar el consentimiento en su nombre.

El derecho a participar en los asuntos que afecten sus intereses ha sido reconocido por el Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Río Negro, que en los autos caratulados "Pueblo Mapuche de Río Negro s/ Acción de amparo" (Expte. N° 19439/04-STJ),³⁵ con fecha 16 de agosto de 2005, ha establecido el derecho del Pueblo Mapuche que habita en esa provincia a la información y a la participación, y ordena a los distintos organismos intervinientes medidas tendientes a garantizar estos derechos, así como a resguardar las tierras y el patrimonio de las comunidades.

También con motivo de la sanción de la reforma a la Ley de Bosques de la provincia del Chaco un grupo de comunidades wichi que habitan en la zona de "El Impenetrable" promovieron un amparo colectivo contra el

35. El problema se suscita por la posible instalación de una mina de explotación de oro, denominado proyecto Calcatreu en un campo considerado fiscal, ubicado en el paraje Lipetrén Chico, distante a unos 82 kilómetros al sur de Jacobacci. En esas tierras declaradas reserva indígena desde 1970, habitan tres comunidades indígenas que tienen su personería jurídica reconocida. El Parlamento del Pueblo Mapuche toma conocimiento en el año 2003, y decide iniciar un amparo como Pueblo Mapuche de la provincia de Río Negro, en ejercicio de sus derechos colectivos como pueblo. La demanda es entablada por el presidente del Consejo de Desarrollo Indígena, como legítimo representante del Pueblo Mapuche ante el Supremo Tribunal de Justicia contra el gobierno de la provincia de Río Negro, el municipio y la empresa por incumplimiento de los artículos 5 y 31 de la Constitución Nacional, ya que en la actividad concreta que se desarrolla en la provincia en torno al proyecto Calcatreu no se tiene en cuenta el derecho de los pueblos indígenas.

gobierno provincial por haberse dictado la ley sin su consulta y participación.³⁶ La Sra. Jueza Dra. Iride I. M. Grillo, titular del Juzgado Civil y Comercial N° 6. Resistencia, el 17 de diciembre de 2004, dictó sentencia favorable, confirmada por el tribunal de alzada, la Cámara de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo, por la que se declara inconstitucional la reforma a la Ley de Bosques por cuanto, para su elaboración el gobierno chaqueño no consultó ni dio participación a las comunidades aborígenes.

6.3.2. Reconocimiento de las organizaciones tradicionales

Tan importante como el procedimiento a seguir y los derechos que se le atribuyen a los pueblos y comunidades en este proceso, es que el procedimiento sea llevado a cabo con las autoridades tradicionales de los pueblos y las comunidades y respetando las formas en que ellos toman sus decisiones.

El derecho a la participación de los pueblos y comunidades indígenas es un problema a escala nacional y provincial, por la organización federal del Estado argentino y por la concurrencia establecida por la Constitución Nacional (art. 75, inc. 17 *in fine*). El problema, entiendo, encierra dos cuestiones centrales: la identificación del sujeto que legitima la consulta y participación y los habilita para gestionar los temas vinculados a sus intereses, y el procedimiento para realizar la consulta.

Con relación al sujeto que debe ser consultado y su legitimación, se ha avanzado muy poco en la implementación de un registro de las distintas organizaciones que los pueblos y comunidades se van dando que respete su derecho consuetudinario. En efecto, como vimos, sólo se han creado condiciones para el registro de las comunidades indígenas de acuerdo con sus pautas culturales y con efecto declarativo (*cf.* acápite 6.2, Resolución SDS N° 4811).

Sin embargo, en las respectivas provincias los pueblos vienen desarrollando importantes experiencias que se inscriben en las prácticas de generar políticas y estrategias comunes a los ámbitos en donde se encuentran, que se refleja en organizaciones comunitarias y sectoriales (*cf.* acápite I para una enumeración ejemplificativa), sin que se haya creado un mecanismo de registro que legitime los efectos jurídicos de sus actuaciones. Por otra parte, es un problema que se plantea diariamente a la hora de contemplar el derecho a la participación en

36. En efecto, el poder legislativo provincial modificó la Ley de Bosques 2386 por medio de la ley n° 5285 sin la debida consulta a las comunidades wichis.

las decisiones que incumben a las comunidades y los pueblos: la legitimidad o no de los representantes, cuando se trata de organizaciones de segundo grado o representan intereses sectoriales.

Sin embargo, el derecho tiene reconocimiento constitucional y genera, al decir de Bidart Campos, "la obligación del estado de reconocer cualesquiera otras formas que las comunidades puedan darse en orden a su organización", lo que este autor denominó pluralismo asociativo indígena.³⁷ Con ocasión del dictamen solicitado por la Confederación Mapuche Neuquina manifestó:

Cualquier agrupamiento, entidad o comunidad que se cree y organice de acuerdo al derecho indígena en el marco de su convivencia colectiva, merecen ser reconocidos, registrados o inscriptos. Ello sea respecto de comunidades nuevas o reconstituidas, territoriales de segundo o tercer grado, rurales o urbanas, sectoriales en materia de salud, trabajo, educación, turismo, etc. [...]

En síntesis, ni la provincia ni el INAI pueden negarse a reconocer y regis-

37. La Confederación Mapuche Neuquina (2002) consultó al jurista acerca de su derecho a ser registrada en el RENACI. La cuestión que planteaba -aún no resuelta- está relacionada con el crecimiento del pueblo Mapuche en la provincia de Neuquén. La organización original que nucleó a las comunidades rurales fue la Confederación Mapuche Neuquina, que desde hace más de treinta años tiene personería jurídica de derecho común. A lo largo de estos años, no sólo la Confederación ha adecuado su funcionamiento a las necesidades de las comunidades, rigiéndose en la práctica por un estatuto consensuado en sucesivos parlamentos, sino que además se han reconstituido comunidades, se van conformando organizaciones en los núcleos urbanos (Neuquén Capital, Zapala, Junín de los Andes, San Martín de los Andes y Chos Mal) y han creado la Coordinadora de Organizaciones Mapuche (1991) como instancia que reúne la Confederación Mapuche Neuquina, la Asociación Mapuche Newen Mapu (personería jurídica N° 1751/87) y el Centro de Educación Norgylamtuleyáñ (personería en trámite), con facultades "de discutir y promover las demandas del Pueblo Mapuche más allá de la división caprichosa del estado de ver mapuche del campo y mapuche de la ciudad", que entienden es una estrategia desintegradora y reduccionista llevada a cabo por el gobierno provincial; entre esas facultades se incluye la representación en el ámbito internacional ante diversos organismos, entre ellos las Naciones Unidas. La Coordinadora de Organizaciones Mapuche (1991) como instancia que reúne la Confederación Mapuche Neuquina, la Asociación Mapuche Newen Mapu (personería jurídica N° 1751/87) y el Centro de Educación Norgylamtuleyáñ (personería en trámite), con facultades "de discutir y promover las demandas del Pueblo Mapuche más allá de la división caprichosa del estado de ver mapuche del campo y mapuche de la ciudad", que entienden es una estrategia desintegradora y reduccionista llevada a cabo por el gobierno provincial; entre esas facultades se incluye la representación en el ámbito internacional ante diversos organismos, entre ellos las Naciones Unidas.

trar el pluralismo indígena asociativo en todas sus categorías institucionales [...]

Basta para ello que los fines, la organización interna, el ámbito de actuación, las autoridades, las competencias y las responsabilidades de cada entidad indígena se encuadren en lo que bien puede rotularse como la "legalidad" y "legitimidad" del derecho indígena aplicable a cada tipología agrupacional. Todo pasa que en el área de la jurisdicción provincial y en la del INAI (comprendido el RENACI) no se produzcan vejaciones ni omisiones que menoscaben los derechos indígenas comunitarios (colectivos) y personales, a los que ha de conocerse y depararse la calidad de derechos humanos.

Hasta el dictamen se dio una interpretación estricta a la cláusula constitucional que "reconoce la personería jurídica de las comunidades" y no habla del registro de otras organizaciones sectoriales o territoriales, como sí lo hacen algunas constituciones provinciales.

La interpretación restrictiva del mandato del constituyente nos lleva a movemos en un círculo vicioso porque en la medida en que no se avance en el registro de las organizaciones que para distintos fines las comunidades van formando, será difícil construir legitimidad y legalidad en las respuestas que ellas construyen y apuntan a configurar la agenda del problema.

A partir del dictamen queda abierto el camino para que la autoridad competente registre estas organizaciones según sus propias formas. De esta manera, las comunidades pueden legalizar sus diversas representaciones políticas, territoriales y sectoriales que van gestando para dar respuesta a temas y problemas que por su naturaleza exceden el ámbito de sus competencias. Además, la legalización posibilita que las prácticas de trabajo vayan generando las legitimaciones, que con inusitada exigencia la sociedad demanda a los representantes indígenas, olvidando la dificultad que tenemos como sociedad para el ejercicio de la democracia representativa. En la época de elaboración de este trabajo, el INAI estaba consultando con el Consejo de Participación Indígena la creación de un Registro de Pueblos y organizaciones, pues ya se ha presentado una primera solicitud de registro de una organización de segundo grado, la de la Federación de Comunidades del Pueblo Pilagá, en la que se organizan las 16 únicas comunidades del Pueblo Pilagá que habita en el Estado argentino. En la jurisprudencia se destaca las sentencias del Supremo Tribunal de Justicia de la provincia de Río Negro en la acción originaria iniciada por el Pueblo Mapuche de esa provincia, y en particular, la sentencia interlocutoria

Nº 216/04 (Autos "CODECI. de la provincia de Río Negro s/acción de amparo", Expte. Nº 19439/04-STJ).

La importancia de la demanda radica en la presentación del nuevo sujeto de derechos colectivos: el Pueblo Mapuche de la provincia de Río Negro, con fundamento en el artículo 75, inciso 17, y en el Convenio Nº 169 de la OIT. En la sentencia interlocutoria Nº 216/04, el Supremo Tribunal rechaza la excepción de falta de legitimación activa interpuesta por la provincia y acepta la legitimación activa del Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas (CODECI) para representar al Pueblo Mapuche, porque si bien es un organismo de la administración pública, por sus antecedentes constitucionales y legales, el texto de las normas y reglamentaciones que le rigen, el objeto institucional a cumplir, la misión y atribuciones reconocidos por el propio estado, trasciende en la representación y sus funciones ese marco administrativo y se proyecta a desarrollar las actividades de la ley Nº 2287 (que regula en la provincia el derecho del Pueblo Mapuche), por lo que no es un mera dependencia administrativa sino "un espacio institucionalizado de cogestión gobierno-población para establecer las políticas a implementarse"; según los términos del art. 4 del decreto de creación.

El derecho de las comunidades a que se habilite un Registro de Comunidades y Organizaciones Indígenas con efecto declarativo (art. 37 de la Constitución Provincial y art. 75, inc. 17, de la Constitución Nacional) fue reconocido por la jueza María Iride Grillo en la sentencia de los autos "Consejo Qompi-Lqataxzac Nam Qompi c/ Provincia del Chaco y /o Q.R.R. s/ acción de amparo" (2006). Al mismo tiempo se declaró la inconstitucionalidad de la normativa que regula el tema (Ley Nº 4804/00) por ser inconstitucional en razón de haberse dictado sin consulta ni participación de las comunidades y exigir el cumplimiento de una serie de requisitos y formas jurídicas para el acceso a la personería jurídica.

Terminando este acápite, cabe destacar como muy auspiciosa la política impulsada por el Poder Ejecutivo Nacional, a través del INAI, en la constitución del Consejo de Participación Indígena (CPI), creado mediante la Resolución Nº 152 del 6 agosto de 2004 del Registro del INAI, con el fin de dar cumplimiento al requerimiento de participación indígena previsto por la Ley Nº 23.302,³⁸ y

38. La Cámara Nacional de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo Federal (Sala II) en los autos "Asociación Indígena Argentina y otro s/ juicio de conocimiento" (2000) había ordenado la puesta en marcha en las condiciones establecidas por la ley -a saber: jerarquía de secretaría de estado y creación de un Consejo de Coordinación y un Consejo Asesor con participación indígena-

cuyo objetivo es establecer un diálogo intercultural en el debate de las políticas y la ejecución de los programas nacionales. El CPI se encuentra constituido por representantes indígenas de los pueblos originarios de cada una de las provincias, quienes fueron elegidos en asamblea de representantes de las comunidades de cada pueblo que habita en la respectiva provincia.³⁹

6.4. La participación en la gestión referida a sus recursos naturales

La obligación del estado de proteger los recursos naturales de los pueblos y comunidades y garantizar su participación en su gestión ha sido reconocido por el art. 75, inc. 17: "Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales".

El Convenio N° 169 de la OIT establece los derechos de los pueblos indígenas sobre sus recursos naturales en un marco que se conforma por la articulación del derecho a sus tierras y territorios (art. 13.2), el derecho al desarrollo autónomo (art. 7.1) y la participación en los recursos naturales (art. 15).

El principio general es la obligación del estado de proteger los recursos naturales existentes en las tierras y territorios de los pueblos indígenas (art. 15.1) y realizar, por tanto, todas las medidas necesarias para evaluar la incidencia social, espiritual y cultural y sobre el medio ambiente de cualquier actividad que se desarrolle en el territorio de los pueblos (*cf.* art. 7.3).

La obligación se fundamenta justamente en el reconocimiento del derecho a participar en la utilización, administración y conservación de sus recursos (art. 15.1), lo que implica, por lo menos, el acceso a su uso en la medida en que sea requerido para el mantenimiento de su cultura y la preservación de sus formas de vida (*cf.* Salgado, 2006: 165).

En otras palabras, la propiedad de los recursos naturales se sigue de la propiedad reconocida sobre sus territorios, que incluye el derecho a plantear y

39. A lo largo de estos años se han producido tres importantes procesos de consulta a los pueblos indígenas -los programas de Participación de los Pueblos Indígenas (1996-1997), de Capacitación para el Fortalecimiento de Instituciones y Comunidades Indígenas (1997-1998) y el Foro de los Pueblos Indígenas (2004-2005)-, a fin de consensuar criterios para la reglamentación del artículo constitucional y para establecer una política pública. Estas iniciativas constituyen valiosos antecedentes para todos los temas en elaboración, pero no han tenido aún continuidad ni en la legislación ni en la política.

controlar su desarrollo político, social, económico y cultural decidiendo sus propias prioridades (art. 7.1).

A mayor abundamiento, el art. 15.2 establece que, aún en los casos que la propiedad de los minerales o de los recursos pertenezca al estado, "los gobiernos deben establecer o mantener procedimientos con miras a consultar a los pueblos interesados, a fin de determinar si sus intereses serían perjudicados y en que grado, *antes* de emprender o autorizar cualquier programa de prospección o explotación de los recursos existentes en sus tierras y territorios".

El instituto que los pueblos indígenas vienen promoviendo a fin de hacer efectivo este derecho es el *libre consentimiento fundamentado previo* (cf. acápite 6.3).

Este derecho ha sido reconocido en sede judicial. En efecto, la Suprema Corte de Justicia de la Nación casó por la doctrina de arbitrariedad de sentencia del Supremo Tribunal de la provincia de Salta que rechazó el amparo promovido por la Comunidad Indígena del Pueblo Wichi Hoktek T'Oi con el objeto de que se declarara la nulidad de dos actos administrativos emitidos por la Secretaría Provincial de Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable que autorizaba la deforestación indiscriminada de territorios de la Comunidad. La Suprema Corte consideró que la elección del amparo, como remedio judicial expeditivo, se sustentó en la existencia y el eventual agravamiento de los daños al medio ambiente provocados por la actividad autorizada por la administración, consistente, entre otros, con la eliminación del bosque a raíz de su deforestación con consecuencias irreparables, tales como: la pérdida de especies, cambios climáticos y desertización y afectación de áreas colindantes donde también viven algunos de los miembros de la comunidad, se encuentra un pozo de agua que la abastece, la escuela y una represa, construidas y destinadas al uso de sus integrantes. La Corte consideró que a fin de determinar la existencia de arbitrariedad o ilegalidad manifiesta, bastaba con examinar si la autorización y prórroga de la actividad en cuestión requería una evaluación previa de impacto ambiental y social, y si se había respetado lo dispuesto por el art. 75, inc. 17, de la Constitución Nacional (cf. "Recurso de hecho deducido por la Comunidad Indígena del Pueblo Wichi Hoktek T'Oi en la causa Comunidad Indígena del Pueblo Wichi Hoktek T'Oi c/ Secretaría de Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable", 11 de julio de 2002).

También el Tribunal Contencioso Administrativo de la provincia de Jujuy, en el fallo antes citado (cf. nota 33) estableció que correspondía dar "cumplimiento con lo dispuesto en el art. 15 ap. 2 del Convenio N° 169 OIT incorporado a nuestra legislación vigente, dando obligatoria participación en todas

las actuaciones administrativas a las comunidades aborígenes referidas a trámites sobre territorios que de alguna manera pudieran afectar sus derechos, en particular las que se tramiten por ante el Juzgado Administrativo de Minas”.

7. Algunos desafíos

Los avances en la aplicación de los derechos constitucionalmente reconocidos que hemos visto se dan en temas que estructuran los campos primarios para construir el desarrollo político necesario: (a) el sujeto de derecho –las comunidades y todas las organizaciones, cualesquiera sean las formas que puedan darse para una legítima gestión de sus derechos–; (b) la posesión comunitaria de las tierras, como justo título para el dominio y su intransmisibilidad. A los que cabe agregar las recientes políticas, ya mencionadas de constitución del Consejo de Participación Indígena y Ley N° 26.610. Una medida que contribuiría a esta necesaria construcción es la jerarquización constitucional del Convenio N° 169 de la OIT, de manera que integre el derecho internacional de los derechos humanos.

Los pueblos indígenas, a su vez, han hecho importantes avances sobre la brecha abierta: el número de pueblos que van develando su identidad es cada vez mayor, también las comunidades que solicitan su registro y las organizaciones territoriales y sectoriales que se van generando, los logros en temas vinculados con la propiedad comunitaria de la tierra y con el manejo en aras de un desarrollo con identidad.

¿Qué podemos analizar desde este marco jurídico y estas prácticas?

Por una parte, la diversidad étnica y cultural del estado argentino, oculta durante más de un siglo, tiene hoy manifestación sociológica, normativa y política, con los límites y matices que la heterogénea institucionalización del estado federal aún sostiene. Heterogeneidad que se replica al interior de los pueblos y no es menor entre ellos.

Por otra, la necesidad de plasmar un sistema jurídico que asuma los diferentes derechos consuetudinarios a fin de posibilitar el avance político de los pueblos indígenas.

Esto nos conduce a una serie de temas o planteos que es necesario establecer como supuestos a despejar: (a) la competencia y jurisdicción del gobierno nacional y el alcance de la concurrencia de las provincias para definir el concepto y los alcances del *status* de los pueblos indígenas; (b) la obligación del estado de posibilitar la organización y representación política de los pueblos en el

ámbito provincial y en el de los mismos pueblos, atento a las diferentes configuraciones que ha tomado la relación en cada provincia.

Un tema enmarca las posibles soluciones y tiene que ver con la demanda de los pueblos indígenas al estado argentino. La demanda está centrada en el *reconocimiento de su carácter de pueblos* con todo el alcance que en el orden interno ello implica en cuanto a la gestión autónoma de sus intereses y desarrollo, en el marco del respeto a la Constitución Nacional. Es decir, el reconocimiento de derechos políticos colectivos; concretamente, el *derecho de autodeterminación entendido como autonomía funcional y territorial en el marco del estado*.

En efecto, los pueblos indígenas, según numerosas afirmaciones vertidas en estas dos últimas décadas, consideran que el derecho de autodeterminación se expresa en una *autonomía funcional y territorial en el marco del estado*. Es decir, no es necesario constituirse en estado independiente para asumir la responsabilidad y hacerse cargo colectivamente de los intereses propios; no buscan ni demandan fragmentar o seccionarse del estado, sino repensar los valores e instituciones que lo constituyen –nación, pueblo, etnia, autodeterminación, soberanía– y encontrar los términos jurídico-políticos e institucionales para una nueva relación.

Así lo establece el proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas según surge del juego de los artículos 3 y 31. En efecto, en el art. 3 se define el derecho de libre determinación en los mismos términos que el artículo 1 de los Pactos Internacionales, a saber: "Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de este derecho determinan libremente su condición y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural". Y define la forma de su ejercicio como autonomía interna, territorial y funcional, en el marco del estado, en el artículo 31: "Los pueblos indígenas como forma concreta de ejercer su derecho de libre determinación, tienen derecho a la autonomía o el autogobierno, en cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, en particular la cultura, la religión, la educación, la información, los medios de comunicación, la salud, la vivienda, el empleo, el bienestar social, las actividades económicas, la gestión de tierras y recursos, el medio ambiente, así como los medios de financiar estas funciones autónomas".

En nuestro país la Coordinadora de Organizaciones Mapuche (1996), en sintonía con este concepto, ha afirmado:

Concebimos que la autonomía y el gobierno propio dentro del estado es una de las formas de la libre determinación para los Pueblos Originarios.

No amenaza la integridad territorial de estado y, ciertamente, puede afirmarse que estas reglas o transformaciones sirven para fortalecer la unidad de la sociedad argentina. La autonomía y el gobierno propio deben considerarse, por lo tanto, como elementos que contribuyen a un funcionamiento democrático real.

En conclusión, los derechos constitucionalmente reconocidos a los pueblos indígenas generan hoy, en el seno de nuestra sociedad, un tiempo de intensa y profunda reflexión político-jurídica que requiere la plena participación y el diálogo intercultural con los pueblos y sus comunidades.

Es una obligación de justicia porque, como afirma Zaffaroni: "La verdadera Independencia del continente americano no puede completarse hasta que el orden jurídico que surge de ella no repare el genocidio colonizador, en la medida que esto sea posible. El desconocimiento de los derechos de los pueblos originarios importa una negación de la Independencia, pues el orden jurídico que así proceda no hace más que proclamarse mero sucesor de orden colonialista. Solo reconociendo esos derechos y reparando lo reparable, nuestro orden jurídico se declara independiente y elimina el genocidio como aberrante base de su legitimidad. Lejos de constituir una fragmentación de nuestra soberanía importará su confirmación" (Zaffaroni, 2006: 7).

Referencias bibliográficas

- Altabe, R., J. Braunstein, y J. González (1995): "Derechos Indígenas en la Argentina. Reflexiones sobre conceptos y lineamientos generales contenidos en el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional", *El Derecho*, vol. 164, Buenos Aires.
- Alterini, J. H., P. M. Corna y G. A. Vázquez (2005): *Propiedad Indígena*, Buenos Aires, Librería Histórica.
- Anaya, J. S. (1992): "Indígenas y ley internacional", *América Indígena*.
- Badeni, G. (1994): *Reforma constitucional e instituciones políticas*, Buenos Aires, Ad Hoc.
- Bazán, V. (2000b): "La cláusula constitucional sobre derechos indígenas, la diversidad cultural y la relación Derecho Penal estatal y Derecho consuetudinario aborígen", *Revista Científica de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales*, vol. IV, n.º 2.

- (2004): “Los derechos de los pueblos indígenas desde las perspectivas interna e internacional”, *El Derecho*, serie especial “Derecho Constitucional”, Buenos Aires, 20 de abril.
- Becerra, N. (1996): *Derecho penal y diversidad cultural. La cuestión indígena*, Buenos Aires, Ed. Ciudad Argentina.
- Beckett, J.: (ed.) (1988): *Past and Present. The Construction of Aboriginality*, Canberra, Aboriginal Studies Press.
- Bidart Campos, G. (1996a): *Informe al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Jurídicas Dr. Ambrosio I. Gioja, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- (1996b): “Los derechos de los pueblos indígenas argentinos”, *El Derecho*, 1996-B.
- (1996c): *El derecho de la constitución y su fuerza normativa*, Buenos Aires, Ediar.
- (1997a): *Dictamen a solicitud de la Comunidad Mapuche Vera*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Jurídicas Dr. Ambrosio I. Gioja, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- (1997b): *Manual de la Constitución Reformada*, t. III, Buenos Aires, Ediar.
- (2000): *Tratado Elemental del Derecho Constitucional Argentino*, Buenos Aires, Ediar; Edición ampliada y actualizada 1999-2000, T. I-A y I-B.
- (2001): “La descentralización política de las comunidades indígenas: ¿qué nos aporta la ciencia política para el Derecho Constitucional?”, *La Ley*.
- (2002): *Dictamen a solicitud de la Confederación Mapuche Neuquina*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Jurídicas Dr. Ambrosio I. Gioja, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- (2004): *Proyecto de norma sustitutiva de la que refiere a la suspensión de desalojos*, a solicitud de la Comisión de Población y Recursos Humanos de la H. Cámara de Diputados, *M.i.*
- Botto, S. (1991): *Tratamiento de la cuestión indígena*, Buenos Aires, Dirección de Información Parlamentaria, Honorable Cámara de Diputados.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Briones, C. (1998): *La alteridad del cuarto mundo, una reconstrucción antropológica de la diferencia*, Buenos Aires, Del Sol.
- Cancado Trindade, A. (1996): “Prólogo”, en AA.VV., *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derecho Humanos – Comisión de la Unión Europea.
- (1997): “Prólogo”, en M. Pinto, *Temas de derechos humanos*, Buenos Aires,

Editores del Puerto.

- Canet, V. (2005): "Institucionalización de las prácticas de los pueblos y comunidades indígenas en Argentina. Aportes de la doctrina", *Suplemento Jurisprudencia Argentina* 28/9/2005; *Jurisprudencia Argentina* 2005-III-1441, Lexis N° 0003/012195.
- Carrasco, M. (2003): "Las tierras en el reclamo de los pueblos indígenas y sectores campesinos", en Centro de Estudios Legales y Sociales, *Derechos Humanos en la Argentina. Informe 2002-2003*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (2005): *Agenda Indígena Amazónica. Volviendo a la Maloca*, Quito.
- Coordinadora de Organizaciones Mapuche (1996): "Autonomía y Pueblos Originarios", *Primer Seminario Regional "El Derecho Internacional y los Pueblos Originarios"*, Neuquén, mimeo.
- Ekmekdjian, M. (1997): *Manual de la constitución Argentina*, t. IV, Buenos Aires, Depalma.
- Fernández Sessarego, C. (1992): *Derecho a la identidad personal*, Buenos Aires, Astrea.
- Frites, E. (2001): *El derecho indígena consuetudinario y positivo argentino*. <www.itpcentre.org/legislation/english/paper_ar.htm>.org/legislation/english/paper_ar.htm
- Gelli, M. A. (2001): *Constitución de la Nación Argentina. Comentada y concordada*, Buenos Aires, La Ley.
- Golluscio, L. (2002): *Los pueblos indígenas que viven en Argentina, Proyecto de desarrollo de pequeños productores agropecuarios (PROINDER)*, Buenos Aires, Ministerio de la Producción Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, Dirección de Desarrollo Agropecuario.
- Highton, E. I. (1994): "El camino hacia el nuevo derecho de los pueblos indígenas a la propiedad comunitaria en la constitución de 1994", *Revista de Derecho Privado y Comunitario*, N° 7.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2001): *Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares*.
- Levaggi, A. (coord.) (1990): *El aborígen y el derecho en el pasado y el presente*, Buenos Aires, Universidad del Museo Social Argentino.
- Levaggi, A. (1998): "Los tratados con los indios en la Argentina". *Seminario Derecho Indígena Comparado*, Buenos Aires, Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales.
- (2000): *Paz en las fronteras*, Buenos Aires, Universidad del Museo Social Argentino.

- Mac Kay, F. (2001): *Guía sobre los derechos de los Pueblos Indígenas y el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas*, diciembre de 2001.
- (2004): *El derecho de los Pueblos Indígenas al consentimiento libre, previo e informado y la revisión de las industrias extractivas del Banco Mundial*, Forest Peoples Programme.
- Martínez Cobo, J. (1986): *Estudio del problema de la discriminación contra las Poblaciones Indígenas*, Subcomisión de Prevención de Discriminación y Protección de las Minorías de las Naciones Unidas, Doc. ONU E/CN.4/Sub2/1986/7/Add.4, párr.379.
- Picolotti, R. (s.f.): *Amicus Curiae en el caso "Comunidad Indígena Awás Tingni del Pueblo Mayagno Sumo vs. Nicaragua*, Corte Interamericana de Derechos Humanos.
- Pinto, M. (1997): *Temas de derechos humanos*, Buenos Aires, Editores del Puerto.
- Quiroga Lavié, H. (1997): "Dictamen: Situación jurídico institucional planteada por la Ordenanza 115/87 y su compatibilidad normativa con el inciso 17 del Art. 75 de la Constitución Nacional", Concejo Deliberante de San Martín de los Andes, mimeo.
- (2004): "Dictamen a la Comisión de Población y Recursos Humanos de la H. Cámara de Diputados de la Nación", 24 de agosto de 2004, mimeo.
- Rodríguez Dutch, D. (2005): "El derecho de las comunidades originarias en las decisiones jurisprudenciales", ponencia presentada en el *Seminario Nacional de Operadores de Justicia "Derecho de los Pueblos Indígenas"*, Buenos Aires, Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, mimeo.
- Salgado, J. M. (2006): *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas (Comentado y anotado)*, General Roca, Universidad Nacional del Comahue.
- Segovia, G. y Segovia, J. F. (1997): "La protección de los Indígenas". *Derecho constitucional de la reforma de 1994*, Mendoza, Instituto Argentino de Estudios Constitucionales y Políticos Dr. Pérez Gilhou, Depalma.
- Viñas, D. (1928): *Indios, ejército y fronteras*, Buenos Aires, Santiago Aros.
- Zaffaroni, R. (1999): *Manual de Derecho Penal: Parte General*, Buenos Aires, Ediar.
- (2006): "Prólogo", en J. M. Salgado, *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas (Comentado y anotado)*, General Roca, Universidad Nacional del Comahue.



**APROXIMACIONES
DESDE EL CAMPO**



Lucía Golluscio / Ana Ramos

*El "hablar bien" mapuche
en zona de contacto:
valor, función poética
e interacción social*

CONICET
Universidad de Buenos Aires
lugolluscio@gmail.com

CONICET
Universidad de Buenos Aires
aramos@gmail.com

Lucía Golluscio / Ana Ramos El "hablar bien" mapuche en zona de contacto: valor, función poética e interacción social.

Signo&Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 91-113.

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen En este artículo nos centramos en aquellas prácticas culturales –discursivas y no discursivas– que recrean los sentidos identitarios mapuche a partir de la actualización de patrones compartidos de pertenencia y devenir. En un contexto de retracción de la lengua de herencia, el *mapudungun*, el enfoque interdisciplinario entre lingüística y antropología permite desafiar las propuestas que plantean una relación unidireccional entre lengua e identidad. Con este propósito, seleccionamos las prácticas mapuches de legitimación que actualizan las experiencias de "destinación", es decir, el momento en la vida de una persona en que "recibe" el mandato de "levantar los dichos de los antiguos" y las competencias en el arte de "hablar bien". Estas prácticas, constituidas en zonas de contacto, recurren a la magia y la poesía de lo dicho para expresar y recrear los vínculos entre el uso de la lengua nativa y los sentidos de pertenecer al Pueblo Mapuche.

Palabras Clave: pueblo mapuche - mapudungun - prácticas discursivas - lengua e identidad

Abstract The article focuses on the discursive and non-discursive cultural practices that recreate the Mapuche's senses of identity through the performance of shared patterns of belonging and becoming. Within a context of language attrition, the interdisciplinary approach between linguistics and anthropology provides the tools to question proposals on the unidirectional relationship between language and identity. In this regard, we have selected the Mapuche legitimization practices in a person's life when he or she, through oneiric experiences, "receives" from the elders both the mandate of "embracing the words of the forefathers" and the skills for the art of "speaking well." These practices appeal to the magic and poetry of words to express and recreate the ties between the use of the mother tongue and the senses of belonging to the Mapuche People.

Key words: Mapuche People - mapudungun - discursive practices - language and identity

1. Introducción

En este artículo nos centramos en aquellas prácticas culturales –discursivas y no discursivas– que recrean los sentidos identitarios mapuches a partir de la actualización de patrones compartidos de pertenencia y devenir. En un contexto de retracción del uso del *mapudungun*, la lengua originaria, un estudio sociolingüístico cuantitativo arrojaría resultados pesimistas sobre el grado de vitalidad de esa lengua en muchas comunidades mapuches al este de los Andes. Nuestra perspectiva interdisciplinaria entre lingüística y antropología nos ha permitido incorporar la dimensión de “lo entrañable” al análisis. En el caso mapuche, múltiples testimonios de personas que nunca se han conocido, recogidos en distintos lugares y a lo largo de años de trabajo de campo dan cuenta de experiencias de “regreso” físico y/o espiritual al lugar de origen. La narración de esta sintonía con lo más profundo del “ser mapuche” siempre enfatiza el momento puntual de recepción del conocimiento de los antiguos, especialmente la lengua.

Nuestro trabajo se centra, entonces, en esas narrativas que en contextos etnográficos y discursivos actualizan tales experiencias. Estas prácticas, constituidas en “zona de contacto” (Pratt, 1987), recurren a la magia y la poesía de lo dicho para expresar y recrear los vínculos entre la lengua de herencia y los sentidos de pertenecer al Pueblo Mapuche.

A partir de nuestras investigaciones en comunidades mapuches rurales y urbanas y en distintos espacios sociales (Grossberg, 1996), hemos observado que permanentemente emergen personas “especiales”¹, es decir, reconocidas por

1. Con frecuencia hemos registrado referencias de los propios mapuches al carácter especial de algunas personas por sus talentos y conocimientos sobre los antiguos (Golluscio, 1988).

sus habilidades en el arte de hablar, entre otras. En un contexto interétnico donde suele diagnosticarse la "pérdida" de la lengua vernácula, la vigencia de prácticas discursivas tradicionales, que enfatizan el valor de la palabra en la constitución de la persona a la vez que autorizan su rol social, ha motivado las preguntas que aquí nos convocan: ¿se puede definir la situación lingüística del *mapudungun* en el nivel comunitario e individual, en los términos tradicionales de la sociolingüística?; ¿cómo explicar el hecho de que la misma persona que hasta un momento de su vida parecía no conocer la lengua, al asumir roles sociales de prestigio, revela competencias lingüísticas y discursivas?; ¿cómo interpretar la relación entre los procesos de retracción de la lengua y la revitalización de la retórica y poética del discurso en la vida social de los mapuches?; ¿cuál es la definición de "lengua" que se desprende de esas prácticas?; de acuerdo con ella, ¿es pertinente desde el discurso académico etiquetar procesos tan ricos de (re)producción y transformación cultural como pérdida y aun extinción?

La lectura reflexiva de los testimonios de personas prestigiosas recogidos en terreno revela un modo de hablar al que hemos llamado en otro lugar "discurso de destinación" (Ramos, 2003). Definimos "destinación" como el momento de inflexión en la vida de una persona mapuche en que recibe el mandato de "levantar los dichos de los antiguos" y las competencias en el arte de "hablar bien".

En el artículo nos interesa explorar el significado personal y social de estas prácticas culturales de legitimación en zona de contacto, es decir, como resultado de relaciones sociales asimétricas, de experiencias particulares de dominación y de trayectorias históricas de articulación y pertenencia entre las sociedades indígenas y los estados colonial y nacional.

Hemos seleccionado estos modos de hablar por dos razones: la recurrencia de su ejecución y los profundos efectos de tales experiencias personales no sólo en las relaciones sociales, sino también en la subjetividad de sus enunciadores.

2 La "terminación" es el momento del *ngellipun* o *camaruco* (la rogativa comunitaria mapuche), definido por sus connotaciones metacomunicativas, puesto que allí hay que "hablar bien" y en *mapunzugun*. Para los pobladores mapuches de Colonia Cushamen (Chubut), la "terminación" es una parte fundamental de la ceremonia porque, por un lado, la misma "comunidad" deviene en objeto de reflexión –los cabecillas agradecen y bendicen, pero también aconsejan, se enojan, recuerdan– y por el otro, es el momento del *camaruco* en el que "tomar la palabra" crea o confirma los prestigios sociales (Ramos, 2003).

2. El valor del "hablar bien"

"Ese tiempo, yo era joven y no estaba preparado todavía para hablar en la terminación² y ahí uno tiene que hablar bien, no puede hablar así nomás..."

Martiniano Nahuelquir, 1996.

Entre los mapuches, además del papel fundacional y de las funciones social, estética y lúdica (Golluscio, 2006), la palabra adquiere una dimensión muy especial, relacionada, en última instancia, con las características más aborígenes de su religiosidad y con la concepción del bien y del mal cuyos límites, en la cultura mapuche, adquieren contornos particulares. Esa oposición, que se resignifica por momentos con valores complementarios, resulta un componente básico del sistema social mapuche. Decíamos en otro lugar (Golluscio, 1989) que la mezcla de lo bueno (*kime*) y lo malo (*weda*), lo limpio (*lif*) y lo sucio (*pod*) y, muy especialmente, la posibilidad amenazadora de que lo bueno se vuelva malo, o que lo malo no pueda ser reconocido antes que se produzca el daño, rigen la vida individual y las relaciones sociales mapuches. El bien y el mal no son entidades abstractas, o lejanas, o sólo vinculadas al ámbito de lo trascendente, sino que habitan en los otros hombres, en los animales o en las otras cosas, esto es, en el mundo cotidiano con el que se relacionan el hombre y la mujer todos los días (Golluscio, 2006).

Especialmente en el *ngellipun* (rogativa mapuche) surge la importancia de la palabra (*dungun*) como generadora de *newen*, esto es, fuerza, individual y comunitaria para luchar contra lo malo y sus consecuencias: el daño, la enfermedad, la miseria, la muerte. Y en esa gestación del "poder" durante el ritual, el uso de la palabra, de la "buena palabra" (*kime dungu*) cumple un papel fundamental. No obstante, como tópico explícito o significado indexical, el "hablar bien" resulta constituyente del discurso mapuche en todos sus géneros, no sólo de aquellos asociados con el discurso religioso —los *tayil* o cantos sagrados y los *ngellipun* o rogativas— sino también de la narrativa mítica, histórica o ficcional (*kwifike dungu*, *ngitram* o *epew*), los *ngilam* o consejos, las conversaciones o *ngitramkan*. En todos estos casos, los ejecutantes buscarán que sus discursos sean evaluados como "buenas palabras", es decir, aquellas que al actualizar lazos sociales con el pasado común de los *kwifike che* ("antiguos") se orientan al logro del bien.

El arte de "hablar bien" implica haber adquirido las competencias necesarias para repetir, evocar y recrear contextos tradicionales, es decir, sentimientos de pertenencia, conocimientos, filosofías y saberes compartidos. En este sentido, la ejecución de piezas artísticas de oratoria crea y refuerza los lazos identi-

tarios del Pueblo Mapuche al mismo tiempo que construye y confirma al orador competente como una persona de prestigio.

Según las explicaciones de algunos ancianos mapuches, "hablar bien" es, fundamentalmente, "levantar los dichos de los antiguos". Esta orientación de la palabra hacia el pasado actúa en dos sentidos, a la vez que actualiza un origen común, funda la legitimación del orador en esta continuidad temporal. La palabra adquiere, entonces, el poder especial que resulta de su carácter presuposicional y evocador del pasado; la palabra emociona cuando refuerza los sentimientos más profundos de la identidad mapuche.

Aun cuando estos efectos identitarios y políticos del arte verbal continúan vigentes, los mecanismos simbólicos de construcción de identidad y prestigio han incorporado las tensiones de los contextos históricos y etnográficos de los que forman parte. En otras palabras, el largo proceso de contacto interétnico ha dejado sus huellas en las prácticas culturales y discursivas de legitimación. A continuación, describimos las formas en que actualmente se siguen "levantando los dichos de los antiguos" y reorientando las contradicciones, conflictos e innovaciones que las atraviesan.

3. La época añorada

"Muchas veces nosotros ya no sabemos cada una de las buenas palabras de cada uno de los viejos abuelos."

Adolfo Meli, 1985.

Si bien los sujetos no han elegido las luchas y enfrentamientos sociales que les ha tocado vivir, sí pueden elegir, a través de la memoria y los discursos, los modos de interpretar esas vivencias. Esto es lo que ha ocurrido con las experiencias de discriminación, principalmente aquellas que fueron vividas en los lugares de disciplinamiento (Rose, 2003) como la escuela, el servicio militar u otros espacios públicos (Golluscio, 1993). Durante gran parte del siglo XX, la lengua mapuche ha operado, en estos lugares, como índice de las diferencias étnicas y culturales que era necesario borrar para llevar a cabo el proyecto civilizador del estado. Las prohibiciones, los modelos de ciudadano y las prácticas discriminatorias impusieron el silencio y la vergüenza en las subjetividades mapuches. En consecuencia, durante muchos años, los padres dejaron de enseñar la lengua a sus hijos.

Estas son las experiencias que, hoy en día, la memoria resguarda a través de ciertas "contadas". Las reinterpretaciones que realizan los mapuches de aque-

lla historia de prohibiciones construyen un nuevo lugar social para orientar sus acciones y compromisos, activando la transformación de la vergüenza en denuncia y en afirmación de sus identidades.

Y entonces a mí me llamó la maestra a la Dirección. Le dije: "Mire señorita, a mí no me quieren porque soy negra, soy mapuche. Sí, le dije, soy negra pero ¿no soy igual que ellos? Por eso les pego, porque ellos no me quieren a mí". Y dice la maestra: "Yo no pensaba que era eso pero vos hubieras hablado". "No, le digo yo, porque si yo hablaba usted iba a estar a favor de ellos porque usted muchas veces me puso debajo de la campana". (Los Toldos, 1993)

Y también un poco como que los maestros venían... nos retaban... viste que a nosotros los mapuches nos trataban medio feo, nos ofendían, por eso es que teníamos vergüenza, nos decían "duro", nos decían que éramos duros y que éramos ariscos. (Cushamen, 2002)

No, no me sale. Anteriormente, cuando yo tenía nueve años era un lenguaraz, nos quitaron esa misión a nosotros, nos quitó el maestro y gendarmería... (Ñorquinco, 2002)

Si bien estas denuncias, tan frecuentes como extendidas, admiten un proceso de retracción en el uso lingüístico del *mapudungun*, fijan los sentidos de la "pérdida" en otra dirección. Los discursos añoran los usos situados de la lengua, los contextos en que la "palabra mapuche" era utilizada. Así, por ejemplo, Belarmina, una anciana de Cushamen, recuerda cuando era niña y asistía a las reuniones de la comunidad: "me juntaba con unas ancianitas, y me hablaban en paisano, y yo les contestaba, pero así en la lengua mía nomás. Me hacían sentar así al lado de ellas para hacerme preguntas y darme consejos". Su prima Sudelia también rememora cuando "sabía estar escuchando en silencio" las conversaciones que su madre mantenía con otras ancianas o cuando su abuela le enseñaba a hacer tejidos en telar. Avelino, por su parte, evoca el recuerdo de su abuelo hablando en lengua con *Futachao* o las conversaciones que mantenía con él: "sabíamos hablar clarito, él me sabía contar en mapuche".

Este mismo énfasis en los contextos y los usos situados de la lengua es el que aparece en las explicaciones de los hablantes de *mapudungun*. Mercedes, por ejemplo, evaluaba como inapropiados los métodos utilizados en la escuela para enseñar la lengua mapuche porque dejaban de lado sus aspectos más importantes. Para ella, éstos residían en las formas de saludar a los ancianos y

poder comprender sus palabras, nombrar las cuestiones de la siembra, llamar por su nombre a los animales del campo y, principalmente, hacer "rogativa en su idioma para que dios los escuche". De modo similar, María contaba su propia experiencia:

En mi vida me ha servido mucho hablar en lengua. Sí, para hacer un gran rogativo me sirve mucho, para el bienestar de mi familia, de todos mis hijos que tengo, me sirve mucho. Yo lo tengo eso... no hablar en mi idioma lo encontraría muy doloroso, porque yo cuando hago mi rogativo pido lo que yo quiero y ha salido adelante. Y he salido adelante con todo mi experiencia que tengo. (Cushamen, 2002)

De acuerdo con estas explicaciones, "levantar los dichos de los antiguos" es algo más que ser competentes en el código del mapudungun. La orientación hacia el pasado incorpora y subraya las dimensiones relacionales, identitarias y representacionales del uso de la lengua, es decir, un modo de estar en el mundo: "dios lo había dejado así al mapuche para que hablemos en nuestra lengua".

Los discursos nativos sobre "la pérdida" de la lengua ilustran dos aspectos que quisiéramos destacar aquí. Por un lado, el valor performativo del "hablar bien", en tanto crea los contextos sociales y religiosos que conforman la identidad cotidiana de los mapuches. Sus mismas definiciones metadiscursivas subrayan la constitución recíproca entre la lengua y las relaciones sociales. Por otro lado, el papel comunalizador de estos discursos nostálgicos, puesto que seleccionan ciertas experiencias compartidas y actualizan marcos, también comunes, de interpretación y compromiso. Las "contadas" sobre los tiempos en que todos hablaban en mapudungun forman parte de las narrativas que remiten a una época añorada, al tiempo idealizado (Brow, 1990) de los antiguos.

Sin embargo, como veremos en el próximo apartado, el discurso de "la pérdida" remite más a una práctica social recurrente a través de distintas generaciones, que a un diagnóstico sobre la vigencia de la lengua en un grupo etario particular. El pasado de los abuelos siempre ha sido, y seguirá siendo, añorado.

4. El regreso, de nudo central de las historias de vida a nudo simbólico

"Yo no había prestado atención cuando escuchaba las palabras de los antiguos... ¡Cuándo pensaba que yo que ahora iba a reunir a toda esa gente! No hago las cosas así porque yo quiera, hay un ser que lo domina a uno."

Demetrio Miranda, 1996.

4.1. La ida y el regreso a la comunidad como un *leit motiv* de las historias de vida

Mariano (M), un anciano de la Reserva Napal, provincia de Chubut, conversaba con su tío Martiniano (T) sobre los jóvenes que emigraban de la comunidad.

M: Sí, la juventud casi la mayoría se va a otra provincia porque entre ellos nomás se noticean "en tal parte hay trabajo", "y bueno yo me voy pa'allá" o dicen "qué si acá no hay trabajo". El trabajo que nosotros tenemos, los viejos que tenemos sesenta años, es cuidar animales. A la juventud no le gusta, no le gusta tampoco plantar un árbol. Ellos se prefieren ir que estar bajo el yugo. No nos escuchan a nosotros, nuestra experiencia.

T: Y bueno, yo siempre les digo "vayan, vayan a conocer, mejor", a ver si van a estar tan tranquilos como están en la tierra donde nacieron, donde se criaron ¡Que se vaya! Que le hagan el gusto.

M: Cuando éramos jóvenes nosotros hemos sido igual, nada más que nuestros antepasados están muertos

T: (Se ríe.) No nos pueden descubrir. A lo mejor nosotros hemos sido peor...

M: Sí. (Se ríe también.) Y cuándo yo iba a pensar que iba a levantar la bandera en el camaruco.

(Reserva Napal, 1995)

Algunos autores ya han señalado que la construcción de la subjetividad mapuche a partir del mandato de continuar y "levantar" los "dichos de los antiguos" es una estrategia cíclica (Hernández, 1975; Briones, 1989). Claudia Briones menciona que muchos de los ancianos que ella conoció viviendo en una comunidad le contaron que, durante su juventud, mientras realizaban trabajos a destajo por diferentes localidades, se comportaban "alocadamente" ya que renegaban de sus "tradiciones" (Briones, 1989: 59). Los testimonios autobiográ-

ficos de Mariano y su tío también plantean que los adultos “tradicionalistas” de hoy fueron, alguna vez, los jóvenes “aculturados” de ayer.

Una aproximación a la lengua como zona de contacto, entonces, también considera los aspectos materiales y económicos que son característicos de la vida rural de las comunidades mapuche. Las trayectorias de emigración y retorno forman parte de las experiencias que tienen los mapuche sobre su propia cultura.

Una mujer mapuche de Ñorquinco relataba el día en que se despidió del último hijo que se había quedado viviendo con ella:

Y bueno, ahora vino, a avisarme bien, palabras buenas, me dijo: “me voy a ir mamita porque no tengo ganancia con tus animales, no vendiste la lana y tengo que esperarte a usted que usted pueda vender algo para poder vestirme, para comprar la comida”. “Bueno, digo yo, está bien mi hijo, me avisó bien, voy a cuidar sola”. Y yo no quiero deshacerme de mis animales porque es el recuerdo de mi viejo, porque yo me crié en el campo, a la siga de los animales, me crié con mi mamá. Y algún día, cuando yo no esté, alguno de mis hijos va a querer regresar y lo va a seguir. (Ñorquinco, 2002)

No todos regresan, pero quienes lo hacen cuentan una experiencia similar. En algún momento de su juventud, cuando se encontraban trabajando fuera de la comunidad, recibieron desde el campo una visita, una carta o un telegrama anunciando el fallecimiento o la enfermedad de alguno de sus padres. Tenían, entonces, que retornar a la “tierra donde nacieron”.

Estaba de campaña, esperando la máquina para empezar a trabajar, y recibí una carta de mi hermano donde me noticiaba que había fallecido mi papá. Dejé la campaña y me vine. Mi madre me pidió que me quedara con ella porque se quedaba sola; mis otros hermanos estaban trabajando afuera, no estaban acá. Al principio no me hallaba acá. ¡Qué manera de sufrir! Salir al campo... ya estaba acostumbrado allá. Ahora estoy contento, tranquilo, nadie me dice que tengo que trabajar, no tengo patrón. (Ranquilhuao, 1998)

Yo me retiré de aquí cuando tenía 16 años, y estuve 20 años trabajando en otros lugares, hasta que mi mamá me fue a buscar cuando falleció mi papá. Estaba mi mamá en ese tiempo. Me dice: “te vengo a ver hijo, te vengo a buscar”, me dice. Llegó de repente. “Para qué mamá”. “Usted vaya a su lugar, me dice, vaya a trabajar en tu lugar donde naciste, allá te quiero hijo”. “Y yo mamá cómo voy a dejar todo acá, mire cuánto trabajo hice acá”. “Este es un lugar ajeno que usted tiene

hijo", me dice la mamá, "andá a tu lugar, y así vas a trabajar y va a tener lo que vos querés tener me dice". Acá no había nada cuando yo llegué, trabajé mucho y gracias a dios yo estoy contentísimo por la buena voluntad de mi mamá que me trajo acá. Estuve mucho tiempo, veinte años, haciendo trabajo ajeno en otro lugar y gracias a la mamá volví y ya no me fui nunca más. Porque yo creo que dios quiere que cada uno muera en su tierra donde nació. (Cushamen, 1999)

No fui un chico de criarme sólo acá, yo desde muy chico tuve la idea de salir, de conocer. Cuando era chico, mi viejo me contaba cuando tuvo que salir a trabajar, así que sabía que iba a tener que salir también. Empecé a salir cerca a trabajar, a esquilur con la tijera, cuando tenía 14 años, como conocía al encargado de la estancia, me hicieron un carnet para trabajar a pesar de mi edad y de ahí ya no paré más. Es lindo salir a trabajar, me hice hombre. Volví después de muchos años, me llegó un telegrama de mi hermano que mis padres me mandaban llamar porque estaban enfermos y él ya estaba aparte. (Cushamen, 1998)

Historias como éstas se repiten, entre hombres y mujeres, a lo largo del tiempo y en distintos lugares (Radovich y Balazote, 1992)³. Generalmente, con el regreso a la tierra de sus antepasados ellos retornan también a las "tradiciones antiguas". Ese suele ser el momento de sus vidas en que algunos de ellos deciden comenzar a transitar "el camino" de sus padres y abuelos, y a cumplir "su misión". Por lo tanto, empiezan a ser frecuentes, por ejemplo, las visitas a los tíos o tías más ancianos para conversar sobre "los tiempos de antes" o a acompañar de modo más activo a los encargados de realizar el *ngillipun* o camaruco en la comunidad.

Aun cuando algunos mapuches no han salido por mucho tiempo de sus comunidades o cuando otros nunca retornaron a ellas, el "regreso" suele ser, también para ellos, la forma en que se experimenta el reencuentro con los sentimientos y sentidos de pertenencia de sus padres. Los testimonios que aquí hemos citado corresponden a oradores prestigiosos que, a partir de sus regresos, fueron siendo reconocidos por sus competencias en el arte de "hablar bien".

3. La "terminación" es el momento del *ngillipun* o camaruco (la rogativa comunitaria mapuche), definido por sus connotaciones metacomunicativas, puesto que allí hay que "hablar bien" y en *mapunzugun*. Para los pobladores mapuches de Colonia Cushamen (Chubut), la "terminación" es una parte fundamental de la ceremonia porque, por un lado, la misma "comunidad" deviene en objeto de reflexión —los cabecillas agradecen y bendicen, pero también aconsejan, se enojan, recuerdan— y por el otro, es el momento del camaruco en el que "tomar la palabra" crea o confirma los prestigios sociales (Ramos, 2003).

4.2. El regreso, nudo simbólico en la constitución íntima y social del pertenecer al Pueblo Mapuche

Hemos anticipado en la introducción la relevancia que tiene el tema del “regreso” en la constitución subjetiva e intersubjetiva del “ser mapuche”. Es necesario notar que entre los mapuches la concepción de regreso no entraña el concepto de repetición mítica de un “eterno retorno” (Ricoeur, 1981), sino que es un proceso hacia el interior y hacia los ancestros que a la vez los constituye profundamente como sujetos históricos. Ese retorno interior y conexión con el origen fortalece los lazos de pertenencia al Pueblo Mapuche. Se repite para transformar, se retorna a los ancestros pero para intervenir como agentes históricos.

Este tema es tratado poéticamente en una narrativa tradicional; el *Nawel Ngütram*, cuyo texto ha sido recogido a ambos lados de los Andes desde el siglo XIX (Golluscio, 2000, 2006).

La agarraron, a mi Abuela. Había Guerra. La capturaron. La llevaron a Buenos Aires. Allí, qué hicieron [cómo podría yo saberlo]. Todo le sacaron. Su nombre le sacaron [...] Después de cuatro días la soltaron [...] Tres o cuatro días marchó. No tenía más comida. No había más comida. Estaba hambrienta. Muy hambrienta estaba. Lloraba [...] Lloraba muy apenada la Anciana. Estaba orando. Se estaba acordando de “El que la dejó”. Y entonces, un Tigre vino. Más se asustó la Anciana al verlo. Pero ése era el que lo iba a salvar [...] Después, durante cuatro o cinco días quizá la acompañó el Tigre. La Anciana ya no tuvo más miedo. Bien cerca de los pies se tendía el Tigre, contaban [...] Otros cinco días fue acompañada. Cuando todo lo que ella había estado buscando apareció a la vista, cuando la casa escondida apareció a la vista, entonces la fue a dejar. (Ingeniero Jacobacci, 1978)⁴

De acuerdo con la lectura que Eduardo Kohn (2002) realiza del planteo de Walter Benjamin (1968), entendemos que el valor artístico que define a las narrativas orales tradicionales reside en que estas constituyen piezas autónomas —ni completamente estructurantes ni completamente estructuradas por las interpretaciones presentes del pasado— con capacidad para albergar en imágenes precisas ciertas verdades y mensajes. Al enfatizar el potencial trascendente y poé-

⁴ Se reproducen sólo algunos fragmentos significativos del *Ngütram*.

tico de las tradiciones históricas, esta perspectiva sostiene que una genuina producción artística inspira nuevos significados e interpretaciones con cada generación. En este sentido, consideramos que el *Nawel Ngitram* retiene sus propias memorias históricas aun cuando, en cada ejecución, crea nuevas relaciones con ese pasado. En palabras de Kohn, actualiza una región interior —un nexo con el origen— sin revelar completamente sus secretos. La autonomía enigmática de este tipo de narrativas es lo que permite a la tradición oral devenir en una fuente potencial de poder en el futuro.

En ese marco, la metáfora del regreso que define al *Nawel Ngitram* sigue abriendo la posibilidad de nuevos y múltiples sentidos. Desde una interpretación histórica que pone el énfasis en la época de la "conquista del desierto", el dificultoso camino que debe recorrer la protagonista mapuche para retornar a su "casa" es el que lleva del cautiverio a la libertad, del despojo a la recuperación del Territorio.⁵ Como trayectoria hacia la iniciación personal, el acento se coloca en otra dimensión, la del logro del conocimiento interior profundo, la conexión con el pasado de los antiguos. En ambos casos, el regreso no significa el fin de un proceso sino la apertura hacia el devenir.

5. La destinación

—¿Sabe una cosa? Ese será nuestro señor que a uno lo pone por delante para poder hacer esas cosas.

—Claro, justamente, debe estar destinado esa persona."

Conversación entre Mariano Napal y Demetrio Miranda, 1996.

Según testimonios de Aucán Huilcamán recogidos por Claudia Briones (1999), la epistemología mapuche distingue cuatro etapas en la adquisición, mantenimiento y transmisión del conocimiento: INADUAM, que significa observación de la vida y del lugar donde vivimos; RAKIZOAM, que es pensar, reconocer, analizar; KIMVN, que es el conocimiento y sabiduría; y el GULANTUWUN, que es la socialización del conocimiento. En relación con estas etapas, y de acuerdo con los relatos autobiográficos que algunos mapuche han compartido con nosotras, habría un momento en la vida de la persona en que

⁵ Al respecto, Lorena Cañuqueo (2005) realiza una interpretación del *Ngitram* de su propia familia desde las experiencias y trayectorias de los jóvenes de ciudad.

se tiene el conocimiento y la sabiduría necesaria para tomar la palabra y ocupar un lugar social de prestigio. La respuesta de César, el hijo mayor de uno de los ancianos prestigiosos de la comunidad, adquiere así un sentido especial: "todavía no es mi momento de hablar" (Cushamen, 1996).

Martiniano recuerda, por ejemplo, el momento preciso en que se definió su inserción adulta y respetada dentro de la comunidad. Este fue cuando recibió de sus antepasados "el espíritu ardiente", es decir las competencias lingüísticas y comunicativas para hablar de manera apropiada (Ramos, 2003). Él recuerda que en "aquellos primeros tiempos", cuando volvió a la comunidad para cuidar a su madre que estaba enferma, había empezado a participar en el camaruco como ayudante de sargento.⁶ El cabecilla del camaruco le pidió que continúe con "las condiciones de los antiguos y de sus abuelos" y que, en consecuencia, hablara a su gente al finalizar la ceremonia. Respondiendo a la solicitud del cabecilla, pidió la palabra después de que los ancianos principales hicieron sus respectivos discursos. Sin embargo, en aquella oportunidad, las palabras no salieron ("cuando me puse a hablar se me trabó la lengua [...] y no podía hablar"), no pudo expresar sus ideas y bajó la cabeza. Algunos miembros de su audiencia se rieron de su infortunio y él creyó no poder reponerse de esta vergüenza:

Esa vuelta se rieron de mí las viejas [...] no sabés la vergüenza que pasé, se rieron toda la gente [...] Se burlaban. No sabés, yo tenía un remordimiento... y lo tuve mucho tiempo eso, lo tuve aquí (se señala el corazón)"

Al año siguiente, y aconsejado por su madre, se preparó con anticipación para aquel momento. Cuenta Martiniano que "estaba por empezar el camaruco, faltaban dos días", cuando siguiendo el consejo de su madre, se dirigió a la tumba de sus antepasados:

Había ido al espíritu que se llama Fidel, ese era un libro abierto para hablar, ese tenía historia de todo, de todos los aborígenes. Y bueno, así fui, llevé los sacrificios de vela, mudai? [...] para que mi espíritu, sea como el espíritu de los viejos. ¡Pero pareciera que me levantaran del pelo! Parece mentira ¿eh? Ahí le pedí todas

6. El "sargento" es, en algunas zonas, el que custodia la realización correcta del camaruco; el ayudante de sargento es quien lo secunda en esta función.

7. Bebida ritual confeccionada por la fermentación de maíz o trigo.

las condiciones, le conté lo que me había pasado, qué es lo que tenía que hacer a la terminación: "El camaruco va a empezar pasado mañana, a la terminación podía volver a repetir mi palabra si usted me puede dar las condiciones".

Así Martiniano le pidió a los antiguos "el espíritu para poder hablar"; el intercambio sagrado fue enmarcado en una pequeña rogativa en la que Martiniano tiró *mudai* en la tierra, fumó un cigarro y oró en voz alta al cielo. Entonces él recuerda: "esa mañana iba a repetir mis palabras, y por esa oración que fui a hacer allá, para tener mi espíritu de los viejos, hablé con buenas palabras, me dirigí a la gente con ese espíritu tan ardiente". Nunca más se rieron de él, y desde entonces su voz y sus palabras fueron respetadas.

En la comunidad Ranquilhuao los mapuches cuentan que muchos de sus antepasados se dirigían al *Pillan*⁸ para obtener las competencias en el arte de "hablar bien". Llegaban allá para que les enseñara a hablar y les explicara "todo lo que tenían que decir" en el camaruco. Muchos recuerdan que el anterior cabecilla de Ranquilhuao descubrió que "tenía una estrella especial" cuando, para retornar a los orígenes, decidió "regresar" al *Pillan* ("sabía hablar tan bien por el motivo de que allá fue aprender").

Lucerinda Cañumil, *longko* de Chacayhuarruca y Chenqueniyeo (Río Negro) se preguntaba sobre sus talentos, en conversación con don Adolfo Meli, en 1985:

Cómo iba a pensar yo así, sin más, que usted iba a venir a mi casa, esta casa, de mi finado padre y de mi madre, la casa que me dejaron. Así estoy yo. Bien con su consejo, con lo que sabían. De a poco lo recibí en mi corazón.

Me dejó así "El que nos deja". En todos los asuntos me dejó para hablar. En todos los asuntos tenía que hablar, ¿acaso no me ha dicho? Entonces yo voy siguiendo todos los asuntos [...] Porque la gente no se manda sola. Así me habrá dejado el que nos deja, Viejo Rey, Vieja Reina. Por eso sé. Tengo buena cabeza. Por eso seguimos conversando. (Chencheniyeo, 1985)

Estos momentos de inspiración en los que se recibe el modo de hablar correcto y la posibilidad de expresarse con fluidez en *mapunzugun* constituyen un momento crucial en las historias de vida de los mapuches. La competencia

8. El Demetrio, un anciano de Cushamen, define el *Pillan* de la siguiente manera: "[allá] habían ido los primitivos, que habían pasado por allá a aprender todo. Es una mina [volcán], ahí no pasa nadie. Y tiene que hacer rogativa si quiere cruzar ahí. Sí, y tiene que hacer la rogativa, si no hacen la rogativa después (hace un gesto golpeando las manos)" (Cushamen, 2001).

recibida es definida por los mismos hablantes como “un don” que se recibe de dios y de los antepasados (“gente que habla bien ha habido siempre pero la esencia es dios”) y que, generalmente, deviene necesaria cuando se asumen cargos de prestigio en la comunidad. Al respecto, decía un cabecilla de Chile:

Mi suegro me dejó el cargo cuando yo era un hombre joven todavía. Me lo dio y tuve la sabiduría que dios le envía a uno especialmente, a alguna persona, no a todas las personas. Así que por eso, así cuando converso yo así en mi lengua mapuche, la gente se rodean todos para escuchar cómo son las palabras. (Lonkofilo, 2000)

Filomeno, un poblador de Cushamen, también nos cuenta la primera vez que habló en el camaruco. Varios años después de su regreso a la comunidad, su padre aparece en uno de sus sueños y lo nombra sucesor de su hermano en el cargo de cabecilla. Filomeno le expresa su incertidumbre, puesto que no sabía hablar en lengua mapuche y no poseía aún los conocimientos necesarios. Su padre, en el sueño, le responde: “Vos nomás vas a hacer, en esos días que vas a hacer camaruco yo voy a venir a ayudarte, yo mismo te voy a venir a ayudar, *afkazi*”⁹. Finalmente, igual que Martiniano y que Juan, ese día, y en ese momento, Filomeno descubrió sus habilidades oratorias: “Y sí justamente vinieron a ayudarme, me vino a ayudar el viejo, si yo no sabía hablar en lengua, y ese día tenía palabra” (Cushamen, 1998).

Estos discursos que relatan el momento específico en que el orador “descubre” que ha sido señalado como una persona especial son definidos en sí mismos como “buenas palabras” (“No todos saben hablar así como le estoy conversando”; Cushamen, 1996). La semejanza estructural entre estas distintas ejecuciones nos ha llevado a considerarlas como un modo de hablar (Hymes, 1972) reconocido en la cultura mapuche, esto es, una forma institucionalizada para expresar el “regreso” a la subjetividad mapuche.

6. La continuidad

“Como yo sigo van a seguir ellos, mis hijos que yo tengo. Si me ayuda dios algún día, si pasa algo ellos (todos los hijos o algunos) si lo van a levantar, van a seguir el pensamiento de mi padre, de mi madre...”

Lucerinda Cañumil, 1985.

9. Traducción: “a la par”.

La larga historia de discriminación, represión y migraciones obligadas, a la que hicimos mención más arriba, ha hecho que muchos padres bilingües seleccionen el castellano para socializar a sus hijos. Por consiguiente, en los contextos cotidianos el uso del *mapudungun* comenzó a ser reemplazado por la lengua dominante. En el marco de este proceso de retracción, algunos mapuche adultos que aspiran a tener una mayor participación en la vida ritual o un papel más activo en la transmisión de sus conocimientos "tradicionales" expresan su temor de que aquel momento de inspiración ya no llegue a sus vidas:

Mi papá antes de morir me dijo que iba a hablar en lengua igual que él, pero todavía no me salen bien las palabras. (Cushamen, 1998)

Y uno siempre quiere seguir la antigüedad, nada más que le falta un poquito de mente o de vocabulario, esas cosas. Pero ya no tengo vocabulario para hablar así mi lengua mapuche. Y eso no viene por el libro, no, el libro del mapuche antes era la cabeza, la pura cabeza, poner en la mente nomás, eso sale de la pura mente nomás. (Vuelta del Río, 2001)

Sin embargo, quienes ocupan los lugares sociales de prestigio y aquellos que algún día los reemplazarían comenzaron a ensayar nuevas prácticas sociales con el propósito de que los "dichos de los antiguos" puedan seguir siendo "levantados". Los ejemplos que siguen subrayan la flexibilidad y las resignificaciones de la definición nativa de "lengua" cuando esta se encuentra centrada en la "continuidad" de un modo de "ser mapuche".

En un encuentro entre distintas comunidades mapuche de la provincia de Chubut, el *lonko* (cabecilla) de la comunidad de Futa Huao tomó la palabra a la "terminación" de la rogativa. Habló primero en su lengua, *mapudungun*, y luego se dirigió del siguiente modo a los jóvenes y adultos presentes:

Bueno, ahora les voy a hablar unas palabras en *wingkazugun*. Muchos no entienden, no entienden *mapunzugun*, les voy a hablar en *wingkazugun* ahora. Porque la persona, si uno quiere hablar tres idiomas, tres idiomas puede hablar, yo digo así. Yo quiero hablar tres idiomas, tres idiomas hablo. Y bueno, estoy muy agradecido con lo que han venido, todos los que han venido en esta junta [...] El *wingka* no son nada, no son nada de ahí de la tierra, más dueños seremos nosotros que somos mapuches, hermanos, hay que hacer fuerza, para que haiga *nehuén* para poder hablar y todo. Que haiga *nehuén* por todos nuestros corazones [...] Mejore el corazón. Aquí le va hablando, aquí le va conversando, y yo a medida

que voy hablando el corazón también está hablando, todos estaremos así hermano, todos estamos así, porque todos tenemos dios que está arriba, el que le da el entendimiento, le da todo, será sabio, será para hablar, será para todo. Yo les digo una cosa, si dios me ha dado mucho aliento, dios... como yo les voy a decir, este instrumento que toco, no porque yo lo quiera agarrar, no porque yo lo quiera tocar, porque dios me ha dado entendimiento para poder tocar este instrumento y hasta hoy sigo tocándolo donde voy [...] para que oigan todos los que hayan llegado. Muchas gracias. (Futahuao, 2003)

El *lonko* traduce sus propias palabras para que todos puedan acceder a sus conocimientos. Esta práctica, que ha comenzado a ser usual en las ceremonias religiosas, es recibida con mucho entusiasmo por aquellos jóvenes que desean participar más activamente y aprender sus propias "tradiciones". Pero el discurso del *lonko* también es una reflexión sobre el arte de "hablar bien". Por un lado afirma que el mapuche puede hablar tantos idiomas (códigos) como desee. Por el otro subraya el valor performativo de la lengua puesto que, a medida que él está hablando también hablan los corazones. A través de la conversación la "fuerza" de todos y cada uno de ellos puede ser evocada. Aquella "fuerza" que les da "el que está arriba", el que les da todo: el entendimiento, la sabiduría y las habilidades para hablar.

"Hablar bien" no es meramente tener competencias en un código —que incluso, cuando es estrictamente necesario, puede llegar a ser reemplazable— sino que, fundamentalmente, consiste en la habilidad de "continuar conversando" y "mejorando los corazones". El *lonko* confía en que aquellas otras competencias no serían más que los frutos de este proceso de fortalecimiento.

El hijo de un cabecilla muy prestigioso de Ranquilhuao comenzó a participar, en estos últimos años, en las ceremonias religiosas y los eventos políticos de su comunidad. Paulatinamente fue siendo reconocido y respetado como un orador competente y "con buenas palabras". Aun cuando él todavía no habla en *mapudungun*, afirma que recibió a través de su padre el "don de dominar la lengua y pedirle a Futa Chao":

Mi papá, el viejito, hablaba en lengua y hacía su rogativa a la mañana temprano y le pedía a dios. Y yo le preguntaba qué le pedía, y él decía: "yo le pido esto a dios, que venga un año que nos dé bastante pasto, agua, que nos dé suerte, que nos dé felicidad; le pido a dios y a mi madre, y a todos los seres queridos que están en el cielo". Y bueno, pero yo así en lengua no puedo y me hubiera gustado mucho. Yo hago igual y pareciera que estuviera con mi viejito, hablar por él (*se le*

quiebra la voz), es como que te estoy dando valor espiritualmente. Lo he hecho en castellano... Mi papá me dijo un día, cuando se estaba por morir: "che, hijo ¿no me podés hacer la rogativa?" Y yo le dije: "papá ¿por qué no me enseñaste? Yo te lo hubiese hecho y le hubiese pedido a dios la recuperación de tu vida". Me dice muy bajito: "hijo, no importa que vos no sabés la lengua pero sabés hablar, algún día cuando estés muy preocupado parate ahí, donde yo me paro, y pedile a dios que te ayude a hablar cada vez mejor. No importa que sea en castellano". Y así lo hice. (Ranquilhuao, 2000)

Aquí tampoco el "saber hablar" o "hablar cada vez mejor" refiere exclusivamente a las competencias lingüísticas en el código mapuche. Este joven también ha sido destinado e, igual que su padre, es una persona especial.

7. Palabras finales

La revitalización de la retórica y la poética del "hablar bien", de la que todos estos testimonios dan cuenta, no sólo presupone concepciones metadiscursivas sumamente profundas y complejas, sino que también nos obliga a repensar aquellos discursos académicos que, ante determinados procesos de restricción del código, diagnostican la pérdida o la extinción de una lengua.

Por un lado, el "hablar bien" es mucho más que el manejo del código lingüístico, que además en ciertos contextos puede ser reemplazable. Incorpora también dimensiones sociales (fortalecimiento de las relaciones interpersonales), éticas (palabras buenas que hacen bien y mejoran los corazones) y estéticas (que actualizan marcos discursivos tradicionales).

Por otro lado, las prácticas etnográficas y discursivas que hemos analizado nos llaman la atención sobre la definición nativa del "hablar mapuche". Sin negar las tensiones y conflictos de una lengua constituida en "zona de contacto"—discriminaciones, represiones, migraciones—, el hablar mapuche se (re)produce y transforma en un marco de interpretación inspirado en la idea de un "regreso" permanente a los orígenes.

La ciclicidad de los retornos físicos e internos a los espacios materiales y sociales de pertenencia incluye también las habilidades en el arte de hablar. Estas son recibidas al final de un proceso de búsqueda interior de los significados y valores heredados de los *kwifike che* "antiguos". La constitución (inter)subjectiva del "ser mapuche" es el resultado de una relación entrañable con la buena palabra y de los nexos con el pasado que resguardan las imágenes pre-

cisas y enigmáticas de la tradición oral. Como afirma el narrador al concluir el *Nawel Ngütram*, al fin del camino de regreso de la protagonista: "todo lo que ella había estado buscando apareció a la vista".

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (1968): *Illuminations*, Nueva York, Schocken.
- Briones, C. (1989): "La identidad imaginaria: Puro winka parece la gente", *Cuadernos de Antropología*, vol 2, 3, pp. 43-69.
- (1999): *Weaving 'the Mapuche People': The Cultural Politics of Organizations with Indigenous Philosophy and Leadership*, tesis doctoral, University of Texas at Austin, Ann Arbor, Michigan, University Microfilms International.
- Brow, J. (1990): "Notes on Community, Hegemony, and Uses of the Past", *Anthropological Quarterly*, 63(1):1-6.
- Cañuqueo, L. (2005): "Los *Ngütram*: relatos de trayectorias y pertenencias mapuche", VI Congreso Internacional de Etnohistoria, Buenos Aires, 22-25 de noviembre.
- Golluscio, L. (1988): *La comunicación etnolingüística en comunidades mapuches de la Argentina*, tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, mimeo.
- (1989): "Lengua-identidad-cultura. El discurso ritual mapuche, un universo de autonomía cultural", *Sociedad y Religión*, 7, pp. 29-45.
- (1993): "El discurso toldense. Actualización de un conflicto", en I. Hernández et al., *La identidad enmascarada. Los mapuche de Los Toldos*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 241-265.
- (2006): *El Pueblo Mapuche: Poéticas de Pertenencia y Devenir*, Buenos Aires, Biblos.
- Grossberg, L. (1996): "Identity and Cultural Studies: Is That All There Is?", en S. Hall y P. Du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, Londres, Sage, cap. I, pp. 87-107.
- Hernández, I. (1975): "La discriminación étnica en la escuela", *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 12, Buenos Aires.
- Hymes, D. (1972): "Models of the Interaction of Language and Social Life", en J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt, pp. 35-71.
- Kohn, E. (2002): "Infidels, Virgins, and the Black-Robed Priest: A Backwoods History of Ecuador's Montaña Region", *Ethnohistory*, 49, 3, pp. 545-582.
- Pratt, M. L. (1987): "Utopías Lingüísticas", en N. Fabb y A. Duranti (eds.), *La Lingüística de la escritura*, Madrid, Visor, pp. 48-66.
- Radovich, J. y A. Balazote (1992): "Estudio comparativo del proceso migratorio en las comunidades indígenas de Río Negro y Neuquén", *Cuadernos del Instituto Nacional*

de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Buenos Aires, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

Ramos, A. (2003): *Modos de hablar y lugares sociales. El liderazgo mapuche en Colonia Cushamen (1995-2002)*, tesis de Maestría en Análisis del Discurso, Universidad de Buenos Aires, mimeo.



Florencia Ciccone / Patricia Dreidemie
Marta Krasan

*Migrantes hablantes
de quechua en Buenos Aires:
viejas formas / nuevos significados
en la territorialización comunitaria*

Universidad de Buenos Aires
florenciaciccone@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires
patriciadreidemie@gmail.com

Universidad de Buenos Aires
mek@filo.uba.ar

Florencia Ciccone / Patricia Dreidemie / Marta Krasan Migrantes hablantes de quechua en Buenos Aires: viejas formas / nuevos significados en la territorialización comunitaria

Signo & Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 115-142.

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen. A partir de trabajo etnográfico, en el presente artículo describimos formas particulares de (re)apropiación y (re)significación simbólica del espacio físico, histórico y cultural por parte de la colectividad que integran los migrantes bolivianos, hablantes de quechua y residentes en Buenos Aires. Nuestro objetivo es indagar en la relación que ellas establecen con estructuras tradicionales de configuración de redes de pertenencia histórica. En otras palabras, a partir de las observaciones en terreno nos proponemos analizar si la particular forma de organización social del grupo, "a la vez que reproduce categorías culturales tradicionales les otorga nuevos valores a partir del contexto pragmático" (Kulick, 1992). Así comenzamos a indagar si el uso diferencial de las lenguas implicadas integra una forma más general de adaptación material.

Palabras Clave: Quechua - migración boliviana - comunalización - redes de organización social - ayllu

Abstract In this article we describe the different ways in which the Bolivian people settled in Buenos Aires (Argentina) create particular forms of re-appropriation and symbolic re-signifying of the physic, historic and cultural space. This research is based on ethnographic observation and narratives of Quechua speakers interviewed by us, and its goal is to explore the possible relations between those processes and traditional social-net configurations. In other words, from our *on field* observations, we examine if the particular types of social organization in which Bolivian Quechua speakers participate, both reproduce traditional cultural patterns and give them new values within the pragmatic context (Kulick, 1992). This is a first step in order to explore about different languages usages as probably being part of a most general type of material adaptation.

Key words: Quechua - Bolivian migration - communalization - social networks - ayllu

"[...] y así sigue creciendo nuestra cultura de a poquito y se va modificando"

N., Escobar, 27/06/2004.

1. Introducción¹

Los hablantes de quechua no constituyen una red social homogénea ni "una" comunidad de habla, ni en Argentina ni en los otros países donde se habla la lengua. Su relativamente extenso número de hablantes² y su diversidad de situaciones lingüísticas, geográficas y sociolingüísticas determinan, según Hornberger y King (2001: 171), que sea "prácticamente imposible describir una 'comunidad de habla quechua típica'". Hacerlo implicaría no sólo un recorte arbitrario sino también una homogeneización violenta basada en simplificaciones y generalizaciones parcialmente inadecuadas a la complejidad que presenta la trama social.

En el contexto urbano de Buenos Aires, la diversidad de situaciones se acentúa en el marco migratorio. Los quechuahablantes, si bien comparten una historia colectiva de migración (desde distintos departamentos de Bolivia hacia zonas particulares de Buenos Aires, experimentando, en muchos casos, estadías previas en otras provincias), se integran en una colectividad numerosa y multilingüe (quechua, aimará, español, guaraní) que contiene gran diversidad (geográfica, lingüística, socioeconómica, cultural) en su interior: la que conforman

1. Estudios iniciales han sido publicados por Dreidemie y Krasan (2003) y Ciccone y Dreidemie (2004). Agradecemos a los migrantes, coparticipes de esta investigación, con quienes compartimos muchos días de trabajo de campo. También agradecemos a los evaluadores sus observaciones y sugerencias.

2. Grinevald (1998) menciona entre 8 y 12 millones de hablantes concentrados mayoritariamente en la zona andina de Perú, Bolivia y Ecuador.

los migrantes bolivianos en Buenos Aires.³ Además, al desenvolverse en el marco de la Región Metropolitana, los quechua-hablantes interaccionan cotidianamente con otros grupos sociales (en su mayoría –pero no exclusivamente– de habla hispana) a partir de la prestación de servicios, por medio del comercio o en ámbitos institucionales (administrativos, sanitarios, educacionales, de “seguridad”, etc.).⁴ Esta especificidad del campo no permite sostener como presupuesto la delimitación particular del grupo sociocultural ni su homogeneidad.

Para abordar esta multiplicidad adoptamos el marco teórico abierto por Mary Louise Pratt (1987, 1992) a partir del concepto “zona de contacto” porque, fundamentalmente, no presupone un modelo global (estructural y simbólico) de lo social, sino que focaliza su carácter relacional sin perder de vista el contexto general de asimetrías en relación con el poder social.⁵ Esta perspectiva, al trascender los límites de las lingüísticas “de comunidad” (Labov, 1966; Dorian, 1982; Romaine, 1982; Gumperz, 1968), nos permite incorporar al análisis el carácter procesual en la constitución de los “sentidos de pertenencia” (Brow, 1990) de personas culturalmente situadas. Según Brow, todo sentido de pertenencia es fruto de una “comunalización”, es decir, de patrones de acción cuya forma específica está cultural e históricamente determinada.

Incorporamos una concepción del espacio como instancia social. Las aproximaciones más modernas a lo territorial señalan que el espacio organizado constituye una forma, un producto objetivo de la interacción de múltiples variables a lo largo de la historia y es por eso que puede considerarse que posee una inercia dinámica: “las formas son tanto un resultado como una condición para los procesos. La estructura espacial no es pasiva sino activa, aunque su autonomía sea relativa, como ocurre en las restantes estructuras sociales” (Santos, 1990: 164).

Nuestro trabajo se enmarca dentro de la perspectiva teórica general de la antropología lingüística (Duranti, 2000) y, por lo tanto, asume una meto-

3. La migración es un concepto de considerable complejidad (formas, legislación que la define y regula, registro, concepto de “frontera”, etc.); su análisis supera las posibilidades de este artículo. Para nuestros propósitos, utilizamos la categoría de “migrantes” en general, abarcando tanto a los que han pasado por la experiencia de migración como a sus hijos y “parientes”.

4. Es en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA) donde se concentra más de la mitad de los migrantes originarios de países vecinos (Lattes y Bertonecello, 1997: 6 y 12). Esta tendencia se incrementa después de la década de 1960 (Maguid, 1997: 31), contribuyendo a la mayor “visibilidad” del fenómeno (Maguid, 1997: 34).

5. Así como el conjunto de migrantes bolivianos no es un conjunto homogéneo de individuos, tampoco se inserta en una sociedad homogénea.

dología etnográfica tanto en el acercamiento al campo como en el análisis de los datos (Hymes, 1972). El objetivo es describir formas particulares de (re)apropiación y (re)significación simbólica del espacio físico, histórico y cultural por parte de la(s) colectividad(es) bolivianas residentes en Buenos Aires, para indagar en la relación que ellas establecen con estructuras tradicionales de configuración de redes de pertenencia histórica. En otras palabras, a partir de las observaciones en terreno nos proponemos analizar si la particular forma de organización social del grupo, en el que participan los hablantes de quechua, "a la vez que reproduce categorías culturales tradicionales les otorga nuevos valores a partir del contexto pragmático" (Kulick, 1992). Este será nuestro modo de comenzar a indagar si el uso diferencial de las lenguas implicadas integra una forma más general de adaptación material.⁶

El tipo de información buscada exigió optar por una metodología de investigación del tipo cualitativo. En el trabajo de campo nos interiorizamos de las actividades y problemáticas de los hablantes de quechua manteniendo continuidad y regularidad en las visitas desde el año 2001 al 2004; realizamos entrevistas; recolectamos historias de vida; seguimos la rutina cotidiana de una familia residente en Morón y proveniente de una zona rural del departamento de Potosí; observamos y participamos en diferentes actividades comunitarias; recorrimos en forma periódica algunos de los barrios donde los bolivianos viven y realizan sus actividades (Liniers, Escobar, Ezpeleta, Morón, Barrio "Charrúa" y Mármol) y accedimos a los medios intra e intercomunales de comunicación.

2. El *ayllu* como índice de comunalización en el contexto migratorio

Para discernir la dinámica comunalizante y su puesta en sentido intracomunal, observamos inicialmente los lazos interpersonales y las redes de pertenencia que organizan e identifican a la(s) comunidad(es) "boliviana(s)" de Buenos Aires. Dicho entramado de relación se sustenta en la familiaridad, en el paisanaje o en la vecindad y se cohesiona por la puesta en funcionamiento de "representaciones sociales" (Jodelet, 1989) que (re)organizan el nuevo espacio, (in)definiendo los límites grupales y su conciencia histórica, sin anular la fragmentación en el interior del grupo (Hill, 1989; Gumperz, 1991; Kulick, 1992).

6. Especialmente, nos concentramos en los hablantes de la variedad de quechua cuzqueño-boliviano clasificada como QHC por Torero (1983, cit. en Cerrón Palomino, 1987: 236-247).

A partir de lo registrado en terreno, formulamos como hipótesis preliminar de trabajo que los espacios (físicos y simbólicos) que abren las diferentes redes sociales se conforman sobre (dis)continuidades socioculturales: formas tradicionales de vinculación social que constituyeron —y aún constituyen, según recientes relevamientos geopolíticos (Mendoza y Patzi, 1997)— el sistema de *ayllu* andinos.⁷ Creemos que estas formas de relación son operativas a través de los límites de la diferenciación social (Pratt, 1992) y (re)territorializan “transculturalmente” (Rama, 1995) el nuevo contexto siguiendo un patrón “andino” de organización socioespacial.

Citamos fragmentos de entrevistas:

[...] es mi *ayllu*/ mi familia/ mis parientes/ estamos hablando del *ayllu* en general / del grupo grande: // creo que viene de la época de los incas y sigue viniendo. (Sra. N., Escobar, 27/6/2004)

[...] *Yawisla* todo eso también/ allá en Bolivia/ o sea que cada zona/ cada *ayllu* cuando se muda para acá/ trae sus cosas típicas/ su: cultura trae de allá /de su origen. (Sra. S., Escobar, 1/11/2005)

El objetivo de comprender el peso relativo de las diferentes redes en la conformación del espacio simbólico general de la comunidad a partir de ámbitos prácticos de interacción, nos llevó a recorrer las diferentes áreas de actividad del grupo en el contexto inmigratorio donde organizaciones tradicionales parecen (re)producirse y adquirir nuevos significados. Por medio de diferentes y determinadas actividades de subsistencia, desarrollo y recreación, los “paisanos” organizan en Buenos Aires redes interaccionales de múltiples formas relacionadas entre sí. Si bien móviles, estos circuitos de interrelación son mencionados una y otra vez por las personas refiriendo a organizaciones de producción, distribución y comercio de mercaderías (en general, frutihortícola o textil), formaciones laborales (principalmente de costura, agrícola, de construcción o de servicios), asociaciones de residencia (barrios de la colectividad), de recreación (por ejemplo, ligas de fútbol, grupos de baile) o para la organización de festividades (fiesta de la Virgen de Copacabana, Fiesta de la Alasita, Fiesta de Todos los Santos, Fiesta de la Patria, etc.).

7. La idea directriz que organiza nuestra hipótesis nos fue sugerida por la Dra. Beatriz Gualdieri. Varias entrevistas y observaciones de campo, como las citadas a continuación, avalan probar la pertinencia de la relación.

A continuación, con el objetivo de iluminar históricamente la significación de las diferentes redes en el sistema simbólico general de la comunidad, consideraremos, en primer lugar, la historia del *ayllu* andino como sistema de organización tradicional (perspectiva diacrónica) (punto 2.1) para, en segundo lugar, recorrer los diferentes ámbitos prácticos de interacción de los quechua-hablantes en Buenos Aires poniendo en relación ambos planos (perspectiva sincrónica y de análisis) (punto 2.2).

2.1. El *ayllu* andino: origen, continuidades y readaptaciones

El *ayllu* ha sido la célula social de los pueblos andinos, formado mucho antes que el Incario, incluso posiblemente anterior a Tihuanaco. El imperio incaico adoptó las formas colectivistas del *ayllu*, que proceden de la civilización aymara, como una de las bases de su organización social (Pérez, 1962).

En los comienzos de su existencia, el vínculo sanguíneo y el espíritu religioso fueron la esencia del *ayllu*, constituido por la familia que crecía gobernada por el anciano padre como jefe y conducida según reglas del respectivo tótem. Posiblemente esta esencia constitutiva ha llevado posteriormente a identificar este término, de forma errónea o limitada, como analizaremos más adelante, sólo con la idea de linaje, bando, familia, etc. De hecho, las primeras traducciones del término al español que datan del siglo XVI hablan de "linaje", "generación", "casta" haciendo alusión a la idea de parentesco (Rasnake, 1989).

Pérez (1962) menciona un período de transición durante el cual el *ayllu* sustituye sus vínculos de sangre o de linaje por vínculos más complejos que tienen su razón de ser en las dificultades de subsistencia en un suelo tan inhóspito y diverso como el andino. Esta unidad sanguínea se debilita debido a la incorporación de elementos de otros *ayllus* mediante la formación de parejas matrimoniales que permiten vínculos territoriales: uno de los pilares de su organización. Es así como el *ayllu* pierde su aislamiento para constituir una estructura organizacional que responde siempre a la necesidad de supervivencia en relación con la producción de la tierra.

Distintos autores (Pérez, 1962; Cock, 1981; Carter y Albó, 1988; Rasnake, 1989) coinciden al encontrar en la evolución posterior del *ayllu* una serie de elementos que han asegurado su permanencia a través de las diferentes políticas que fueron sucediéndose. A saber: las formas de organización social, las formas de propiedad y aprovechamiento de la tierra, el cooperativismo familiar y las instituciones de reciprocidad y las prácticas rituales.

La complejidad organizativa, un rasgo que define a los antiguos *ayllus*, está dada por la delimitación de unidades en distintos niveles: desde los inferiores, cabildos que constituían *ayllus* menores, hasta los más elevados. Diversos sistemas de organización dual, que enfrentaba y juntaba dialécticamente a grupos opuestos, garantizaban el equilibrio de esta estructura. Las autoridades comunales se decidían en asambleas periódicas entre los jefes representantes de las familias. Los cargos eran rotativos y su cumplimiento se consideraba en principio obligatorio ya que era un acto de servicio más que una expresión de poder. Cada jefe de familia debía ir pasando por una serie de cargos cada vez más onerosos y con mayores responsabilidades desde su matrimonio hasta su muerte. Estos cargos se vinculaban con las fiestas religiosas y con la autoridad funcional.

El antiguo *ayllu* se caracterizaba por no poseer una continuidad territorial, "salpicaba como un 'archipiélago' todo el territorio andino" (Carter y Albó, 1988: 452). El principio básico de la economía de los grandes *ayllus* era asegurar el acceso lo más diversificado posible a las varias clases de terrenos, recursos y productos disponibles en la comunidad puesto que esta diversificación permitía la sobrevivencia. Esta forma de distribución espacial del *ayllu* no sólo "sigue viva hasta hoy, aunque en forma indudablemente reducida" en algunas regiones de Bolivia, sino que además, "sobre esta organización del espacio se monta en forma coherente la reestructuración del pensamiento, las creencias y los ritos" (Carter y Albó, 1988: 457).

El lugar asignado a la familia y las relaciones de parentesco aparecen estrechamente vinculadas a los modos de acceso y distribución de tierras pues "la base de pertenencia no eran unos linderos continuos y cercanos, sino la descendencia real o ficticia de un mismo antepasado" (Carter y Albó, 1988: 452). La costumbre más tradicional era asignar un tupu (unidad agraria familiar) por igual a cada hombre y mujer de la familia. El momento que determinaba los derechos sucesorios era el matrimonio, pues el individuo llegaba a ser plenamente *jaqi*, término aymara que significa "persona", y adquiría todos sus derechos y obligaciones. Esto determinaba que las reglas de matrimonio exigieran la unión de personas de la misma comunidad o *ayllu* de manera que el conjunto de tierras quedara en manos del mismo grupo.

Esta forma de distribución de la tierra y organización social y económica se trasladaba, de alguna manera, al trabajo agrícola y a la industria familiar. Los diferentes *ayllus* menores se especializaban en alguna actividad industrial especialmente en zonas donde la agricultura era pobre. Así había *ayllus* de carpinteros, frazaderos, etc. Si bien cada familia producía en forma individual, en numerosas oportunidades era común que una familia requiriera la colaboración

de otras, principalmente en aquellos momentos del ciclo agrícola en que se necesitaba realizar mucho trabajo en poco tiempo.

Numerosas formas de reciprocidad o ayuda mutua reforzaban los lazos entre familias. Estos vínculos constituían, y aún constituyen, verdaderas "instituciones de reciprocidad" mencionadas por los distintos autores como una de las características centrales de la organización en *ayllu* y que mayor vigencia parece tener actualmente, en diversos grados, de acuerdo a las distintas regiones del territorio andino. Para Carter y Albó (1988) estas instituciones de reciprocidad eran "el principio ideológico fundamental" de la antigua organización y garantizaban el flujo de bienes entre grupos y regiones y entre los diferentes niveles de elites gobernantes y unidades domésticas. Una de estas instituciones de reciprocidad es el *ayni* aymara-quechua que consiste en un sistema de ayuda mutua individual o colectiva, ya sea a favor de personas o de *ayllus*. El *ayni* puede otorgarse en trabajo por el tiempo necesario para, por ejemplo, levantar la cosecha o construir una casa, o bien con motivo de ciertos acontecimientos sociales como el matrimonio. Quien recibía el *ayni* se encontraba en la obligación de retribuirlo en una oportunidad similar. Otro tipo de ayuda es la *mink'a* que consiste en la colaboración que alguien pide a otro y que este último paga con algún producto agrícola, con comida o bebida. Actualmente puede darse también con dinero en efectivo.

Los trabajos más o menos recientes en distintas comunidades andinas señalan que estas instituciones de reciprocidad no sólo son elementos cohesionadores de la estructura interna del *ayllu* menor, pues definen y reproducen la identificación de los individuos con una misma unidad social, sino que también establecen relaciones entre unidades sociales (Cock, 1981; Carter y Albó, 1988). En ciertas ocasiones, varias comunidades participan en trabajos de mayor alcance, mostrando que "el sentido de pertenencia comunitaria puede trascender la pequeña comunidad" (Carter y Albó, 1988: 477).

Las distintas formas de cooperativismo se expresan especialmente en el plano religioso y en las festividades, pues "las fiestas y los ritos jalonan todos los momentos y aspectos importantes tanto de la vida familiar como de la vida comunal" (Carter y Albó, 1988: 487) y constituyen uno de los momentos privilegiados de recreación de los sentidos de pertenencia al grupo social. Tal es así que, generalmente, uno de los principales símbolos externos de identificación de una "comunidad menor" lo conforma el centro ceremonial (una o varias capillas, una plaza o un lugar abierto para los bailes y celebraciones). Rasnake (1989) propone, incluso, la idea de una "ritualización de los conceptos de espacio y geografía" como un aspecto recurrente en las festividades en Yura (donde

ha centrado su trabajo) que enfatiza la estructura de los *ayllus* y articula las múltiples agrupaciones sociales con una concepción de su territorio físico. "Esta sacralización y 'socialización' del espacio es un aspecto del lenguaje ritual que está muy difundido en los Andes" (Rasnake, 1989: 216).

Con respecto al uso de las lenguas, datos circunstanciales referidos en la bibliografía, parecen dar cuenta de que el sentido de pertenencia o identidad con el *ayllu*, incluso menor, no estaría aparentemente definido por los patrones de uso de una u otra de las lenguas en contacto en la región andina. En Bolivia, por ejemplo, el *ayllu* Kaata, al norte del lago Titicaca, está compuesto por tres asentamientos: uno formado por propietarios de animales domésticos de habla aymara y los dos restantes compuestos por agricultores de habla quechua (Bastien, 1978, cit. en Kaarhus, 1989). Sólo Pérez (1962) menciona que el grado de vitalidad de estas lenguas funciona como un elemento que aporta continuidad en la evolución del *ayllu* pero no refiere mayor fundamentación.

Los acontecimientos históricos determinaron diversos grados de cambio en el funcionamiento del *ayllu* de acuerdo con las distintas regiones andinas. Podemos mencionar tres grandes momentos históricos. Primero, con la invasión y el establecimiento del régimen colonial español se recurre a una doble vía para cambiar el sistema precolonial. Por un lado, la transformación de los lugares ecológicamente aptos para las necesidades de consumo español en haciendas controladas directamente por españoles; por otro, la conservación del *ayllu*, pero modificando notablemente la relación con los grupos de poder de manera que el antiguo principio de reciprocidad queda sustituido por el de explotación a través del tributo y la *mit'a*. Segundo, con la Independencia se puso énfasis en la propiedad privada. Hay una continuidad del sistema de hacienda y se duplican las extensiones de tierra controladas por los hacendados. Generalmente, los comunarios, dueños originarios de las tierras antes de la llegada de los españoles, quedaban reducidos a peones. Finalmente, con las reformas agrarias del año 1953 en Bolivia y 1970 en el Perú y las nuevas necesidades de modernización, se rompe con el viejo sistema de hacienda. En Bolivia, las ex haciendas se transformaron en un mosaico de propiedades familiares que volvieron a asemejarse a pequeñas comunidades originarias pero con mucho énfasis en la individualización familiar de las tierras (Carter y Albó, 1988).

En la actualidad, sigue hablándose de *ayllu* (o en aymara *kumunitirara*: préstamo del castellano derivado de "comunidad") para referirse tanto a estas pequeñas comunidades en regiones "ex hacienda" que han sufrido cambios drásticos a lo largo de cinco siglos, como para referirse a las organizaciones comu-

nales de extensas regiones donde la hacienda nunca llegó a penetrar definitivamente (Carter y Albó, 1988).

Así, el término *ayllu* se refiere, actualmente, a situaciones relativamente distintas. Aunque todas ellas compartan ciertos elementos comunes, su complejidad organizativa y continuidad varía actualmente en las distintas regiones de acuerdo con su grado de supervivencia y transformación. Según Cock (1981) y Carter y Albó (1988), las estructuras más complejas, los *ayllus* mayores, son los que se destruyeron más rápidamente a partir de la colonia y los *ayllus* menores son los que pudieron adaptarse al proceso de transformaciones. Sin embargo, incluso en aquellas comunidades "ex hacienda", "como herencia de la antigua estratificación del *ayllu* en varios niveles, se puede afirmar que, también en los niveles mínimos, cada comunidad es potencialmente parte de una unidad mayor y a su vez muchas de ellas contienen en su seno subdivisiones en zonas que, con el tiempo, quizás darán lugar a nuevas comunidades derivadas" (Carter y Albó, 1988: 461-462).

Como ya mencionamos, durante mucho tiempo los investigadores interpretaron el término *ayllu* sólo como familia o linaje. Muchos autores insisten en lo defectuoso y limitado de identificar el *ayllu* únicamente con esta idea de lo familiar (Rasnake, 1989; Cock, 1981) pues esto conduce a un problema metodológico. En términos de Cock (1981), poner el foco de atención en "micro regiones" que fueron parte de unidades mayores conduce a agudizar la fragmentación de nuestros conocimientos. Propone pensar al *ayllu* como una institución cohesionadora que funciona en distintos aspectos de la vida cotidiana. Por último, también Rasnake (1989) asegura que el término *ayllu* no posee un significado único que podría aplicarse en toda la región andina y propone indagar acerca de su sentido en cada caso particular.

2.2. Redes de paisanaje y territorialización en el contexto (semi)urbano de Buenos Aires

A continuación describimos la situación encontrada en diferentes áreas de interacción comunitaria entre hablantes de quechua en el contexto migratorio de Buenos Aires. Es necesario señalar que no son áreas, en la mayoría de los casos, totalmente discernibles de manera definida, más bien se encuentran imbricadas entre sí de forma compleja diseñando un *continuum* de fuerza relacional.

En el trabajo de campo hemos identificado las siguientes variables ope-

rando en el proceso de comunalización en el nuevo territorio: (1) la forma de migrar (patrón de migración y patrón de retorno); (2) el cooperativismo familiar y las instituciones de reciprocidad; (3) la distribución espacial (lugares de origen y lugares de residencia); (4) los patrones de organización social; (5) la dimensión cultural (socialización y uso diferencial de lenguas, *ayni* o trabajo comunitario, sistema de cargos o prestería, calendario de festividades patronales que implican un régimen de visitas entre "parcialidades", rol de los medios de comunicación, ligas deportivas, etc.). Todas ellas son variables significativas en la conformación del *ayllu* andino y se constituyen, según nuestra hipótesis preliminar, en regulaciones socioculturales que, en cierto sentido, lo indexicalizan y (re)semantizan. Entre todas, las diferentes organizaciones sociales (barriales y/o laborales) constituyen áreas de interacción comunitaria donde emerge, particularmente, la regularización de acentos comunalizantes respondiendo a patrones tradicionales de organización. Estas asociaciones están íntimamente involucradas en las actividades económico-políticas, recreativas (por ejemplo, en la organización de festividades patronales) y en los sistemas de asistencia intracomunitaria (educación, alimentación, sanidad, asesoramiento legal, seguridad, administración). Son instituciones clave en la (re)producción de prácticas tradicionales y en la conformación y fortalecimiento de las representaciones sociales que dan sentido religioso (literalmente) a la colectividad. Además, cumplen un rol fundamental de mediación con el estado nacional.

2.2.1. Formas de migrar

El patrón de migración boliviana en Buenos Aires responde a una migración "en cadena" que fue referida en numerosas entrevistas en el trabajo de campo. Los migrantes al llegar se alojan generalmente en lo de un pariente, un compadre o, simplemente, un compatriota quien los guía hacia donde están los demás oriundos de su pueblo. Los lazos con la familia, así como con otros "paisanos", se sustentan en el reconocimiento comunal (por ejemplo, por medio del compartir códigos de interacción, procedencia geográfica y/o rasgos físicos). El recién llegado debe asegurarse de parte de "sus" paisanos recibir asistencia, información y acceso a ciertas redes intraétnicas, en especial las laborales (Dandler y Medeiros, 1991; Benencia y Karasik, 1994). Aún si la migración es temporaria o definitiva, los mecanismos de acceso y organización del trabajo no muestran grandes variaciones.⁸

Los bolivianos ingresan al país buscando, en general, una inserción laboral a través de redes sociales y, una vez transcurrido un tiempo, buscan retornar al lugar de origen para luego ingresar al país nuevamente, en un movimiento que han denominado de "circularidad" (Dandler y Medeiros, 1991). Estas idas y vueltas, además de estar favorecidas por la flexibilidad de ingreso y egreso en la frontera entre Bolivia y Argentina (Dandler y Medeiros, 1991), redundan en un comportamiento que podría estar entablando relaciones históricas complejas con movimientos tradicionales que fueron propios de los *ayllus* andinos, por ejemplo, la costumbre del "doble domicilio". El retorno al lugar de origen sigue una cierta regularidad y emerge como deseo compartido: "Todo boliviano quiere volver" (David, potosino, entrevistado en Morón, 12/2002). Con los lugares de origen se mantiene, dependiendo de las posibilidades económicas, un contacto permanente tanto por las vueltas (que pueden abarcar unos años antes de la siguiente migración), por los viajes o visitas frecuentes como por el envío de remesas. El viaje de vuelta puede movilizarse por diferentes motivos. Principalmente, para reencontrarse con sus familiares y pertenencias, o para alguna festividad, pero también puede tener motivaciones comerciales. Muchos entrevistados refieren que el carnaval, en época estival, es uno de los períodos predilectos para volver al pueblo. En todos los casos, el viaje se constituye en la oportunidad de supervisar las propiedades que dejaron en Bolivia ya que —siguiendo un patrón tradicional de tenencia de tierras en el ayllu andino— las herencias (en general, tierras, "techos", animales y tejidos; y no siempre de "propiedad individual") difícilmente se venden. La estadía promedio en el lugar de origen supera generalmente el mes de duración.

2.2.2. Familia, inserción laboral, cooperativismo familiar y reciprocidad

La colectividad boliviana posee un alto porcentaje de matrimonios intracomunitarios y adopta el patrón de unidad propio de lo que se denomina "familia extensa". Es decir, la familia se organiza alrededor del matrimonio interno a la comunidad y a sus hijos, pero también la integran el resto de personas pertene-

8. La migración, aunque es planificada por las familias, no es pensada desde el inicio como definitiva (lo que no es exclusivo del patrón de migración boliviana), y opera dentro de estrategias de supervivencia específicas. Una parte de la familia migra y otra se queda en el lugar de origen, manteniendo relaciones permanentes entre ambas.

cientes al "parentesco" tanto consanguíneo como político: tíos, abuelos (con sus hermanos), padrinos, compadres, comadres, nietos, sobrinos. Es muy frecuente que también se considere "pariente" a los (ex) vecinos del pueblo de origen (es decir, de Bolivia). Los madrinazgos y padrinzagos se organizan a partir de numerosos eventos sociales (nacimientos, bautismos, rito del corte de pelo, casamientos, compra de vivienda, compra de vehículo, acceso a un puesto en una feria, viajes, etc.). Estas prácticas establecen relaciones "contractuales" fuertemente reguladoras de los vínculos sociales y muy duraderas.

Las relaciones de confianza y las instituciones sociales articulan la inserción del migrante en la nueva estructura ocupacional. Así, la localización de la fuerza de trabajo de los bolivianos en Buenos Aires acentúa su predominancia y concentración en sectores particulares.⁹ Ellos son: trabajo en "quintas" (labriegos),¹⁰ distribución y venta frutihortícola; producción y venta de textiles (actividades ambas que involucran, en general, a familias completas); construcción (actividad ligada al género masculino),¹¹ venta callejera y feriantes en general (donde predominan las mujeres), etc. Nuestro trabajo de campo nos ha enfrentado con muy diferentes situaciones en cuanto a roles laborales, lugares de poder político comunitario, controles de recursos, formación educacional, situación de documentación en relación con el Estado argentino, etc. Sin embargo, es cierto que muchos hombres y mujeres bolivianos trabajan —tanto

9 Los trabajos de Marshall (1979, 1983) y Maguid (1990) muestran la inserción selectiva de migrantes limítrofes en determinados segmentos del mercado laboral. Sus datos llegan a 1980. Maguid (1997: 49), basándose en censos y encuestas oficiales, afirma que esto continúa produciéndose, por lo menos hasta 1991, fecha del último registro que analiza. Maguid se arriesga a formular que hasta 1996 no se producen cambios en este sentido y que, incluso, se agudizó la concentración de migrantes en pocos segmentos dada la retracción de la demanda laboral y la localización cada vez más desproporcionadamente selectiva de trabajadores (Maguid, 1997: 57). Por su lado, Marshall (1983) también señala la existencia de "movimientos intersectoriales" que ponen en evidencia la gran flexibilidad que tienen los migrantes para adaptarse a los cambios del mercado laboral. Nuestro trabajo en terreno refuerza estas afirmaciones.

10. Benencia analiza la "escalera laboral" del sector desde el marco conceptual de "movilidad social de tipo vertical" (Benencia, 1997: 64) por la cual ascienden "familias bolivianas, generalmente de origen campesino, cuyos jefes se inician como peones agrícolas y culminan accediendo a la categoría de patrones quinteros en la horticultura del cinturón verde de Buenos Aires" (Benencia, 1997: 98).

11. Un análisis etnográfico del funcionamiento de la "adscripción étnica" en relación con el acceso y ascenso en "la obra" lo realiza Vargas (2005).

en la construcción, en las quintas, como en la producción y venta textil— bajo formas de trabajo muy "precario".¹² Esta situación, por un lado, puede conformar "un primer paso laboral" después de la migración, y, por otro lado, puede estar sostenida por "patrones" (en algunos casos, también bolivianos que re—producen la subordinación sobre su misma gente)¹³ o por detentores de algún poder político (municipalidad, policía, gremios, inspección, gendarmería, etc.) que se favorecen en el mantenimiento de la(s) frontera(s) intrasocietal(es).¹⁴

Para la actividad de "mercadeo" los paisanos tienen particular preferencia por el ámbito de las ferias. Hemos visitado las de Liniers, Ezpeleta, Rafael Castillo, Morón, Escobar y Puente La Noria. El complejo de ferias conocido como "La Salada" es un importante punto de referencia comercial (especialmente del ámbito textil) dentro de la comunidad,¹⁵ así como también el de las ferias de Escobar (en particular, en el ámbito de la producción frutihortícola). En estos ámbitos, se vende y compra mercadería dentro de un ámbito de paisanaje acompañado con música, comidas y celebraciones propias. Sin embargo, el código de solidaridad que se constituye no anula la diferenciación social interna ni el riesgo de la expulsión.

Los diferentes ámbitos laborales siguen patrones de organización cuyas características, si bien van variando dependiendo del tipo de actividad, en muchos casos se asemejan a formas tradicionales: cargos rotativos en cooperativas, niveles jerárquicos, obligaciones contractuales de hecho, sistemas de cola-

12. "Precario", desde el punto de vista de la sociedad englobante, refiere una actividad de carácter discontinuo/inestable, con bajas remuneraciones, sin contratos formales, bajo malas condiciones de empleo (sin derechos laborales, con jornadas extensas, sin francos, vacaciones ni indemnización, muchas veces con cama en el lugar de trabajo, etc.). Esta evaluación no es necesariamente aceptada por los trabajadores implicados.

13. Por ejemplo, el sistema de mediería (vigente tanto en Escobar, provincia de Buenos Aires, como en otras zonas rurales o semiurbanas del país). Se trata de un patrón de organización que dibuja una "trayectoria laboral": la del mediero (que se proyectará luego a ser "arrendatario" y, finalmente, "propietario") y que a medida que requiere mano de obra trae de su lugar de origen a otros compatriotas (Benencia, 1997). El trabajo en quintas involucra, según testimonios recogidos, condiciones de vida muy desfavorables.

14. Por ejemplo, la situación de inestabilidad "legal" de ferias como "La Salada" y de circuitos de producción textil, situaciones recientemente en conflictiva efervescencia.

15. La Salada tiene, como práctica que (re)territorializa un ámbito de intercambio económico tradicional de las culturas andinas, paralelos contemporáneos en Bolivia. Por ejemplo, el complejo de ferias "La cancha" en Cochabamba.

boración mutua, pugnas políticas establecidas, propiedades compartidas. Por otro lado, es llamativo que los miembros de ciertos mercados bolivianos se presenten en las festividades colectivas como "comunidad" (por ejemplo, comunidad *Saropalca* de Morón, comunidad *Pancochi* de Escobar, etc.). Según nos han referido, el nombre de cada una refiere al lugar de procedencia de la mayoría de las personas que se han integrado laboralmente constituyendo un "mercado boliviano" en Buenos Aires. Esto, una vez más, señala que las variables comunales son múltiples (lugar de procedencia, familia, vecindad actual, etc.) prevaleciendo una sobre otras según su funcionalidad en relación con intereses situados de supervivencia y conveniencia.

2.2.3. Distribución espacial y organización colectiva

La "colectividad boliviana" de Buenos Aires se encuentra diseminada en diferentes zonas de la ciudad. Sin embargo, es posible pensarla "arealmente", como propuso JV (Charrúa, 14/06/2002), "un cordón en la zona sur de Capital. En la Boca hay algunos, está zona de Constitución y en la Villa 21 [...]; en Retiro. Después está acá Pompeya, Lugano, Celina, La Salada, Budge, Laferrere, Catán, Morón, Merlo, Liniers. Y después en la zona oeste más que nada Escobar". Falta mencionar de la zona oeste: Casanova, Moreno; de la zona sur: Ezpeleta, Quilmes, Burzaco; en la zona norte: Boulogne, Pilar; en Capital: Once, Flores, Floresta, Barrio Rivadavia, Parque Avellaneda, entre otras.

La metáfora del "archipiélago que salpica todo el territorio andino" con la que se explica la conformación espacial del antiguo *ayllu*, vigente en algunas regiones de Bolivia aunque de manera reducida (Carter y Albó, 1988), sirve también para ilustrar la (re)territorialización espacial de los migrantes bolivianos en Buenos Aires que se caracteriza por no poseer continuidad territorial.

Según un estudio reciente realizado en Bolivia, la percepción de un observador externo que se enfrenta al *ayllu* como organización social, espacial, cultural y económica es similar a la que experimentamos cuando iniciamos el trabajo de campo en Buenos Aires: "el entramado y la aparente fragmentación es sólo el panorama que tenemos desde afuera; recorriendo sus caminos, [...] se encuentra uno con los pobladores de la puna en el valle y con los del valle en la puna manteniendo sus interrelaciones sociales, productivas y rituales" (Mendoza y Patzi, 1997).

Aunque algunas personas reconocen provenir de un *ayllu* (menor) común, la mayoría no explicita este nivel de organización. Sin embargo, hemos

recogido testimonios como los siguientes, provenientes, en ambos casos, de personas con reconocido liderazgo comunitario:¹⁶

[En Bolivia] ahora los ayllus están cada vez más fuertes/ y acá: [en Argentina] no sé/ sí / quizás en las fiestas // los mayores // en los trabajos/ hay gente que lo tiene en cuenta/ pero es diferente/ [...] (Sra. V., Capital Federal, 8/3/2006)

La siguiente cita es extraída de una reunión comunitaria donde la presidente se dirige a "la base". La alusión al *ayllu* en relación con la estructura organizacional local es espontánea y colectivizada de la siguiente forma:¹⁷

[...] cómo ha pasado el tiempo/ pero tenemos que ser fuertes/ está bien/ acá aún así estamos/ no será tanto como en Bolivia / pero por lo menos / nos estamos nucleando mediante cooperativas/ mediante asociaciones/ igual nos estamos nucleando/ no será tanto como allá/ allá somos ayllus /jatun moko kollas k'achas calcha (*varias participan, las voces se superponen en la grabación*) / acá como somos de todas ladas cómo nos vamos a hacer/ pues acá nos nucleamos por vecindad/ en cooperativas/ no es cierto?! no tendrá tanta fuerza/ pero por lo menos nos nucleamos/ nuestra gente de antes pudo vivir bien/ nosotras las mujeres por asociaciones/ si no te unes / si no te unes/ si no te nucleas no hay fuerzas/ no vamos a conseguir nada de lo que es imprescindible para vivir para nosotros y para nuestros hijos/ [...] (Presidente de una asociación de mujeres bolivianas, Escobar, 8/8/2005)

2.2.4. Patrones de organización social

En lo organizacional, existe una (o varias) asociación(es) barrial(es) en cada zona de residencia de bolivianos: sedes de la colectividad, casas de Bolivia, asociaciones vecinales, centros de residentes bolivianos, etc. Cada asociación posee su

16. En este punto es importante no perder de vista que el discurso de los/las líderes comunitarios reconquista conjuntos de significados, de forma situada y según intereses específicos, rearticulando términos y valores estratégicos según contextos de interlocución (estatales, nacionales, internacionales, foros académicos, etc.) (como lo analiza Briones, 1998, para el caso del pueblo mapuche).

17. También es llamativo el incremento de frecuencia en que se alude explícitamente a temas relacionados con *ayllus* en los periódicos de la comunidad (*Renacer, Vocero Boliviano*), especialmente después del triunfo electoral de Evo Morales para la presidencia de Bolivia (en diciembre de 2005).

comisión directiva. Esta ejerce por el tiempo que se convenga colectivamente y es elegida en asambleas por medio del voto de sus socios y de sus revisores de cuentas.¹⁸ La rotación de los responsables es obligatoria y sigue un patrón similar al de los pasantes o encargados de las festividades anuales. A este sistema se lo denomina históricamente "sistema de prestería" o "de cargos". Según Gilles Riviere (1982), el sistema de cargos es el "verdadero armazón de las comunidades" ya que es fundamental para comprender "cómo se tiene acceso a los recursos naturales, los derechos y las obligaciones de las unidades domésticas, los calendarios sociales y económicos, su relación con el espacio y el tiempo".

Al mismo tiempo, existen otras organizaciones que agrupan a las asociaciones barriales o laborales en un nivel superior o transversal: Confederación de Asociaciones Intermedias Argentino-Bolivianas, Asociaciones Civiles Bolivianas, Federación Integrada de Entidades Bolivianas, Asociación Profesionales Bolivianos en Argentina, Federación de Asociaciones Civiles Bolivianas, etc. Es decir, existen diferentes niveles de organización: barriales y/o laborales, interbarriales (por ejemplo, Ligas), intergremiales, provinciales, nacionales e, incluso, internacionales. El valor primordial que las personas asignan a los diferentes niveles de asociación es representacional, de protección y promoción de intereses particulares, y comunalizante en tanto fortalece vínculos y encuentros. Muchos barrios marginales de Buenos Aires acercan ejemplos (Grimson y Paz Soldán, 2000) de estas formas de organización colectiva que habitualmente se constituyen alrededor del objetivo de "ayudarse entre todos".¹⁹

La relación entre la conformación del *ayllu* y la organización local la sugiere, en entrevista, la Sra. D. (Escobar, 27/6/2004):

[...] acá yo pienso que un *ayllu* habría que denominarle a una colectividad / un *ayllu* grande / de alguna manera se mantiene la relación aunque no tanto como en allá/ porque acá es distinto la manera de colaborar entre uno y otro/ pero sí/ sigue existiendo aunque con otros nombres // [...]

18. En Estas formalizaciones organizativas se instalan en un lugar de múltiples interpelaciones: por un lado, frente al Estado, la obtención de la personería jurídica fija requisitos, impone "rendir cuentas", habilita la intervención estatal y expone las comunidades a la mirada pública; por el otro, las "bases" presionan por la (re)producción de sistemas propios de organización y supervisión de fondos y autoridades. Ya que múltiples facetas se interrelacionan de forma compleja, nos limitamos a señalar de forma descriptiva lo observado en el campo.

19. "Ayudarnos entre todos" es el nombre de una asociación de mujeres de Escobar que expone el primer objetivo del agrupamiento.

[...] del *ayllu* tiene otro nombre [...] / en sí es el mismo resultado/ ¿no cierto? es el convivir mutuamente/ ayudándose colectivamente en todo// si una mujer es viuda/ no se le exige la misma responsabilidad de estar participando /pero sí la mujer que no tiene el marido / cuando se hace una cosecha/ una hacienda / tiene que participar / pero no por eso le hacen a un lado / sigue adentro del *ayllu* / sigue adentro del grupo de: / tener que hacer caso/ tener que / como es una organización / si no no existiría / tiene autoridades / tiene un cacique / tiene: curaca [...]

2.2.5. Dimensión cultural: colectivismo y religiosidad

Un ámbito privilegiado de (re)producción cultural lo constituyen los casamientos, las celebraciones religiosas, los bautismos, los velorios, los bailes, y las fiestas comunitarias. En ellos, la mujer adquiere un rol central a través de la preparación de comidas tradicionales, la vestimenta y el arreglo personal (por ejemplo, el uso de trenzas y polleras características del lugar de procedencia).

El *pasanaku* ha sido observado en varias oportunidades durante nuestro trabajo de campo. Es un sistema de crédito rotativo por medio del cual cada miembro recoge (en plazos establecidos) la suma recolectada a partir del aporte de todos. Esta práctica posibilita acceder a mayor capital del que uno podría acceder en forma aislada, establece lazos de responsabilidad moral recíproca y sostiene relaciones intracomunales de confianza.

Como se mencionó en relación con la organización política, otra práctica tradicional observada es el sistema de cargos o lo que se llama tradicionalmente, "pasar la fiesta". Es una institución que implica la rotación de la *obligación* de preparar las fiestas patronales y de asumir compromisos para ayudar al pasante (por ejemplo, se puede ser padrino de orquesta, de arcos o de torta, que significa ocuparse de los gastos y de la organización del rubro). El sistema de cargos es común al ámbito político, al religioso, al ritual y al laboral. Según Gilles Riviere (1982), "los cargos revelan las dinámicas sociales y económicas que atraviesan el mundo andino y las representaciones que se hacen de ellos".

En relación con las fiestas patronales y lo que ellas significan para la comunidad, el periódico *Renacer de Bolivia en Argentina* sostiene: "pudimos confirmar lo que veníamos observando que las fiestas religiosas son las que mejor nos representan; además están logrando una mejor integración, algo que no pueden lograr algunas federaciones o instituciones bolivianas, ni siquiera dentro de la misma comunidad" (Suplemento Cultural, 12/2003: 3). Según Rasnake (1989) y Grimson (1999) las fiestas constituyen espacios rituales de

reproducción simbólica que relacionan los sistemas de percepción (espacio-temporal), de organización y autoridad social con una visión sagrada del mundo. Al mismo tiempo se constituyen en espacios de transformación y reformulación de conceptos y valores básicos. De esta manera, las festividades religiosas actualizan aspectos tradicionales activos de la cultura andina: valoración de los lazos sociales (pertenencia identitaria a un grupo en función de las obligaciones que se asumen), concepción del mundo (por ejemplo, interpretación de las relaciones de los hombres con lo "sagrado"), prácticas rituales (como ser, bailes, ejecuciones musicales, "borracheras", *tinkukuna* o enfrentamientos/encuentros -físicos o verbales- entre participantes).²⁰

El sistema tradicional de *ayni* o trabajo comunitario, elemento de continuidad cultural, posee presencia limitada en el contexto inmigratorio. En el trabajo de campo lo hemos relevado como práctica en el ámbito colectivo y hemos participado de él en una oportunidad. Compartimos la limpieza y el desmalezamiento de un terreno, comprobando la organización, el respeto y la perseverancia de las personas comprometidas con sus pares, aún existiendo discrepancias en torno a los roles asumidos. Frente a la tarea cumplida, la alegría de haber conquistado un espacio comunitario para encuentros y actividades compartidas (tejido, promoción de microemprendimientos, formación personal, apoyo escolar, etc.) fue manifestada públicamente bajo la ejecución de eventos comunicativos particulares (Hymes, 1972) que funcionaron como cierre de la actividad, donde, coordinados por la persona responsable, todos tuvimos que tomar la palabra.

Otras prácticas sociorreligiosas internas a la comunidad son las "mesas", el *ch'allay*, los "misterios", la interpretación de sueños, ciertas prácticas de curación vernáculas, la iniciación a través de la ceremonia del corte de pelo, prácticas en relación con los muertos, prácticas adivinatorias, etc.

2.2.5.1. Aproximaciones a los usos de las lenguas

En relación con el aspecto lingüístico; las particularidades del uso del quechua y del aymara, de sus variedades (de las que en muchos casos son conscientes las

20. "En términos de Williams (1977), estos aspectos podrían ser considerados "residuales", en tanto operan en una doble dirección: por un lado, retoman prácticas tradicionales que en el nuevo contexto funcionan como alternativas a la cultura dominante, adquiriendo nuevos significados; y, por el otro, encuentran vías de integración al orden dominante (por ejemplo, cuando el gobierno de la ciudad declara a estas fiestas "de interés cultural")."

personas) y de sus continuidades en el habla hispana probablemente están reforzando los procesos de identificación y de comunalización (Brow, 1990) dentro de la colectividad y regulando fuertemente el conjunto de las relaciones sociales. En Escobar, por ejemplo, se alterna español y quechua regularmente en situaciones cotidianas entre paisanos (en la calle, en encuentros casuales, en intercambios comerciales, en visitas a familiares o amigos, en reuniones comunitarias, etc.). Si bien esta situación se acrecienta entre mayores, las personas, en general, festejan que el que se acerca a ellos hable "su" lengua, que llaman "quechua mezclado".²¹ De esta forma, el habla misma se constituye en "zona de contacto" en tanto espacio que registra diferentes códigos en interacción junto a estrategias discursivas transculturales (recurso de *code-switching*, sincretismo en los sistemas modales y deícticos, variación de patrones prosódicos, relexificación, etc.) que ejemplifican manipulaciones de los recursos que provee la situación sociolingüística dentro de un sistema de solidaridad comunitaria. En Buenos Aires, si bien se observa desplazamiento lingüístico del quechua en favor del español —ya que la transmisión intergeneracional del quechua boliviano se ve amenazada— es altamente significativo el uso de formas de habla donde se observan fenómenos complejos de convergencia entre ambas lenguas (Dreidemie, 2006).²² El código resultante, que implica continuidades y discontinuidades en relación con el vernáculo y sus prácticas comunicativas, es emple-

21. Lengua quechua que incorpora algunas bases léxicas del español y manifiesta diversos rasgos de contacto.

22. Algunos ejemplos extraídos de fragmentos discursivos donde se interrelaciona el quechua con el español son:

1. Raíz castellana con morfemas quechuas:

"may-man curri-sha-nki"
interrog.dónde-DIR correr(esp.)-ASP,DUR.-2S
'¿a dónde vas corriendo?'

"Laqiyaka-manta cruzar-qa-mu-ni"
La Quiaca-ABL cruzar-TOP-TRANSLOC-1S
'desde La Quiaca me crucé'

2. Elemento léxico del español adaptado al patrón acentual quechua:

"ishki'na-ta muyu-y'ku-ni"
esquina-AC girar-DIN (de cortesía)-1S/PRES
'(cuando)giro (doy vuelta) la esquina'

(En español, "esquina" es una palabra grave. Cuando se incorpora al quechua el acento principal se desplaza a la antepenúltima sílaba de la palabra morfológica —de la que los sufijos forman parte—: *ish.ki.na.ta*, teniendo acento secundario en la primera sílaba.)

ado para funciones intracomunitarias: de establecimiento de lazos de membresía y simbólicas.

En diversas entrevistas y conversaciones informales, los miembros de la comunidad revelaron tener una alta estima por la lengua. Algunos de ellos dijeron de sí mismos que no eran hablantes fluidos e inmediatamente nos señalaban a otros paisanos a quienes consideraban "buenos hablantes". Los más competentes lingüísticamente pertenecen, en general, a grupos etarios de más de 25 años que nacieron en Bolivia (especialmente en zonas rurales) y migraron no siendo (muy) pequeños. Los más jóvenes comprenden la lengua quechua, conocen las normas sociolingüísticas de la comunidad de habla y pueden formar parte de intercambios rutinizados, pero cuando a alguno de ellos se le pide que construya un discurso (por ejemplo, un relato, una narración, un chiste) dicen no dominar tanto el código. Por otro lado, cuando se le pide que construya una frase aislada (que no forma parte de una interacción), la construye con diversas formas de sincretismo (por ejemplo, incluyen en la frase algún elemento léxico del español cambiándole el patrón acentual o utilizan la raíz léxica del castellano añadiéndole morfemas del quechua). El grupo de los niños nacidos en el contexto migratorio, parece responder mejor, en general, a la categoría de "hablante receptivo" o "hablante pasivo" y, en mucha menor medida que el grupo anterior, a la de "semihablante" (Dorian, 1977, 1982).

La hablante M. (16 años, entrevistada en un puesto de venta de verduras de una feria de Ciudadela, lindera con el centro comercial de Liniers, 19/06/2002) nos ofrece un testimonio en el que puede observarse la presencia de estos tres niveles de uso de la lengua. Su familia proviene de una zona rural de Cochabamba y actualmente trabaja la tierra en la zona de Merlo. Vino a Buenos Aires junto con sus hermanas más grandes cuando tenía diez años. Hablaban quechua porque lo habían aprendido de sus abuelos (quienes hablaban predominantemente quechua y muy poco castellano). Actualmente son capaces de sostener rutinas comunicativas breves en quechua entre ellas y con las clientas que son "paisanas", pero, cuando se le pide a M. que cuente algo en quechua responde "eso tenés que preguntarle a una persona mayor, que se acuerde más, yo no me acuerdo tanto". Ella considera que "habla algunas cosas" en quechua y que habla "mezclado"; también señala que tanto ella como sus hermanas más grandes le hablan en quechua a sus hermanitos pero ellos les contestan en castellano y señalan: "acá un chiquito nace y con castellano nomás ya crece". Uno de los hablantes que M. señala como un buen hablante es L., de 45 años, originario de Potosí y que retorna frecuentemente a Bolivia porque parte de su familia quedó allá. L. declara haber aprendido la lengua de sus abuelos y

padres, "de nacimiento". Por su propia iniciativa nos explica diferencias sobre las formas en quechua que sirven para decir "yo estoy viniendo de lejos / yo estoy viniendo de acá cerca". Cuando le preguntamos si en Bolivia se habla más quechua en el campo que en la ciudad nos contesta que salvo en algunos departamentos (él conoce ocho) en los que no se habla quechua sino guaraní o aymara, en la mayoría se habla la lengua y "entonces usted donde quiera, usted, con uno que sabe puede hablar bien en la ciudad, bien en el campo, donde sea".

Si bien no nos es posible esbozar de manera definitiva la situación del quechua en la población boliviana de Buenos Aires, a partir de lo expuesto, advertimos la presencia de los siguientes rasgos en los grupos visitados:

- que la lengua quechua, cuando se la utiliza,²³ se lo hace en dominios de encuentro entre paisanos;
- que en su transmisión intergeneracional, es decir, en relación con la lengua que se transmite a los niños nacidos en Buenos Aires, se está produciendo un proceso de desplazamiento en favor del español;
- que dentro del grupo no es posible definir "hablante competente" sobre la base de criterios exclusivamente gramaticales (Hymes, 1972; Dorian, 1977; Gumperz, 1984). Por el contrario, las figuras de los "semihablantes" o categorizaciones semejantes son clave en la conformación de la comunidad de habla. Siendo nociones construidas a través de negociaciones interactivas frente a los miembros de las comunidades, semejantes conceptos deben ser contextualizados localmente;
- que la lengua quechua generalmente es bien valorada y desempeña un rol simbólico importante en tanto diacrítico comunitario; por ejemplo, está presente en muchas actividades culturales como las festividades religiosas y cuando se reúnen las diferentes agrupaciones.

Si bien se trata, en este último caso, de un uso no regular donde resulta poco probable que se produzca un aprendizaje completo de la lengua, es importante este tipo de uso simbólico porque, como señalan Hornberger y King (2001), puede contribuir a suscitar conciencia etnolingüística entre los jóvenes, quienes, dada su competencia sociolingüística, receptiva y léxica en quechua sostienen la posibilidad, aún vulnerable, de mantenimiento o reversión del proceso de desplazamiento de la lengua.

23. También aparecen hablantes que no buscan hablar la lengua "la ignoran totalmente", "se agrandan", "creen que tienen todo, son creídos" (M., Ciudadela, 19/06/2002).

Por otra parte, la interrelación del quechua con español conforma un habla situada donde las (dis)continuidades lingüísticas y discursivas, la productividad de diversos recursos de convergencia, cambio, pérdida, mantenimiento y/o sustitución de estructuras, formas y funciones, se vinculan con la nueva situación contextual que condiciona y atraviesa los procesos. En su diferenciación se (re)crean nuevas estratificaciones sociales, incluso en el interior del mismo grupo. Relevar las transformaciones lingüístico-discursivas sin perder de vista el contexto en el que se manifiestan, su distribución social, junto a las ideologías relacionadas se puede constituir, entonces, en una vía de acceso a la comprensión del significado social de dichas transformaciones.

3. A modo de cierre

A partir de nuestro trabajo en terreno, creemos que la "colectividad boliviana" se encuentra comprometida en un proceso de producción y reproducción cultural que combina formas sociales y culturales practicadas históricamente en los lugares de origen con formas nuevas que remiten a procesos de selección, resemantización y reinención de formas culturales tradicionales. A pesar de las diferencias regionales que poseen, en Buenos Aires la(s) comunidad(es) mantienen fuertes redes activas y permanentes como colectividad, organizadas sobre la creencia de poseer una matriz cultural (parcialmente) compartida. Es decir, el conjunto de lazos sociales encontrado es de carácter heterogéneo, pero en él funciona un cierto "sentido de pertenencia" (Brow, 1990) a partir del cual el grupo se reconoce, y donde el uso diferencial de las lenguas habilita rasgos distintivos. Este proceso de comunalización (Brow, 1990) contiene aspectos de "imagonalización" que lo sostienen: un sentimiento de solidaridad y un entendimiento de identidad compartida que se percibe como natural e inevitable.

A partir de nuestras observaciones en el trabajo de campo proponemos que la matriz tradicional del *ayllu*, entendida como operador metapragmático de (re)territorialización de las prácticas sociales, puede estar funcionando actualmente en la indéxicalización de límites comunitarios. Creemos que dicha (re)territorialización simbólica actualiza un conjunto de presupuestos y orientaciones socialmente instituidos que (re)produce estructuras específicamente andinas de simbolismo espacial. Estas estructuras emergen cotidianamente en las prácticas sociales y regulan las relaciones comunitarias. Para su análisis, las fiestas adquieren especial relevancia y significación en tanto, entre las diferentes actividades comunitarias, se constituyen en espacios de ritualización y comuni-

cación de estos procesos de (re)territorialización física y simbólica, donde tiempo y espacio confluyen convencionalmente.

Desde esta perspectiva, el análisis de la transformación en las prácticas sociales se actualiza en un tipo de estudio como el que propone Kulick (1992) acerca de las concepciones de la comunidad sobre su *self* y sobre la interpretación de su mundo social en proceso de cambio.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1999): *Bolivia en el siglo XX; La formación de la Bolivia contemporánea*, La Paz, Harvard Club de Bolivia.
- AA.VV. (2005): *Historias de vida de inmigrantes bolivianos*, antología, Buenos Aires, Vocero Boliviano.
- Balán, J. (1990): "La economía doméstica y las diferencias entre los sexos en las migraciones internacionales: un estudio sobre el caso de los bolivianos en la Argentina", *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, a. 5, nº 15-16.
- Benencia, R y G. Karasik (1995): *Inmigración limítrofe: los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Benencia, R. (1997): "De peones a patrones quinteros. Movilidad social de familias bolivianas en la periferia bonaerense", *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, a.12, nº 35.
- Briones, C. (1998): "(Meta)cultura del estado-nación y estado de la (meta)cultura", comunicación presentada en el Seminario Internacional "Uma agenda para a Antropología a partir da América Latina", 28-29/9/1998, Brasilia, mimeo.
- Brow, J. (1990): "Notes on Community, Hegemony and Uses of the Past", *Anthropological Quarterly*, 63.
- Cacopardo, M. C. y E. López (1997): "Familia, trabajo y fecundidad de los migrantes de países limítrofes", *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, a. 12, nº 35.
- Caggiano, S. (2005): *Lo que no entra en el crisol; Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*, Buenos Aires, Prometeo.
- Carter, W y X. Albó (1988): "La comunidad aymara: un mini-estado en conflicto", en X. Albó (comp.), *Raíces de América*, Madrid, Alianza - UNESCO.
- Cerrón Palomino, R. (1987): *Lingüística quechua*. Cuzco, Centro de estudios rurales y andinos Bartolomé de las Casas y GTZ.
- Ciccione, F. y P. Dreidemie (2004): "Multilingüismo y comunalización indígena: un acercamiento a los hablantes de quechua boliviano en Buenos Aires", en A. Tissera de Molina y J. Zigarán (comps.), *Lenguas, educación y culturas*, Salta, Universidad Nacional de Salta.

- Cock, G. (1981): "El ayllu en la sociedad andina: alcances y perspectivas", en A. Carelli et al., *Etnohistoria y antropología andina*, Lima, Museo Nacional de Historia.
- Dandler, J y C. Medeiros (1991): "Migración temporaria de Cochabamba, Bolivia, a la Argentina: Patronos e impacto en las áreas de envío", en P. Pesar (comp.), *Fronteras permeables*, Buenos Aires, Planeta.
- Dorian, N. C. (1977): "The problem of the semi-speaker in language death", *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 23-32.
- (1982): "Defining the Speech Community to Include Its Working Margins", en S. Romaine (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*, Londres - Nueva York, Edward Arnold.
- Dreidemie, P. (2006): *Estrategias discursivas de persistencia cultural: (dis)continuidad del Quechua en el habla "mezclada" de migrantes bolivianos en Buenos Aires*, tesis de Maestría en Análisis del Discurso, Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- Dreidemie, P. y M. Krasan (2003): "Diversidad lingüística en contextos urbanos: un acercamiento a su problemática metodológica", en A. Tissera de Molina y J. Zigarán (comps.), *Lenguas y culturas en contacto*, Salta, Universidad Nacional de Salta.
- Feldman, S. y M. Murmis (2002): "Formas de sociabilidad y lazos sociales", *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblos.
- Fernández Coca, V. (2003): *Pecado de omisión. Lo que olvidaron los cronistas*, Cochabamba, Kipus.
- Fishman, J. (1991): *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon - Filadelfia, Multilingual Matters.
- Grimson, A. (1999): *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.
- Grimson, A. y E. Paz Soldán (2000): "Migrantes bolivianos en Argentina y los EE.UU.", *Cuadernos de Futuro*, 7, La Paz, Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Grinevald, C. (1998): "Language endangerment in South America: a programmatic approach", en L. Grenoble y L. Whaley (eds.), *Endangered Languages: current issues and future prospects*, Cambridge, Cambridge UP, pp. 124-159.
- Guarachi, M. L. (1996): *Quechuañol: a linguistic variant or a creole language?*, tesis de licenciatura, Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón, mimeo.
- Gumperz, J. (1968): "Types of Linguistic Communities", en J. A. Fishman (ed.), *Readings in the Sociology of Language*, La Haya, Mouton.
- (1984): "Communicative Competence Revisited", en Schiffrin, D. (ed.), *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*, Washington, Georgetown UP.

- (1991): "Contextualization and understanding", en A. Duranti y Ch. Goodwin (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge UP, pp. 229-251.
- Hellemeyer, M. (2000): *De Bolivia a Buenos Aires: el tiempo y el espacio en los procesos identitarios*, tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- Hill, J. H. (1989): "The social functions of relativization in obsolescent and non-obsolescent languages", en N. C. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence: Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge UP, pp. 140-164.
- Hill, J. y K. Hill [1986] (1999): *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*, México, CIESAS.
- Hornberger, N. H. y K. A. King (2001): "Reversing Quechua Language Shift in South America", en J. A. Fishman (ed.), *Can threatened languages be saved?*, Nueva York, Multilingual Matters.
- Hymes, D. (1972): "Models of the Interaction of language and social life", en J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt.
- Jodelet, D. (1989): "Représentations sociales: un domaine en expansion", en D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Kaarkhus, R. (1989): *Historias en el tiempo, historias en el espacio. Dualismo en la cultura y lengua quechua / quichua*, Quito, Tincui/CONAIE y Abya-Yala.
- Kulick, D. (1992): *Language shift and cultural reproduction: Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*, Cambridge, Cambridge UP.
- Labov, W. (1966): *The Social Stratification of English in New York City*, Arlington, Center for Applied Linguistics.
- Lattes, A. y R. Bertoncello (1997): "Dinámica demográfica, migración limítrofe y actividad económica en Buenos Aires", *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, a. 12, n° 35.
- Maguid, A. (1997): "Migrantes limítrofes en el mercado de trabajo del área metropolitana de Buenos Aires, 1980-1996", *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, a. 12, n° 35.
- Mendoza, T. F. y F. G. Patzi (1997): *ATLAS de los Ayllus del Norte de Potosí, Territorio de los Antiguos Charka*, Potosí, Comisión Europea - Delegación en Bolivia, Programa de Autodesarrollo Campesino.
- Pérez, E. (1962): *Warisata. La escuela-Ayllu*, La Paz, Empresa Industrial Gráfica E. Burillo.
- Platt, T. (1981): "El papel del ayllu andino en la reproducción del régimen mercantil simple en el norte de Potosí", *América Indígena*, vol. XLI, n° 4, México, Instituto

Indigenista Interamericano.

- Pratt, M. L. (1987): "Linguistic Utopias", en Fabb *et al.* (eds.), *The Linguistics of Writing*. Manchester, Manchester UP, pp. 48-66.
- (1992): *Ojos imperiales; Literatura de viajes y transculturación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Rama, A. (1995): *La ciudad letrada*, Montevideo, Arca.
- Rasnake, R. (1989): *Autoridad y poder en los Andes; Los Kurakuna de Yura*, La Paz, Hisbol.
- Riviere, G. (1982): *Sabaya: structures socioéconomiques et représentations symboliques dans le Carangas, Bolivie*, tesis doctoral, París, EHESS.
- Romaine, S. (1982): "What is a Speech Community?", en S. Romaine (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*, Nueva York, Edward Arnold.
- Sala, G. (2000): "Mano de obra boliviana en el tabaco y la caña de azúcar en Jujuy, Argentina", *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, a. 15, n° 45.
- Santos, M. (1990): *Por una geografía nueva*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Temple, D. et. Al. (2003): *Las estructuras elementales de reciprocidad*, La Paz, Tari - Plural - UMSA.
- Vargas, P. (2005): *Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Zalles Cueto (2002): "El enjambriamiento cultural de los bolivianos en Argentina", *Nueva Sociedad*, n° 178. Caracas, marzo/abril.

Harriet E. Manelis Klein
Cristina Messineo

*Coherencia temporal en toba.
Su continuidad en el contacto
con el español*

Montclair State University
Stony Brook University
hklein@notes.cc.sunysb.edu
harriet.klein@stonybrook.edu

CONICET
Universidad de Buenos Aires
cristina.messineo@gmail.com

Harriet E. Manelis Klein / Cristina Messineo Coherencia temporal en toba.

Su continuidad en el contacto con el español

Signo & Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 143-161.

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen Con el propósito de observar la coherencia temporal en toba y su influencia en el español de los tobahablantes presentaremos en este trabajo un análisis de dicha coherencia en algunos géneros del habla toba. Luego, mediante el análisis de la narrativa trataremos de mostrar cómo algunos rasgos propios de la lengua indígena convergen en el español. Frente a la tendencia de que el contacto lingüístico produce la simplificación o desintegración de la lengua vernácula, nuestro trabajo adopta una perspectiva diferente: considera al toba bajo un proceso de transformación dinámica. De esta manera, los fenómenos de cambio pueden verse en el discurso como estrategias de continuidad de pautas estructurales de L1 (lengua vernácula) en L2 (segunda lengua), más que como desgaste o pérdida de las características funcionales de la lengua vernácula.

Palabras Clave: lengua toba - categorías espacio-temporales - géneros del habla - narrativa - convergencia toba-español - continuidad lingüística

Abstract With the goal of showing temporal coherence in Toba and its influence on the Spanish of Toba speakers, we present in this article an analysis of temporal coherence in several genres of Toba speech. Then, by means of the analysis of narratives we show how some of the characteristic markers of the indigenous language emerge in Spanish. Contrary to the position that linguistic contact produces simplification or disintegration of the vernacular language, this work adopts a different perspective: it considers Toba to be undergoing a process of dynamic transformation. In this way, the phenomena of change can be seen within discourse as strategies reflecting the continuity of the structural patterns of L1 (the vernacular) within L2 (the second language), rather than as attrition or loss of the functional characteristics of L1, the vernacular language.

Key words: Toba language - spatial and temporal categories - speech genres - narrative - convergence between Toba and Spanish - linguistic continuity

1. Introducción¹

El toba o *gom l'agtaqa* pertenece a la familia guaycurú y es la lengua hablada por aproximadamente unas 70.000 personas que habitan en la región del Gran Chaco (Argentina, Bolivia y Paraguay) y en asentamientos permanentes denominados "barrios" en las ciudades de Resistencia, P. R. Sáenz Peña, Rosario, Santa Fe, Buenos Aires y La Plata (Argentina). Desde el punto de vista sociolingüístico, es una lengua que en ciertos ámbitos comunicativos ha sido desplazada por el español y cuya transmisión intergeneracional —especialmente en las comunidades urbanas— está interrumpiéndose. En este sentido, puede considerarse una lengua amenazada.

No obstante, a pesar del largo proceso de contacto con el español, de la escolarización de los niños y de la migración masiva a los centros urbanos, su repertorio lingüístico permanece amplio, complejo y diverso. Los tobas poseen una importante producción verbal que se manifiesta a través de variados estilos y géneros del habla, tales como la conversación informal, los consejos, las rogativas, las historias de vida, los relatos mitológicos, históricos y shamánicos, entre

1. Una versión preliminar de este artículo fue presentada en el Primer Congreso sobre Lenguas Indígenas de Latinoamérica de la Universidad de Texas en Austin (octubre de 2003). Agradecemos a la gente toba de Chaco y Formosa (Argentina) con quienes compartimos durante muchos años intensas horas de trabajo de campo, especialmente a Anastasio Peñaloza, Eusebio Custodio (Pampa del Indio, Chaco) y Valentín Moreno (Derqui, Buenos Aires). Estamos particularmente en deuda con Perry Kalick, quien durante sucesivos almuerzos y cenas colaboró activamente con sus atinadas reflexiones en la elaboración de este trabajo. Un agradecimiento especial a Nora England y al comité del CILLA-I que nos apoyaron de distintas maneras para que la realización de este trabajo conjunto fuera posible.

otros. La ejecución de la narrativa se realiza frecuentemente en español —especialmente en contextos de interacción entre tobas e hispanohablantes—. Por lo tanto, esta práctica continúa vigente y provee un rico material para el análisis del sistema espacio-temporal toba y su continuidad en el español.

Con el propósito de observar la coherencia temporal en toba y su influencia en el español de los toba-hablantes presentaremos, en primer lugar, un análisis de dicha coherencia en algunos géneros del habla toba. Luego, mediante el análisis de la narrativa trataremos de mostrar cómo algunos rasgos propios de la lengua indígena convergen en el español. Los datos presentados fueron obtenidos de discursos espontáneos producidos por hablantes adultos y ancianos con baja competencia en español.

Frente a la tendencia de que el contacto lingüístico produce la simplificación o desintegración de la lengua vernácula, nuestro trabajo adopta una perspectiva diferente: considera al toba bajo un proceso de transformación dinámica. De esta manera, los fenómenos de cambio pueden verse en el discurso como estrategias de continuidad de pautas estructurales de L1 (lengua vernácula) en L2 (segunda lengua), más que como desgaste o pérdida de las características funcionales de la lengua vernácula.

2. Tiempo en toba

En toba, el tiempo está vinculado con un conjunto de marcadores que exhiben rasgos lingüísticos relacionados con el tiempo y el espacio de una emisión y que, en su manifestación simple, actúan como clasificadores nominales (Klein, 1979). Según su significado básico, estos clasificadores pueden dividirse en *referenciales* o *configuracionales* y *deícticos propiamente dichos*. Los primeros indican las propiedades inherentes de forma y posición del referente:

<i>da</i> ²	[extendido, vertical]
<i>ñi</i>	[no extendido tridimensional]
<i>ji</i>	[extendido horizontal]

2. La mayoría de los símbolos fonéticos utilizados en este trabajo son tomados del IPA. Los caracteres siguientes son excepciones: ' = oclusión glotal; G = oclusiva posvelar; j = africada alveo-palatal sonora; sh = fricativa alveo-palatal sorda y ly = líquida alveo-palatal sonora.

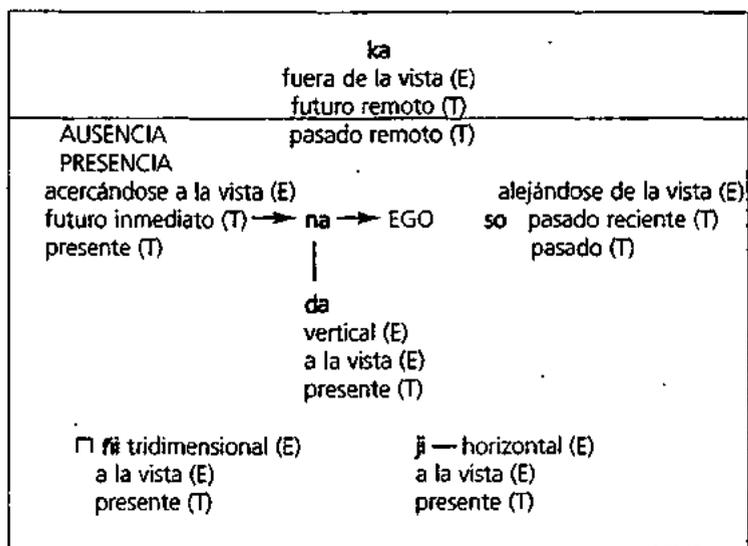
Los segundos señalan específicamente la ubicación del referente respecto del campo de visión del hablante:

- na* [en movimiento, próximo a la vista]
so [en movimiento, alejándose de la vista]
ka [fuera de la vista, ausente]

No obstante, la pregunta que surge es la siguiente: ¿cómo estas expresiones temporales pueden estar ligadas no a los verbos, sino a los nombres, pronombres y demostrativos? Además, en esta lengua, la morfología verbal no incluye la categoría gramatical de tiempo. También, el toba es una lengua con un marcado énfasis en el aspecto espacial y que utiliza parámetros espaciales para expresar distinciones temporales (Klein, 1981: 227-235).

La relación entre estos dos sistemas se explica en el siguiente cuadro (Véase Klein, 1999).

Cuadro 1



Tal como puede observarse en el cuadro 1, existen seis coordenadas espaciales: *da*, *ñi* y *ji* "a la vista" significa que el hablante tiene frente a él eventos, personas, objetos, etc.: so "alejándose de la vista" refiere al hecho de que el hablante –ubicado en un punto fijo– es capaz de ver algo moviéndose fuera de su campo visual. Este es el punto en el que un referente visible puede volverse invisible. Luego, el hablante –aún estacionario– puede hacer referencia a eventos, personas u objetos "fuera de la vista" (*ka*), es decir, que el hablante no puede ver. Y finalmente, puede hablar acerca de algo que está "acercándose a la vista" (*na*), es decir, de algo que se aproxima, que aún no está allí; puede ser algo difuso pero que está en camino de ser visto.

Estos indicadores espaciales tienen, sin embargo, un significado adicional que se relaciona con el tiempo. De esta manera, los significados temporales constituyen un sistema semántico adicional relacionado metafóricamente con el sistema visual. Así, el presente es concebido como un evento "próximo al hablante" y por lo tanto constatado por él mismo (*na*); el pasado inmediato como un evento "distante", pero del cual el hablante ha sido testigo (*so*) y el pasado remoto y el futuro remoto como hechos que están fuera de la percepción sensorial del hablante y de los cuales no se posee conocimiento directo (*ka*). Así, la idea de temporalidad es inferida a partir de los marcadores deícticos y, eventualmente, señalada a través de adverbios de tiempo.

En los ejemplos que siguen se observa la correlación existente entre el significado básico de los clasificadores y la ubicación temporal de los eventos:

Presente/Futuro próximo

(1)	<i>wo'o</i>	<i>na</i>	<i>awot</i>	<i>ltadayk</i> ³
	Ex	CL prox	lluvia	grande- MASC
	"Hay una gran tormenta de lluvia (ahora, se aproxima)" (lit.: "Hay una lluvia grande")			

3. La CL = clasificador nominal (aus = ausente; dist = distante; hor = horizontal; prox = próximo; trid = tridimensional; vert = vertical); CONT = aspecto continuo; COOR = coordinante; CPT = nexo completivo; DIM = diminutivo; DIR = direccional; DIST = distante; EX = existencial; FEM = femenino; LOC = locativo; MASC = masculino; NEG = negación; NEG EX = existencial negativo; OBJ = objeto; PC = paucal; PL = plural; POS = posesivo; 1 = primera persona; 2 = segunda persona; 3 = tercera persona.

Pasado reciente

- (2) mashe nmeget so awot ltadayk
recién 3-terminar-DIR CL dist lluvia grande-MASC
"Recién terminó la tormenta de lluvia" (lit.: "Recién terminó la lluvia grande")

Futuro remoto

- (3) wo'o ka awot ltadayk
Ex CL aus lluvia grande-MASC
"Habrá una tormenta de lluvia"
(porque hay señales de que llovió en otro lado, o porque lo oí en el pronóstico)

Pasado remoto

- (4) ko'olyaGa wo'o ka awot ltadayk
antiguamente Ex CL aus lluvia grande-MASC
"Hace mucho tiempo hubo una gran tormenta de lluvia"

Aunque en toba el verbo no posee marcadores de tiempo, el aspecto sí aparece indicado por medio de sufijos verbales: puntual (-n/-0) y continuo (-ta /-tak). Tanto el marcador de aspecto puntual, como el de continuo interactúan con los clasificadores deícticos indicados en el cuadro 1 y usualmente se utilizan sin ningún significado temporal adicional.

3. Coherencia temporal en el discurso toba

Entonces, como veremos más adelante, cuando los clasificadores deícticos ocurren con los marcadores de aspecto y con adverbios temporales sirven claramente para mantener la coherencia temporal del discurso.

3.1. Conversaciones

En las interacciones cara a cara, tales como las conversaciones, cuando las entidades acerca de las que se habla están presentes, su presencia física y su posición general están más marcadas. Entonces se usan más frecuentemente los marca-

dores que señalan la configuración física del referente: *da*, *ñi* o *ji*. Además, estos marcadores están utilizados únicamente cuando el referente está presente, es decir, refieren no solo a su presencia física, sino también su presencia temporal. En el ejemplo que sigue se observan dos acciones: una puntual indicada en el primer verbo y una continua en el segundo. En este caso, la elección del aspecto continuo está determinada por el adverbio *ña* ("todavía", "aún"). Aunque no hay indicación explícita de tiempo, la oración está construida en el presente y el marcador *ji* señala la posición horizontal del referente ("casa"):

(5) sa	nasapat	ña	imela't
NEG	3-tener ganas	todavía	3-está ocupado

ï'oGottak	ji	l-ma'
3 -construir-CONT	CL hor	3POS-casa

"No tiene ganas (de ir) porque todavía está construyendo su casa"

No obstante, en otros tipos de géneros discursivos, se utilizan los otros tres clasificadores con significado temporal específico: presente *na*, pasado *so* y pasado/futuro remoto *ka* (cuando la presencia física del referente no es importante). Para que se pueda ver de manera clara esta argumentación, presentaremos ejemplos extraídos de diferentes géneros discursivos como los consejos, las rogativas y la narración.

3.2. Consejos (*naqataGako'*)

Los consejos son discursos que se caracterizan por ciertos rasgos léxicos y morfosintácticos que contribuyen a reforzar el carácter apelativo y persuasivo de este tipo de género: formas marcadas en segunda persona, recurrencia de sufijos diminutivos y el predominio de verbos descriptivos y adjetivos. En cuanto a la marcación del aspecto verbal, se tiende a usar el continuo.

El siguiente fragmento es parte de un conjunto de consejos que explican la razón y las ventajas que conlleva el hecho de levantarse temprano en la mañana. Si el receptor obedece a estas advertencias, entonces tendrá mayor poder, trabajo y una vida más larga (Wright, 1992). En el ejemplo, el primer verbo que lleva el aspecto continuo sitúa la acción en el presente. Luego, la presencia de los pájaros está indicada por el uso del clasificador *na* y reforzada por la marca de continuo en el segundo verbo.

3.4. Narraciones

Todas las narraciones –sean autobiográficas, históricas o mitológicas– presentan una estructura casi idéntica y los recursos retóricos y morfosintácticos que utilizan son similares. No obstante, existe una clara diferencia entre el *tiempo ordinario*, utilizado en los relatos de vida, las crónicas históricas, etc. y el *tiempo mítico*, expresado en los mitos.

Tal distinción estaría, en primera instancia, vinculada con determinadas marcas gramaticales que aparecen en la construcción del discurso y que se relacionan con la perspectiva que adopta el hablante respecto de los hechos que narra.

3.4.1. Tiempo ordinario

Las narraciones de sucesos acontecidos en un pasado relativamente próximo y que tratan acerca de crónicas históricas postcoloniales o experiencias personales del narrador ocurren marcadas lingüísticamente por medio de recursos que indican mayor familiaridad del narrador con los hechos que enuncia. Se utiliza más comúnmente el marcador deictico *so* cuyo significado primario es “alejándose de la vista”, pero cuyo sentido temporal es “pasado reciente”, esto es, la persona o el objeto ya no está presente, pero el hablante ha sido testigo de su presencia. La recurrencia de verbos y pronombres personales en primera persona en los relatos sobre *experiencias personales* y la marca de aspecto continuo en los verbos constituyen también rasgos propios de este tipo de narrativa.

En el ejemplo (8), el primer verbo presenta el aspecto continuo que indica una acción en proceso, mientras que el segundo verbo, precedido por el coordinante adverbial *nache* (“y luego”) tiene el marcador de aspecto puntual que señala una acción ocurrida en un instante de tiempo. El significado de tiempo pasado de la oración deriva exclusivamente del uso del clasificador *so* que precede al sustantivo:

(8) ñe'epetako	nache	sawachigi
1-cazar-CONT	COOR	1-ver
“Yo estaba cazando y entonces vi		
so	la'araGashit	so
CL dist	3POS-cola	CLdist
la cola del zorro”		
		kijjoq
		zorro

En el siguiente ejemplo, tenemos dos sustantivos, ambos precedidos por marcadores temporales distintos.

- (9) *nache so siyaGawa do'ocheta*
 COOR CL dist hombre 3-dormir-CONT
 "Entonces, (mientras) el hombre estaba durmiendo,
- na qagesaqpi dekwotak 'ena*
 CL prox hormiga-PL 3-caminar-CONT DEM
 las hormigas iban caminando hacia ahí"

El primer sustantivo, que representa al referente con mayor topicalidad en el relato ("el hombre"), ocurre precedido por *so*. Dicho marcador establece el tiempo del relato en relación con el momento comunicativo (tiempo absoluto): el hablante ubica los sucesos narrados en el pasado. El segundo referente, en cambio, lleva el marcador *na* (próximo a la vista / presente / futuro próximo) y el verbo correspondiente, la marca de aspecto continuo. La indicación de tiempo aquí está establecida en relación con el contexto, y no con el acto comunicativo. Señala una acción en progreso del segundo referente ("las hormigas") aproximándose al primer referente ("el hombre").

No obstante, en las historias de vida u otros tipos de relatos, el narrador posee libertad en la elección del estilo narrativo. La historia puede ser narrada en el pasado o en el presente. El siguiente ejemplo proviene de un relato narrado en primera persona por un hombre joven:

- (10) *sashitaget na no'onaGa ni'eptak*
 1-hablar-CONT-DIR CL prox campo 1-cazar-CONT
 "(Mientras) conversamos en el campo, yo estoy pescando"

El aspecto continuo y el marcador *na* constituyen en este caso recursos de estilo que permiten mantener el sentido de una acción presente y en progreso. Es posible interpretar este rasgo de la narración toba como equivalente al uso del presente histórico del español y del inglés americano, tal como fue discutido por Wolfson (1982). En este caso, es probable que el narrador haya intentado dar mayor dramatismo al relato, trayendo al presente un evento que si bien sucedió en el pasado puede potencialmente continuar hasta el momento actual.⁴

4. Además, decidimos dejar los elementos verbales en la traducción tal como fueron dados y así podemos mostrar cuán simultáneos son para el narrador el pasado –el presente de su memoria– y el presente actual (Mendoza, 1985: 28-31).

3.4.2. *Tiempo mítico*

Por otra parte, los relatos de eventos acontecidos en un tiempo mítico y de los cuales el narrador no ha sido testigo, ni posee familiaridad (ontológica)⁵ con ellos, se caracterizan por el uso de los siguientes rasgos: adverbios que indican tiempo pasado, frases reportativas al inicio del relato y cita directa, entre otros.

El ejemplo siguiente es el comienzo de un mito.

- (11) ko'olyaq so waya Gaqalachigi
 antiguamente CL dist zorro
 "Hace mucho tiempo el zorro
- hilaalek so kijoj hicolatak
 3-ver- LOC CL-dist tigre 3 despellejar-CONT
 vio al tigre que estaba despellejando
- so n'atet
 CLdist 3POS- presa
 a su presa"

El uso del adverbio *ko'olyaq* al inicio del relato señala que los sucesos narrados se ubican en el "pasado remoto". Todos los sustantivos que se mencionan a continuación van precedidos por el clasificador *so*, reforzando de esta manera la idea de pasado.

La cita directa es otro recurso que el narrador toba utiliza tanto para justificar la veracidad de lo que narra como para hacer más real y creíble su relato. En el mismo mito, el Zorro alerta al Tigre de que una persona no toba (*daqsbe*) está acercándose a la escena.

- (12) nache 'enapek hishiki'i 'aten
 COOR 3-decir 1 POS-amigo 2 mirar
 "Y entonces (el tigre) dijo: 'mi amiguito, mira

5. Desde una perspectiva no indígena podríamos decir que estos eventos corresponden al dominio de la ficción. No obstante, como sucede con otros grupos indígenas, los límites entre la ficción y la realidad no coinciden con las concepciones occidentales respecto de ambos dominios.

na doqshi
 CL prox hombre blanco
 un hombre blanco (aproximándose)”

En este pasaje, el narrador utiliza la cita directa con el marcador deíctico *na*, indicando que el referente se está aproximando. Como efecto dramático, el cambio de la perspectiva temporal desde el pasado remoto (no constatado) al futuro próximo o presente aparece indicado por el uso del marcador *na*, tal como se observa en el ejemplo siguiente:

En otros casos, las narraciones mitológicas utilizan una frase reportativa que se expresa morfosintácticamente mediante el marcador de persona indeterminada *qa-*; un verbo de “decir” en tercera persona y el marcador deíctico *ka* (“ausencia”) (Messineo, 2003). Dicha construcción ocurre generalmente al inicio del relato e indica que el hablante no ha sido testigo personal de los hechos que narra sino que sólo ha oído acerca de estos. Implica, como en el caso anterior, distancia y despersonalización de parte del narrador respecto de los eventos narrados. Este distanciamiento en el plano de la enunciación tiene estrecha relación con la distancia temporal de los sucesos narrados, que, en el caso de los relatos mitológicos, se ubican en un pasado remoto. Desde el punto de vista pragmático, dicha construcción opera como un índice de género (Briggs, 1988) o –en términos de Bauman (1975)– como el *marco de la ejecución* de un relato mítico.

El siguiente ejemplo constituye el inicio de un relato que narra el origen del mundo. La ocurrencia de *ka* (“fuera de la vista”, “ausente” o “irrealis”) delante del sustantivo *shiyaGawapi*, marca la distancia temporal entre el tiempo ordinario y el tiempo mítico:

(13) qoyenak da wo'o
 imp-3 -decir CPT EX

ka shiyaGawapi
 CL aus hombre-PL

qalaGaji qayka aka 'alpi
 COOR NEG EX CL FEM-aus mujer-PL

“Se dice que (en el pasado) había hombres pero no había mujeres”

3.5. Recapitulación

Como se pudo ver en los ejemplos de arriba, tanto los adverbios de tiempo como el uso de frases que indican la distancia del hablante respecto de los hechos que narra, señalan el tiempo absoluto de la narración en toba, es decir, localizan los eventos narrados en relación con el momento comunicativo. Es en este sentido que podemos hablar de una división tripartita del tiempo (en pasado, presente y futuro) en esta lengua. Por su parte, el aspecto puntual y el continuo marcados en el verbo permiten mantener la coherencia temporal del relato. Pero los clasificadores deícticos añaden el ingrediente temporal fundamental ya que indican la manera mediante la cual el discurso se relaciona en tiempo y espacio con el mundo que describe (Lyons, 1995: 322). Es en este punto en el que la categoría de tiempo se relaciona con la categoría de espacio, dado que la elección de las formas deícticas se ve influida por la proximidad o distancia del hablante respecto de los sucesos que enuncia. La constatación personal (a la vista / fuera de la vista) constituye, en este sentido, una dimensión importante en la concepción toba del tiempo.

4. Continuidad de la coherencia temporal en español

Lo que sigue es un intento de abordar la coherencia temporal desde la perspectiva del contacto y analizar el rol de la influencia del toba en el español. Para ello, utilizaremos exclusivamente ejemplos del género narrativo.

Antes de abordar el análisis de los ejemplos documentados, proponemos un breve esquema contrastivo de los sistemas verbales del toba y del español (sobre la base del propuesto por Velázquez Castillo, 2003, para el guaraní), así como también de la noción de tiempo codificada en ambas lenguas.

El sistema verbal del toba se caracteriza básicamente por ser aglutinante, estar organizado sobre la base de contrastes espaciales (sufijos de lugar y dirección de la acción) y aspectuales, y no presentar marcas de tiempo. El sistema verbal del español, en cambio, es de carácter flexivo, se organiza en base a contrastes temporales; las distinciones aspectuales son generales (perfectivo/imperfectivo) y están subordinadas al sistema de tiempo.

En cuanto a las nociones generales de tiempo en ambas lenguas, podemos decir que el español posee un sistema temporal básico de tipo absoluto (establecido en relación con el momento comunicativo) y tripartito (presente, pasado y futuro), expresado en la morfología verbal. En toba, en cambio, el sis-

tema puede caracterizarse como absoluto (establecido en relación con el momento comunicativo) y relativo (establecido con respecto a un punto de referencia que está dado por el contexto). Como dijimos anteriormente, el tiempo absoluto en toba aparece codificado por medio de adverbios y frases temporales, mientras que el relativo depende básicamente del uso de los marcadores deícticos en el discurso.

4.1. Los relatos en español

Cuando la gente toba narra sus mitos e historias del pasado en español, es muy común que usen las formas verbales sin realizar distinciones temporales precisas. Esta tendencia, que puede interpretarse como incorrecta respecto del uso del español estándar por adquisición incompleta de la L2, resulta, sin embargo, en una aproximación al sistema temporal toba. Ellos utilizan ciertos recursos que les permiten mantener los patrones discursivos de su propia lengua, a la vez que narran en español. Entre estos recursos podemos mencionar algunos como el uso de adverbios y frases temporales al inicio del relato, la utilización de expresiones que indican conocimiento indirecto de los sucesos narrados y la recurrencia de marcadores deícticos espaciales y demostrativos, entre otros. Los ejemplos (14) a (18) constituyen fragmentos de crónicas históricas, relatos de vida y mitos narrados por algunos miembros de una comunidad toba urbana.

4.1.1. El uso de adverbios y frases temporales al inicio del relato

Adverbios y frases como “antiguamente”, “en aquel tiempo”, “en el pasado”, etc., sirven generalmente para introducir relatos acontecidos en el pasado y funcionan, a la vez, como índice de género.

(14) Antiguamente se corría a los indios, se los mataba wole', ése le avisa a la gente, wole' daaqtaGan que viene el enemigo... Entonces el pájaro le avisa a la gente, canta “ya viene el enemigo, ya nos viene a sacar”.

En el ejemplo (14) se observa el uso del adverbio “antiguamente” al inicio del relato y toda la frase construida en tiempo pasado. Este recurso permite establecer al narrador el tiempo de los eventos narrados en relación con el acto

comunicativo. Los dos verbos en pasado (imperfecto) que siguen al adverbio mantienen la coherencia temporal del relato. Una vez establecido este marco en la primera frase,⁶ el resto de los verbos continúa en el presente. Es importante destacar que el uso del presente aquí no es casual, sino que –tal como sucede en toba (ver ejemplo 10)– el uso del “presente histórico” constituye un recurso que le permite al narrador explotar las distinciones temporales del español con propósitos estilísticos.

Ahora bien, esta idea de pasado remoto indicada por el adverbio “antiguamente” no vuelve a aparecer a lo largo del relato y las distinciones temporales se desdibujan en favor de distinciones espaciales, tal como se ve en el ejemplo (15), que es continuación del relato anterior. Recuérdese que el toba es una lengua que enfatiza especialmente las relaciones espaciales.

(15) Y entonces, cuando *vinieron* los soldados ahí, *fijaron* aquel toldería que está allá. Se *fijaban* y se *fueron*, se *fueron*. Y el cacique *está ahí* quieto, *fijando dónde va*. Y cuando *encontró* a ése [que *tiene* escudo], *ése es* la guía, *es* el jefe. Y a ése le *tiró*, ...

Las referencias indexicales permiten situar la acción en cualquier lugar no especificado, lo que hace posible actualizar el relato a las circunstancias relativas al momento de la enunciación. Esta característica se relaciona, sin duda, con la noción toba de un sistema temporal relativo propio del toba, tal como lo mencionamos anteriormente.

4.1.2. La utilización de expresiones o frases reportativas

Las expresiones que indican que el hablante no fue testigo de los hechos que narra, sino que tiene un conocimiento indirecto de los mismos (“me contó mi papá”, “se dice que...”) funcionan también como marco temporal del relato. Este recurso, equivalente en toba al uso de la frase *qoyenak da wo'o ka...* (“Se dice/dicen que en el pasado...”) (véase ejemplo 13) indica que los hechos

6. Nótese que el marco temporal funciona a la vez como índice de género en el sentido de Briggs, (1988), ya que anticipa la ejecución del género narrativo que podríamos llamar “historias del pasado”.

narrados están fuera de la vista del narrador y señalan la distancia "ontológica" entre el tiempo-espacio ordinario y el tiempo mítico.

Una vez establecido el marco temporal, las distinciones verbales de tiempo se desdibujan; cambiando de pasado a presente, como se observa en (16):

(16) Mi papá me *contó* una historia, que no sé lo que es quizás para hacer dormir chicos. Él *hablaba* de una mujer bruja, dice que *era* bruja loca que *está* donde entra el sol, *desaparece*. Naguiñinala'...

4.1.3. Variaciones del aspecto perfectivo/imperfectivo

Por último, a la vez que se desdibujan los límites temporales absolutos, existe una tendencia a refuncionalizar el perfectivo más un adverbio como un pasado distante (17) y el imperfectivo como un pasado que continúa hasta el presente, es decir, un presente habitual como en (18). Esta interpretación, que estaría relacionada con la distinción puntual/continuo de la morfología verbal toba, podría explicar la "libre" alternancia entre pretérito imperfecto y presente en los relatos en español. En (17), la variación de tiempo en las formas verbales parece confirmar esta interpretación. Aquí el uso del presente (por pretérito imperfecto) está indicando que las circunstancias que se mencionan en el relato perduran hasta el presente, incluso cuando el narrador dice "no hay nada que comer" (en la cuarta línea). Sin embargo, para referirse a acciones concluidas en el pasado, el narrador elige el perfectivo:

(17) Del otro lado, del río Colorado, a ése le nombramos (*nombrábamos) *govi n'etaxat*. El estero se llama (*se llamaba) *govi n'etaxat*. *govi n'etaxat* quiere decir "agua amarilla". En ese entonces, ahí murieron la gente nuestra. Y participó mi papá, se metió también en la zanja. Y a mi mamá ya la agarraron allá, la encontraron, porque no hay nada (*no había nada) qué comer, la pobre mujer tiene (*tenía) que salir. Aunque ellos vieron el rastro, la pisada, los soldados. Y tuvieron miedo como [si fuera un tigre [que encontraron la pisada]

En (18) se observa un relato que comienza en pasado (imperfectivo) y que de repente cambia al presente. Esta elección tampoco parece arbitraria ya que la situación que el narrador describe, no ha concluido en el pasado, sino que continúa hasta el presente:

(18) Yo por ejemplo cuando estaba en el chaco cazando charatas, estaba solito en el monte...y a veces me siento y estoy observando que no estoy solito y digo, estoy solo pero a pesar de todo yo siempre creo así como los viejos de antes que uno no está solo. Hay gente que uno no ve pero están.⁷

5. Conclusiones

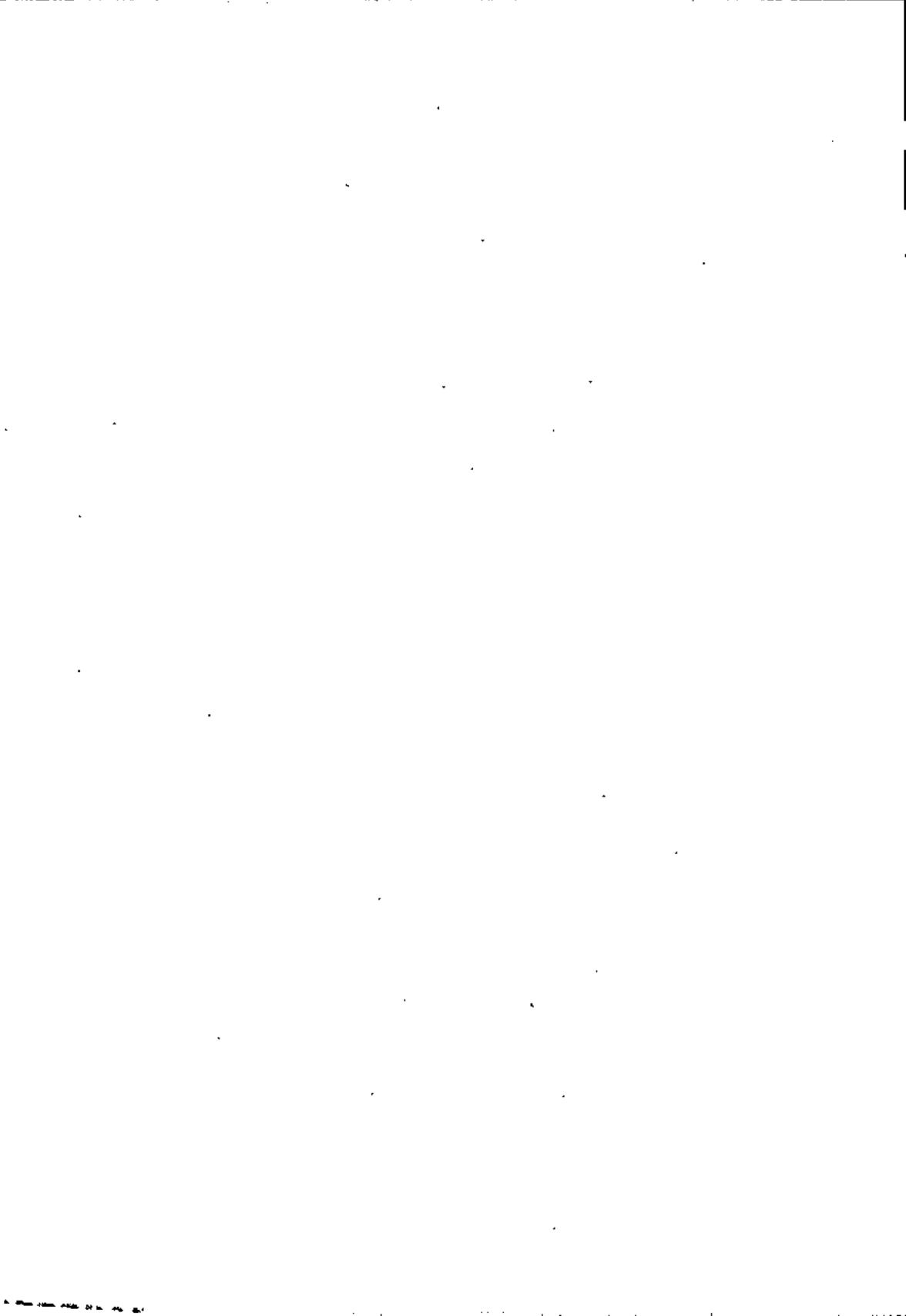
Lo que hemos intentado mostrar aquí es que la aparente confusión en el uso de las formas verbales del español en hablantes tobas con una adquisición incompleta del español responde a una tendencia convergente que da como resultado una aproximación al sistema temporal toba. Lo que resulta interesante, además, es que —a diferencia del español— las distinciones temporales absolutas no resultan relevantes a nivel de la oración o de la proposición sino a nivel del discurso global. De esta manera, cuando los hablantes tobas narran en español desdibujan los límites temporales absolutos y específicos en favor de estrategias discursivas relativas y globales. Ellos no necesitan marcar el tiempo en cada oración, sino que pueden indicarlo sólo al comienzo del relato y luego cambiar de tiempo a mitad del relato con fines comunicativos o estilísticos. Para ello, explotan los recursos de la L2 que le permiten mantener la continuidad de los patrones discursivos de L1. En este sentido podemos decir que de manera similar a lo que sucede en toba, la coherencia temporal de la narrativa en español se apoya en el uso de adverbios temporales, de frases que indican que el hablante no fue testigo de los sucesos que narra, así como también de las distinciones aspectuales perfectivo/imperfectivo marcadas en el verbo.

Si bien este trabajo constituye una primera aproximación a los fenómenos de convergencia lingüística entre toba y español, consideramos que el análisis de los patrones de continuidad de L1 a L2 puede resultar una dirección apropiada para el estudio de las lenguas indígenas en contacto.

7. El narrador se refiere aquí a los "espíritus dueños del monte".

Referencias bibliográficas

- Briggs, Ch. (1988): *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of The Interview in Social Science Research*, Cambridge, Cambridge UP.
- Bauman, R. (1975): "Verbal Art as Performance", *American Anthropologist*, n° 77, pp. 290-311.
- Klein, H. E. (1979): "Noun Classifiers in Toba", en M. Mathiot (ed.) *Ethnolinguistics: Boas, Sapir and Whorf Revisited*, Contributions to the Sociology of Language, La Haya, Mouton, n° 27, pp. 85-95.
- (1981): "Location and Direction in Toba: Verbal Morphology", *International Journal of American Linguistics*, n° 47(3), pp. 227-235.
- (1999): "Temporal Coherence in Toba Narratives", artículo presentado en los American Anthropological Association Meetings.
- Lyons, J. (1995): *Linguistic Semantics: An Introduction*, Nueva York, Cambridge UP.
- Mendoza, M. (1985): "Viejo Mundo Toba", *Indio te llevamos dentro*, número especial de *Uno Mismo*. pp. 28-31.
- Messineo, C. (2003): *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*, LINCOM EUROPA Academic Publisher (LINCOM Studies in Native American Linguistics, 48).
- Payne, J. (1982): "Directionals as Time Referentials in Ashéninka", *Anthropological Linguistics*, n° 24 (3), pp. 325-337.
- Velázquez Castillo, M. (2003): "Aspecto verbal en español paraguayo: Elementos del sustrato", ponencia presentada en el 51° Congreso Internacional de Americanistas, Santiago de Chile, julio de 2003.
- Wolfson, N. (1982): *CHP: The Conversational Historical Present in American English Narrative*, Dordrecht, Forbis.
- Wright, P. G. (1992): "Ngatagako' (Advice): A Toba Oral Genre", ponencia presentada en los American Anthropological Association Meetings.



Verónica Nercesian

*Retracción y recuperación lingüística:
el caso de un migrante wichí*

CONICET
Universidad Nacional de Formosa
vnercesian@gmail.com

Verónica Nercesian Retracción y recuperación lingüística: el caso de un migrante wichí

Signo & Señal Número 17 / Julio de 2007, pp. 163-191.

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen El propósito de este trabajo es analizar las particularidades de la competencia lingüística que exhibe un hablante wichí luego de aproximadamente 10 años de distanciamiento con su comunidad de origen y con su lengua. Este distanciamiento prolongado y el desuso de su idioma fueron los factores que más incidieron en el proceso de retracción lingüística del consultante, fundamentalmente en su competencia productiva. Los cambios, corolario de dicha retracción, se manifiestan en el plano formal de la lengua: (i) en su gramática: simplificación de los sistemas de deicticos de distancia sufijantes, del sistema temporal verbal y del paradigma de prefijos de persona verbales, y uso de formas analíticas; (ii) en el léxico: preferencia de palabras del español en lugar de préstamos adaptados al wichí, y olvido de ciertos vocablos. Sin embargo, la competencia productiva y receptiva del consultante no parece haberse afectado, por ello ha sido incluido en la categoría de semihablante, categoría que no lo excluye de la comunidad de habla wichí.

Los cambios producidos en la competencia lingüística del consultante no son irreversibles, pues experimentó un proceso de recuperación y actualización de sus capacidades como hablante del wichí, lo que demuestra que la categorización no es rígida.

Palabras Clave: lengua wichí - semihablante - competencia productiva y receptiva - retracción y recuperación lingüística

Abstract The paper analyzes particularities of the linguistic skills of a Wichí speaker after having lived apart from his native community and language for approximately ten years. This lengthy period and the disuse of his language were the more significant factors influencing the consultant's process of linguistic contraction, fundamentally his productive skills. As a corollary of that contraction, the changes are reflected in the formal level of the language: (i) the grammar: simplification of the deictic suffixes, the verbal temporal system, the paradigm of subject prefixes, and the use of analytic forms; (ii) the lexicon: preference for Spanish words instead of loanwords adapted to Wichí, and certain forgotten terms in Wichí. However, those particularities did not substantially affect the consultant's productive skills and his receptive competence. For that reason, he was included in the semi-speaker category as that category does not exclude him from the Wichí speaking community.

The changes produced in the linguistic competence of the consultant are not irreversible. He has experienced a process of recovery and renewed his skills as a Wichí speaker, which shows that the categorization is not rigid.

Key words: Wichí language - semi-speaker - productive and receptive skills - language contraction and recovery

1. Introducción¹

Las investigaciones realizadas en zonas de Salta, Chaco y Formosa, afirman que el wichí es una lengua de gran vitalidad (Golluscio, 1993a y 1993b; Terraza, 2002). Se transmite intergeneracionalmente, hay un porcentaje indeterminado de hablantes monolingües, y prácticamente no hay individuos adultos que no tengan como primera lengua al wichí. La mayoría son hablantes bilingües y tienen como segunda lengua el castellano, con la que el wichí se encuentra en contacto tanto en zonas urbanas y/o semiurbanas como rurales.

Se sabe además que estos pueblos aborígenes se distribuyen en las provincias de Salta (en el este), Chaco (en el norte), y Formosa (en el centro y el oeste) de la Argentina (Braunstein, 1992/1993). Organizados en bandas, se han desplazado dentro de la región que abarca las mencionadas provincias (Sušnik, 1972), pero no ha habido un movimiento migratorio grupal hacia las grandes ciudades como sí ocurrió, por ejemplo, en el caso de los toba (ver Messineo y otros, en este volumen). No obstante, hubo una acotada migración a la ciudad de Formosa.

Hace diez años, migró desde Sauzalito (Chaco) a Buenos Aires un miembro de la comunidad wichí, Francisco, de 31 años de edad, quien participa como asistente de investigación y consultante en el proyecto de documentación

1. Los trabajos de campo realizados para este estudio estuvieron financiados por los proyectos "La lengua como zona de contacto" (UBACyT) y "Lenguas en peligro, pueblos en peligro en Argentina" (UBA-MPI), ambos dirigidos por la Dra. Lucía Golluscio. Agradezco especialmente a Alejandra Vidal, Lucía Golluscio, Miguel García y Marta Tomé, quienes han contribuido con sus comentarios durante la realización del artículo, y a Francisco P., por todo lo que me ha enseñado sobre la lengua wichí.

"Lenguas en peligro, pueblos en peligro en Argentina".² Francisco ha vivido durante los últimos siete años en un asentamiento toba en la localidad de Presidente Derqui, provincia de Buenos Aires; y desde allí se traslada a la capital de Buenos Aires semanalmente para trabajar como consultante en dicho proyecto.

Factores tales como el aislamiento respecto de su comunidad de origen (en este caso motivado por la migración), la restricción en el uso del idioma a ciertos contextos y el corte en la transmisión intergeneracional de la lengua materna provocan, como ha señalado Dorian (1977, 1980), cambios en la competencia lingüística de un hablante que se manifiestan principalmente en el plano formal de la lengua. En este trabajo se analizarán, entonces, las particularidades de la competencia lingüística que exhibe este consultante, atendiendo a su historia lingüística, al contexto geográfico y cultural actual en el que se encuentra, y a su ideología lingüística. Se discutirá luego la posible inclusión de Francisco en la categoría de *semihablante* (Dorian, 1977).

Ahora bien, dado que aquí no es un grupo social sino un individuo el que experimenta los procesos de pérdida y recuperación lingüística, este trabajo puede ser un aporte para el estudio de otros casos similares de migrantes de pueblos indígenas residentes en zonas urbanas y periurbanas. Asimismo, contribuye al estudio de la retracción lingüística fundado en la idea de que esta no deviene única y necesariamente en la muerte de una lengua, sino que también puede emerger un proceso de recuperación y actualización; y consecuentemente, como proponen Courtis y Vidal (en este volumen), las categorías de hablantes establecidas deben ser pensadas como categorías móviles.

2. Acerca del consultante

Antes de discutir la inclusión de Francisco en la categoría de semihablante, mencionaremos los datos más sobresalientes de su historia y su experiencia educativa.

Francisco nació en Laguna Yacaré (oeste de la provincia de Formosa) en 1973. Cuando tenía cuatro años, su familia se trasladó a Rivadavia, sudeste de

2. Dedicado a la documentación y al archivo de cuatro lenguas chaqueñas (mocoví, tapiete, vilcha y wichí) en el marco del Programa de Documentación de Lenguas en Peligro auspiciado por la Fundación Volkswagen, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-Instituto Max Planck.

Salta, por razones laborales. Allí vivió hasta los ocho años. Luego se trasladaron a Sauzalito, lugar donde reside actualmente su familia y donde vivió Francisco hasta 1994, momento en que dejó el pueblo por razones laborales. Comenzó trabajando primero en Resistencia (Chaco) en una curtiembre. Más tarde, lo trasladaron a Rosario, y después de unos meses, decidió viajar a Buenos Aires para conocer la capital. Allí se contactó con el AIRA (Asociación Indígena de la República Argentina) donde conoció aborígenes migrantes de diferentes pueblos del norte, consiguió trabajo, y decidió permanecer en esta ciudad. Antes de llegar a Presidente Derqui vivió un período muy breve en Flores (Capital Federal), luego en Cabalito (Capital Federal) en el AIRA, y en Pilar (Buenos Aires). Los desplazamientos por los distintos barrios de la capital y el Gran Buenos Aires se debieron principalmente a razones laborales. En 1996 conoció el barrio toba en Derqui, provincia de Buenos Aires, que estaba aún en proceso de formación (ver punto 4). En suma, pasaron diez años de su partida de Sauzalito, durante los cuales sólo una vez volvió por un tiempo de dos semanas.

Su primera lengua es el wichí e inició el aprendizaje del castellano a la edad de siete años en la escuela. Realizó el curso de formación de maestros bilingües (Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA)) en Sauzalito durante dos años, sin haber alcanzado los tres años completos. Actualmente es un hablante bilingüe. Y el castellano es la lengua que utiliza diariamente para comunicarse dentro y fuera del barrio toba (su conocimiento de la lengua toba es escaso, apenas reconoce algunas palabras y puede formar emisiones muy breves; tiene una comprensión muy limitada en el contexto de una conversación).

3. De Sauzalito (Chaco)³

Sauzalito o *Tsipohi* ('Pozo del sipó'), es un pueblo originariamente wichí, aunque en la actualidad también viven muchas familias criollas cuyas casas están "entremezcladas" (adjetivación utilizada por los mismos habitantes) con las de los aborígenes. Este pueblo está ubicado al noroeste de la provincia del Chaco en la margen derecha del Teuco, limitando con la provincia de Formosa. Se encuentra a 400 kilómetros aproximadamente de Resistencia y a 200 de Castelli. La localidad comenzó a conformarse con la llegada de los primeros

3. La información consignada en esta sección proviene de Golluscio (1989), Doyle (1997), entrevistas realizadas a Juan Palacios en Sauzalito (Chaco) en el 2004, y una comunicación personal con Marta Tomé (2005).

migrantes wichí provenientes del noroeste de la provincia del Chaco. A comienzos de la década de 1970, en el pueblo ya vivían alrededor de 60 familias aborígenes y una familia criolla, conocida como los Pérez. No existía representación de instituciones estatales, las únicas instituciones no indígenas eran la Iglesia Anglicana y la orden franciscana. Vivían en general de la caza, pesca y recolección, y de otros recursos que obtenían mediante la carpida y la cosecha de algodón en J. J. Castelli (Chaco). A fines de 1971 y comienzos del 1972, en respuesta a la solicitud de Ernesto Reynoso (*niyat* o cacique del grupo wichí de este afincamiento en ese momento), llegó a Sauzalito un grupo enviado por la Cooperativa Nueva Pompeya⁴ integrado por Carlos Cavalli, Nelly Trevisán, la hermana Teresa Gilson y Marta Tomé.

A raíz de la participación de la cooperativa se abrieron nuevos caminos y se promovió la producción de postes de quebracho. También se inició un proyecto para la realización de huertas familiares en las propias casas; y comenzaron los trabajos de obraje. Se capacitó a un agente sanitario wichí, David Navarrete; y se construyó un pequeño centro de salud. Se iniciaron los primeros pasos en alfabetización a cargo de Nelly Trevisán (maestra) y Marta Tomé.

Todo este movimiento en el pueblo, y la creación de un municipio propio en 1973, promovió, durante los diez años que siguieron, la migración tanto de nuevas familias wichí de Nueva Pompeya (Chaco), Ingeniero Juárez y Laguna Yacaré (Formosa), como también de criollos de zonas aledañas hacia Sauzalito.

Entre 1980 y 1990, años en que Francisco ya vivía en Sauzalito, la configuración demográfica de esta localidad había cambiado significativamente, no sólo en relación con el número de habitantes, sino además en relación con su procedencia. El pueblo ya tenía intendencia propia, correo, registro civil, comisaría, un hospital pequeño (un director y tres médicos), un colegio primario y uno secundario (Escuela Provincial de Enseñanza Técnico-Agropecuaria (EPETA)) y una Escuela de Formación de Auxiliares Aborígenes (dependiente de la Escuela de Sáenz Peña, Chaco). Para las mujeres, la principal fuente de trabajo era la manufactura de artesanías. En cuanto a los hombres, las actividades más comunes eran empleos municipales, participación en la red de promotores, formación de auxiliares aborígenes, cargos docentes en el secundario (uno solo), cosecha de algodón (lo que implicaba migraciones temporarias), trabajos como

4. En 1970 la hermana Guillermina Hagen (de la Congregación de Religiosas del Niño Jesús) creó la Cooperativa Nueva Pompeya, una institución orientada al trabajo de promoción en el área, participando del movimiento de concientización y acción de parte de la Iglesia Católica que se estaba impulsando en toda Sudamérica.

técnico agropecuario en Salta o Formosa (sólo aquellos que habían concluido los estudios secundarios). En lo que respecta a la educación, en la primaria los cursos estaban conformados por aborígenes y criollos; allí se enseñaba español pero no wichí. En el secundario, en cambio, había cursos integrados por blancos, criollos y algunos aborígenes que podían continuar, se enseñaba la lengua wichí a todos los alumnos y las clases estaban dictadas por un hablante nativo. Todos los aborígenes hablaban su primera lengua, existía un gran número de hablantes monolingües o bilingües incipientes entre las mujeres y los niños; los hombres, en cambio, por su inserción en el mundo laboral, tenían mayor manejo del español.

4. A Presidente Derqui (Buenos Aires)

La comunidad toba en la que reside Francisco desde hace ya casi ocho años, está situada en Presidente Derqui, partido de Pilar (Buenos Aires), a unos 50 km de la Capital Federal. Según la descripción que han realizado Messineo y Dell'Archiprete (2003), el barrio se comenzó a conformar en el año 1995, luego de constituirse la organización civil denominada Daviataqui, que nucleaba a varias familias provenientes de distintas localidades y asentamientos del Gran Buenos Aires. Las tierras habían sido donadas por el Obispado de Morón bajo el rótulo de "reparación histórica". La construcción del barrio surgió como un proyecto de autogestión de las familias toba, aunque financiado y planificado con la ayuda de organizaciones no gubernamentales.

La comunidad está conformada por 32 familias. Las casas son de material, están provistas de electricidad, gas y agua potable. Unas pocas poseen también teléfono. El barrio está constituido por familias procedentes de diversas comunidades (rurales y semiurbanas) del Chaco y Formosa, muchas de las cuales han permanecido anteriormente en distintos asentamientos de Capital y Gran Buenos Aires. Se han establecido, además, criollos que contrajeron matrimonio con tobas instaladas en el barrio, y Francisco, que pertenece al grupo wichí. El consultante vive en una habitación (con acceso independiente) al fondo de la casa de una familia compuesta por un matrimonio mixto (la mujer toba y su esposo criollo) y sus hijos. Los más jóvenes del barrio no lo identifican como wichí, y por lo tanto como hablante de una lengua distinta del toba. Francisco ha narrado episodios en los que les habla a los niños en su idioma para que sepan que pertenece a otro pueblo, pero estos creen que está inventando, o diciendo sinsentidos.

Las actividades económicas y de subsistencia del barrio se reducen a la producción y venta de artesanías y a la organización de charlas sobre la cultura toba en las escuelas de Capital y Gran Buenos Aires. Algunas familias reciben el subsidio que otorga el gobierno para jefes y jefas de familia desocupados. Durante el tiempo que lleva viviendo en esta comunidad, Francisco fue aprendiendo a usar los nuevos materiales y las técnicas de este grupo necesarios para la producción y venta de artesanías como uno de los recursos económicos con los que solventó sus gastos.

El barrio se caracteriza por la diversidad tanto dialectal como de tipos de hablantes bilingües toba-español, según la caracterización de Dorian (1997). Debido a esta gran diversidad dialectal y a la convivencia con algunos blancos en Derqui, el español es utilizado por Francisco y por los mismos tobas cuando hablan entre sí y/o en presencia de alguien que no es toba.

5. Metodología

Para analizar las particularidades de la competencia lingüística de Francisco se pondrán en comparación los datos ofrecidos por él y los datos ofrecidos por hablantes cuyo uso de la lengua no se ha visto interrumpido. Esto permite examinar los cambios lingüísticos producidos en el habla de Francisco, y pensar, a partir de ello, en su posible inclusión en la categoría de semihablante.

Para poder observar los cambios lingüísticos en el habla de Francisco (su competencia productiva), el consultante tradujo al wichí 589 oraciones listadas en castellano. Esta tarea se realizó por escrito, y luego en forma oral, en Buenos Aires. La lista completada por Francisco fue comparada, en primer lugar, con la elicitación de las primeras 180 emisiones de la misma lista realizada por Lucía Golluscio con un hablante fluido en Sauzalito veinte años antes, llamado Ramón. En segundo lugar, fue cotejada con listas de palabras y de emisiones, y textos narrativos elicitados desde el 2002 hasta la fecha en la comunidad wichí de Tres Pozos (Formosa). Esta última comparación fue posible dado que, si bien sabemos que el wichí es una lengua con variaciones diatópicas (Gerzenstein, 2003) y que Francisco se crió en Sauzalito, las diferencias que existen entre Tres Pozos (Formosa) y Sauzalito (Chaco) son principalmente fonológicas, diferencias que, por otro lado, el mismo consultante podía reconocer. El cotejo que se pudo establecer entonces, entre el uso del wichí por parte de Francisco (semihablante) y el de los demás consultantes (hablantes fluidos) de estos dos lugares, permitió observar algunas diferencias en los niveles léxico, morfológico, sin-

táctico y en las situaciones de uso de la lengua wichí. Asimismo, a partir del contraste entre las formas brindadas por consultantes que no han migrado, cuyo dominio del wichí es superior al del castellano, y las brindadas por Francisco, se advirtió la importancia que cobra la frecuencia de uso y de exposición a la lengua en un proceso de cambio lingüístico.

Por su parte, las desgrabaciones de textos en wichí recogidos en Tres Pozos, su traducción al castellano y el análisis morfémico de las palabras que ha realizado Francisco, hicieron posible la elaboración de algunas apreciaciones sobre su competencia receptiva. Pudo observarse que aún existiendo las mencionadas diferencias fonológicas, el consultante ha podido comprender y traducir los textos sin dificultades. Asimismo, en el trabajo de campo en Sauzalito que realizamos conjuntamente con Francisco, se lo pudo observar interactuando en conversaciones en wichí, sin manifestar grandes dificultades para sostenerlas (cf. 8).

6. La categoría de semihablante

Dorian (1977) estableció la categoría de *semihablante* para aquellos individuos bilingües cuya competencia productiva se ve restringida en su primera lengua, no sucediendo lo mismo con su competencia receptiva, en tanto que en la segunda lengua conserva ambas.⁵ Como ha señalado esta autora (1977, 1980), los cambios en la competencia lingüística del hablante están ligados a ciertos factores como el corte en la transmisión intergeneracional de la lengua, la restricción de su uso a ciertos contextos y el aislamiento respecto de la comunidad de origen.

En el caso de Francisco, la reducción en el uso de su idioma sobrevino por el desplazamiento geográfico (de Sauzalito a Buenos Aires), sumado a que no ha tenido y no tiene parientes que vivan en Derqui o en sus alrededores. De modo que el uso del wichí en su caso se ve restringido a contextos muy particulares y específicos, la mayoría de las veces generados por él mismo. Dichos contextos son, por ejemplo, una comunicación telefónica con la familia, encuentros esporádicos con algún visitante wichí en Buenos Aires y el trabajo de desgrabación y traducción (del wichí al castellano y viceversa) como asistente del proyecto mencionado.

5. Se ha utilizado *competencia lingüística/productiva/receptiva* para dar cuenta de los términos *proficiency, productive/receptive skills, productive/receptive capacity* utilizados por Dorian (1977, 1980, 1982a, 1982b, 1986a, 1986b).

Finalmente, además del desuso de la lengua, otro factor decisivo para el cambio en la competencia productiva, es el factor tiempo. Si bien este no es un elemento suficiente, sí es relevante para el desplazamiento lingüístico en el caso de Francisco, quien ha vivido lejos de Sauzalito durante diez años.

Como ya se dijo, hay diferencias notables entre un hablante fluido y Francisco, en cuanto al conocimiento y uso de las reglas de la gramática de la lengua materna, diferencias que se manifiestan en el plano formal de la lengua. En adelante, se analizarán algunas particularidades de su competencia productiva en el orden léxico (6.1), el morfológico (6.2) y el sintáctico (6.3). Mostrare cómo, a pesar de la restricción en el uso (6.4), su competencia receptiva (6.5) no parece haber declinado. En la sección 7 se presentarán algunas conclusiones, y en la sección 8 la coda.

6.1. Léxico

El wichí ha incorporado préstamos del español que fueron adaptados al sistema fonológico y morfológico de la lengua receptora. Estos son, en su mayoría, palabras que designan conceptos y objetos que no pertenecen a la cultura wichí y, en consecuencia, los hablantes han optado por incorporarlas de la lengua fuente.⁶ Sobre los préstamos, Bavin (1989) sostiene que una palabra es aceptada una vez introducido el concepto en la comunidad. Por consiguiente, el préstamo se adapta al sistema fonológico y morfológico y es incorporado a la lengua como un ítem más del lexicon.

Repararemos aquí en la adaptación fonológica de los préstamos del español. En Vidal y Nercésian (2006) hemos observado que en fuentes que datan desde la segunda mitad del siglo XIX (Pelleschi, 1886 y 1897; Remedi, 1890; Massei, 1895; D'Orbigny, 1896) ya se tenía registro de préstamos del español que habían sido adaptados a la fonología del wichí. En contraste, entre nuestros datos, encontramos además un grupo de palabras que fueron incorporadas preservando los rasgos de la lengua prestataria y que no se hallaron en las fuentes consultadas, lo que indicaría que se trata de préstamos más recientes. Los prés-

6. Los siguientes son los campos semánticos que contienen préstamos del español: Comidas y bebidas; Cocina y utensilios; Cantidad y número; Mundo moderno. Y en menor medida: Animales; Indumentaria; Cuidado personal; Vivienda e inmuebles; Agricultura; Vegetación; Miscelánea; Movimiento, traslados, Transportes; Posesión, Propiedad y comercio; Tiempo (Vidal y Nercésian, 2006).

ramos léxicos a los que nos referiremos a continuación son relativamente antiguos para la historia de la lengua y fueron adaptados a su sistema fonológico, es decir, son palabras que ya forman parte del vocabulario de la lengua prestataria.

El inventario de sonidos del wichí consta de seis vocales:

i	u
e	o
a	o

y de 43 consonantes que se agrupan en tres series: consonantes planas, ejectives y aspiradas:

p, t, k, k^h, q, q^h, ʔ, ts, tʃ, f^h, s, x, x^h, h, l, m, n, y, w
 p^ʔ, t^ʔ, k^ʔ, k^{ʔh}, q^ʔ, q^{ʔh}, ts^ʔ, tʃ^ʔ, l^ʔ, m^ʔ, n^ʔ, y^ʔ, w^ʔ
 p^h, t^h, k^h, q^h, ts^h, tʃ^h, ʎ, m̥, n̥, y̥, w̥

A partir del inventario de sonidos presentado puede deducirse que las consonantes /b/, /ʃ/, /t/, /r/, /d/ y /f/ del español no forman parte del grupo de consonantes del wichí. En consecuencia, cuando se realiza la adaptación fonológica del préstamo, estos sonidos son reemplazados por otros del wichí que se asemejan en alguno de sus rasgos: en el ejemplo (a) comparten la labialidad; en (b), la palatalidad; en (c), las dos consonantes pertenecen al grupo de las líquidas; en (d) comparten el rasgo coronal, y en (e), el punto de articulación labiodental. En el ejemplo (f), el cambio de sonido no está motivado por la ausencia de la velar fricativa sorda en el inventario fonológico del wichí, pero como la /x/ no ocurre nunca en posición de ataque silábico es reemplazada por una consonante continua labializada. En (g), por último, se produce un adelantamiento del punto de articulación.

	Adaptación fonológica		Ejemplos	
	español	wichí	español	wichí
(a)	b	→ w	batata banana paba	watata wanana pawa
(b)	ʃ	→ y	pojera jerba boteja	puyelu yelwa wuteya
(c)	r, r	→ ʎ	arena kareta martes	alena kaletox maltis

(d)	d → l	domingo toro moneda	luminku tulu munelu
(e)	f → fʷ	fideos fosforo kafe	fʷilel fʷufʷutu kafʷe
(f)	x → fʷ	jabon xwebes	fʷawun fʷewis
(g)	tʃ → ts	tʃalana pontʃo letʃe	tsalana puntsu letsi

En la adaptación fonológica de los préstamos las vocales también sufren cambios. Se observó que las vocales anterior y posterior media del español, /e/ y /o/, en sílaba final de la palabra son reemplazadas por las vocales anterior y posterior alta /i/ y /u/ del wichí, proceso que en la literatura es denominado *final vowel raising*. Además del cambio de la vocal media por una alta, en todos los casos de adaptación fonológica el wichí exige el desplazamiento del acento hacia la última sílaba. Posiblemente, estos dos fenómenos estén relacionados y, precisamente, el desplazamiento del acento hacia la última sílaba provoque el proceso de *vowel raising*. Sin embargo, en algunos casos el reemplazo por una vocal alta se extiende al resto de las vocales de la palabra y no queda restringido solamente a la vocal de la sílaba final. Por último, según los datos que hemos recogido el cambio de la vocal /a/ del español por la /u/ del wichí parece ser de carácter idiosincrásico. Obsérvense los ejemplos a continuación:

Adaptación fonológica		Ejemplos	
español	wichí	español	wichí
(a)	o → u	'sako 'plato 'toro po'roto	sa'ku pia'tu tu'lu pulu'tu
(b)	e → i	'poste 'mate 'martes 'pobre	pus'ti ma'ti mal'tis pw'li

(c)	a → u	po'jera	puye'lu
		mo'neda	mune'lu
		se'mana	sema'nu
		es'kwela	esk ^w e'lu

En la lista de emisiones con la que trabajamos hay 16 palabras que están establecidas en el vocabulario wichí como préstamos adaptados fonológicamente. Pero al realizar la elicitación de la lista, en 13 de los 16 casos Francisco ha utilizado la palabra en castellano, y en los 3 casos restantes ha utilizado el préstamo. En cambio, Ramón, veinte años antes, optó siempre por el préstamo. En otras palabras, mientras que Ramón recurrió al préstamo en el 100 % de los casos, Francisco lo hizo en un 18,75 %, y en un 81,25 % recurrió a la palabra en castellano. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Forma usada por Francisco		Forma usada por Ramón	
<i>pollera</i>	[po'jera]	<i>puyelu</i>	[puyelu]
<i>plato</i>	[plato]	<i>platu</i>	[platu]
<i>balija</i>	[balixa]	<i>walija</i>	[walixa]
<i>moneda</i>	[moneda]	<i>munelu</i>	[munelu]
<i>fideos</i>	[fideos]	<i>fwilel</i>	[f ^w ilel]

La incorporación de préstamos y su adaptación a los sistemas fonológico y morfológico de una lengua es un proceso bastante común en situaciones de contacto lingüístico, y no supone un proceso de retracción sino, por el contrario, un estado de vitalidad lingüístico importante en tanto manifiesta el uso cotidiano de la lengua nativa por parte de los hablantes. Las formas usadas por Francisco ponen en evidencia la lejanía que el consultante tiene con respecto al uso del wichí y el intenso contacto con el español, puesto que reemplazó los préstamos adaptados a la fonología de la lengua nativa (usados por hablantes fluidos de su mismo pueblo) por la palabra del español preservando los rasgos fonológicos de la lengua prestadora.

El olvido de palabras, entre los aspectos que definen la condición de semi-hablante de Francisco, es tal vez, el más evidente y recurrente.⁷ Situaciones de

7. Sería poco factible que las palabras wichí que Francisco no recuerda, en realidad, nunca las hubiese aprendido, puesto que cuando abandonó su pueblo, Sauzalito, rumbo a Buenos Aires era un joven de veinte años, por lo que parecería probable que el consultante hubiera olvidado algunas palabras por el largo e ininterrumpido desuso de su lengua.

largos períodos de contacto lingüístico (más comúnmente entre una lengua minoritaria y otra dominante y/o de mayor prestigio) y bilingüismo crean condiciones para la relexificación, es decir, el reemplazo de palabras de la lengua materna que se han olvidado, por otras de la lengua dominante (Hill y Hill, 1977). La *relexificación* constituye una de las estrategias a las que recurre un hablante bilingüe para compensar el olvido de determinados vocablos de su primera lengua. Hill y Hill (1977) han trabajado este concepto en relación con el tlaxcalan nahuatl hablado en comunidades de México Central en contacto con el español. En las grabaciones de textos y conversaciones espontáneas de los jóvenes, los autores encontraron un alto porcentaje de hispanismos.

En el caso de Francisco, tanto en la traducción de emisiones del español al wichí, como en el reconocimiento de palabras wichí para su traducción o explicación en español, se manifestaban algunas dificultades. En la traducción al castellano y glosa de los cuentos wichí, había palabras cuyo significado Francisco no reconocía. Y, en la traducción del castellano al wichí, se encontraba con palabras cuya forma en wichí no recordaba. Todos estos casos han sido contrastados con las formas brindadas por Ramón y, por lo tanto, podemos afirmar que efectivamente existen. Es importante señalar que el número de palabras en wichí que Francisco no recordaba era mayor en el proceso de traducción del castellano al wichí, que del wichí al castellano. Este contraste da cuenta del olvido de las formas en wichí por parte de Francisco (al tiempo que se acrecienta su competencia en castellano) y el consiguiente reemplazo de aquellas por las formas de su segunda lengua. Retomando el concepto de relexificación y los ejemplos que presentan Hill y Hill (1977), puede decirse que el caso de Francisco se acerca al mismo fenómeno.⁸ Una importante diferencia es que la relexificación se produce aquí en la esfera individual, y no en la grupal, como lo señalaron los autores. Por consiguiente, dicho fenómeno no estaría en este caso vinculado a procesos de *retracción* o *muerte de lengua*, sino a una situación de bilingüismo donde se produce un proceso de olvido, de desplazamiento de la primera lengua (principal y fundamentalmente por falta de uso) y, simultáneamente, un uso acrecentado de la segunda lengua.

8. El reemplazo de los préstamos adaptados a la fonología del wichí por el vocablo del español, puede ser tratado también como un fenómeno de relexificación –en un sentido amplio del concepto– en la medida que se consideren los préstamos adaptados fonológica y morfológicamente como parte del léxico de una lengua, como un ítem más del léxico que un niño incorporará en su etapa de adquisición.

6.2. Morfología

En el nivel morfológico, Francisco ha manifestado cierta inestabilidad en determinados sufijos y prefijos, particularmente en el sistema de deícticos que indican distancia, el paradigma verbal de prefijos de persona y el sistema de sufijos verbales que indican tiempo. Mougeon y Beniak (1989) han señalado que uno de los tipos de cambios internos más importantes en lenguas en retracción o moribundas es la *simplificación*, es decir, la reducción de determinadas construcciones morfológicas dentro de un sistema. Los autores plantean que este fenómeno es un correlato del desuso de una lengua minoritaria en contacto con una lengua dominante. El uso y la exposición insuficiente a una lengua minoritaria pueden conllevar la utilización generalizada de una determinada forma morfológica sobre otra dentro del sistema, eliminando la diferencia semántica que ambas marcas expresaban. Cuando desaparece esta diferencia, se pierde la transparencia semántica, puesto que existen dos formas para un solo significado. La simplificación refleja un desplazamiento *hacia* la transparencia semántica (Bavin, 1989).

En las secciones siguientes (6.2.1, 6.2.2 y 6.2.3) se presentan casos de simplificación de distintos sistemas morfológicos del wichí por parte del consultante.

6.2.1. Sistema de deícticos de distancia espacial

La morfología wichí permite agregar a la raíz sustantiva información sobre la distancia del referente denotado por el sustantivo, con respecto a un punto o centro deíctico. Estos sufijos se distribuyen según tres dimensiones, tal como se muestra en el cuadro.

-na	'cerca'
-la	'lejos'
-le / -li	'muy lejos'

Lo que se ha podido observar en las emisiones elicitadas es que Francisco no utiliza, y manifiesta no recordar, la forma sufijante de la tercera de las dimensiones de los marcadores de distancia *-le/-li* ('muy lejos'), no ocurriendo lo mismo con las otras dos dimensiones que indican mayor cercanía, con lo cual

este sistema de deícticos sufijantes⁹ se ve simplificado en un sistema de dos dimensiones encodificadas por dos sufijos respectivamente.

		Formas utilizadas por Francisco	
'cerca'	-na	'cerca'	-na
'lejos'	-la	'lejos'	-la
'muy lejos'	-le / -li		

6.2.2. Sistema de sufijos verbales temporales

En el wichí de Salta, Viñas Urquiza (1974) y Lunt (1999) han señalado la existencia de dos tiempos verbales marcados morfológicamente: el pasado y el futuro. Esta misma distinción ha sido confirmada en el wichí de la zona del Bermejo con los datos recogidos y analizados hasta el momento.

En el siguiente cuadro se presentan los sufijos verbales que indican tiempo.

-n'e	'pasado reciente'
-mathi	'pasado cercano'
-naji	'pasado lejano'
-nte	'pasado remoto'
-hila/-la	'futuro'

En ambos casos, el sufijo temporal puede ser omitido si en el sintagma verbal aparece algún marcador léxico que indique anterioridad, tal como *fwala-naji* ('ayer'), *p'ante* ('pasado remoto'), o futuridad, como *chfwala* ('mañana').

De estas cinco formas, Francisco ha mantenido los sufijos de futuro, pero no recuerda, ni usa las formas sufijantes de pasado. Es decir, que para formar un sintagma verbal en tiempo pasado utiliza la construcción analítica con el marcador temporal, en lugar de sufijar el morfema de tiempo pasado al verbo. Esta elección no es una característica de estilo, sino que se trata de una restricción por la simplificación del sistema de sufijos verbales temporales; Francisco mani-

9. Dado que también hay formas libres, como *hatufwiyejisi* ('cerca') y *nufwey* ('lejos'):

fiestó la necesidad de recurrir a formas analíticas o simplemente omitir la marca temporal. En un estudio sobre los atributos de la retracción lingüística, Andersen (1982) ha señalado, entre otras, una estrategia compensatoria a la que recurre un hablante cuya competencia en una lengua se ha modificado como resultado de la retracción lingüística. Esta estrategia consiste en insertar linealmente, cada vez que sea posible, morfemas libres para expresar una idea de la manera más transparente. En consecuencia, el hablante tiende a producir construcciones analíticas, sin reparar en si la lengua en cuestión las usaría normalmente. Esta es una estrategia que se observa en Francisco.

En suma, el sistema de sufijos verbales temporales también se ha simplificado, de una estructura de tiempo futuro, pasado (marcados) y tiempo presente (no marcado), de no futuro (categoría que incluye el presente y el pasado no marcados morfológicamente).

		Formas utilizadas por Francisco	
Tiempo marcado	Tiempo no marcado	Tiempo marcado (futuro)	Tiempo no marcado (no futuro)
'futuro': <i>-hila, -la</i>	'presente': \emptyset	'futuro': <i>-hila, -la</i>	'presente': \emptyset
'pasado': <i>-n'e, -mathi, -naji, -nte</i>			'pasado': \emptyset

Dorian (1982a, 1986b) presenta un caso parecido, aunque con diferencias, entre los semihablantes del galés. Si bien no se produce una simplificación paradigmática, los semihablantes del galés manifiestan un mayor control de determinadas formas sobre otras. En la traducción de una lista de 265 oraciones del inglés al galés, los hablantes produjeron más errores en la construcción de subordinadas que en el uso de los tiempos verbales. En cuanto a estos últimos, se observaron construcciones incorrectas más frecuentemente en las formas de futuro que de pasado, y un menor control aun, del condicional. Sostiene Dorian (1982a, 1986b) que esta diferencia en los dominios de las formas del paradigma tiene que ver con el grado de dificultad que requiere la construcción: el tiempo pasado regular en galés se forma mediante un cambio en la consonante inicial de la raíz, el futuro regular con un sufijo. El condicional requiere ambos: el cambio de la consonante inicial de la raíz y también un sufijo, es decir que su formación es más compleja que la de los tiempos pasado y futuro. Sin

embargo, esta afirmación no explica el caso de las subordinadas en donde se producen más errores en las construcciones relativas que en las de 'that' y 'if'. En estas últimas, la construcción es más compleja porque requiere una correcta elección de la conjunción, un cambio en la raíz y un cambio la consonante inicial, mientras que las relativas llevan una raíz sin modificaciones. No es pues la complejidad de la construcción, sino la frecuencia de uso de cada una de las formas la que motiva el mayor o menor dominio.

6.2.3. Paradigma verbal de prefijos de persona

Otro aspecto del sistema gramatical que se ve afectado en Francisco es el paradigma verbal de prefijos de persona. El wichi es una lengua del tipo nominativo-acusativo, porque posee una misma serie de prefijos de sujeto para verbos transitivos e intransitivos. Este sistema hace una distinción entre una primera persona del plural *inclusivo*, en la cual la referencia al 'nosotros' incluye al interlocutor, y una primera persona del plural *exclusivo*, en la cual lo excluye. Además, la primera persona del plural inclusivo hace una distinción entre un *pauca* 'de dos a cinco elementos/personas' y un *plural* 'más de cinco elementos/personas'. De estas formas para la primera persona del plural del paradigma verbal, Francisco ha mantenido sólo el prefijo de primera persona del plural exclusivo, provocando así, nuevamente, una simplificación del paradigma. No sólo ha reducido la distinción inclusivo/exclusivo, sino además la correspondiente al inclusivo entre *pauca*/plural. El siguiente cuadro resume este fenómeno:

				Formas utilizadas por Francisco
1ª persona del plural	inclusivo	plural	n'-	to- - ti-
		pauca	na-	
	exclusivo		to- - ti-	

En walpiri (lengua indígena de Australia) se ha observado una reducción similar en el número de oposiciones del sistema pronominal (Bavin, 1989). Esta lengua posee una serie de pronombres independientes y de clíticos. El paradigma es un sistema complejo de 21 clíticos que distingue por un lado, entre singular, dual y plural; por otro, inclusivo/exclusivo, en la primera persona del dual y plural; y por último, pronombres de sujeto y objeto. Bavin (1989) observó

que algunas de estas distinciones tradicionales se estaban perdiendo, y que se producían innovaciones en el uso de ciertas formas. Uno de los cambios que el autor registró en el sistema pronominal de esta lengua es en la distinción inclusivo/exclusivo de la primera persona del dual y del plural, donde se produjo una fusión entre ambas categorías, y consecuentemente, una reducción en el paradigma.

El proceso de simplificación no es un fenómeno atribuible de manera lineal y directa al contacto lingüístico. En castellano, la distinción entre la primera persona del plural inclusivo y la primera del plural exclusivo no existe, por consiguiente podría pensarse de forma inmediata que la desaparición de ambas categorías se corresponde a dicha ausencia en la lengua dominante. En Formosa, las comunidades de Tres Pozos y Lakhawichi están en contacto permanente con los centros urbanos de Bazán, Las Lomitas y Pozo del Tigre, donde mantienen relaciones comerciales con los criollos que habitan esos centros (García, 2002). La gran mayoría de los wichí de la zona son bilingües, por lo que utilizan el castellano para interactuar casi diariamente. Dentro de ambas comunidades hay una escuela donde los maestros son criollos y las clases se dictan en castellano. Frente a este escenario, y considerando la influencia del castellano como causante de la simplificación estructural, se esperaría que la distinción que existe en wichí inclusivo/exclusivo, paucal y plural para la primera persona, desaparezca. Sin embargo, esto no ha sucedido, y en registros de textos y elicitaciones de emisiones realizadas hasta el momento puede observarse el frecuente uso de esas formas. Tal como lo señala Hoenigswald (1989), la influencia de la lengua dominante no alcanza a ser determinante, pues otros factores constituyen la simplificación: innovación de formas, menor diversidad alomórfica (*leveled*) y mayor transparencia semántica. En todos estos casos se trata de factores internos a la propia lengua. El contacto entre una lengua dominante y una minoritaria resulta ser un factor significativo, cuando esto acompaña situaciones en las que es fuerte el desuso, o insuficiente la exposición a la lengua minoritaria, tal como sucede en el caso de Francisco.

6.3. Sintaxis

Se ha observado (Campbell y Muntzel, 1989; Andersen, 1982) que lenguas en retracción o moribundas también pueden exhibir modificaciones en el nivel sintáctico. Un hablante de una lengua en retracción mostrará una marcada preferencia por construcciones anafíticas, usando morfemas libres cuando existe la posibilidad de utilizar morfemas ligados o construcciones sintéticas. El objeto

de esta estrategia o proceso es el de facilitar la comunicación (Andersen, 1982). En las construcciones analíticas, el orden serial de las unidades lingüísticas de significado refleja, de manera más transparente, las relaciones semánticas y sintácticas que hay entre ellas. En pipil (lengua hablada en El Salvador y Camapa, Guatemala), los sufijos de futuro, por ejemplo, que aparecen en los textos antiguos y/o tradicionales, actualmente no se usan, son casi desconocidos y han sido reemplazados por construcciones perifrásticas (Campbell y Muntzel, 1989).

Esta preferencia por formas analíticas, en detrimento de las sintéticas, también se observa en el caso de Francisco. En wichí existe un sufijo causativo *-yen* (del verbo *yenlhi* 'hacer'), que deriva verbos intransitivos en construcciones transitivas ampliando su valencia. La construcción causativa se forma con el prefijo pronominal de sujeto, la raíz verbal, el sufijo *-yen* y el pronombre objeto: *n'-t'ischey* ('yo río') > *n'-t'ische-yen-'am* ('yo te hago reír'); *n'i-katin* ('yo salto') > *n'i-katih-yen-'am* ('yo te hago saltar'). Para la traducción de construcciones causativas de la lista, Francisco reemplazó la forma sintética o morfológica con *-yen*, por una analítica o perifrástica construida con una conjunción con valor causal, *tamenej* ('por eso'), que establece la relación semántica causa-consecuencia entre los dos elementos enlazados. A continuación se presenta un ejemplo:¹⁰

Forma utilizada por hablantes fluidos	Forma utilizada por Francisco
(a) Juan Ø- t'ischeh-yen-n'u Juan 3SUJ-reir-CAUS-1OBJ 'Juan me hizo reír.'	(b) Juan tamenej n'-t'ischey Juan conj.caus. 1SUJ-reir 'Juan me hizo reír.'

En el caso (a), forma escogida por hablantes fluidos, se ha utilizado la forma sintética formada por el sufijo causativo *-yen*, y el sufijo pronominal de primera persona objeto. Por el contrario, en (b) Francisco ha recurrido a un morfema libre, la conjunción *tamenej*, evitando además el uso del afixo pronominal objeto. En este último caso, las relaciones semánticas entre los elementos de la oración se ven reflejadas en el orden en que se presentan esos elementos, primero la causa y luego la consecuencia: 'Juan es la causa de que yo río' > (lit.) 'Juan por eso yo río'. Este tipo de construcciones expresa de manera más transparente las relaciones semánticas. Contrariamente, la forma sintética requiere la incorporación del verbo *yenlhi* ('hacer') que se ha gramaticalizado como sufijo

10. Los ejemplos presentados se consignan en escritura ortográfica. Las abreviaturas corresponden a: CAUS = causativo; conj.caus = conjunción causal; OBJ = objeto; SUJ = sujeto.

causativo *-yen*, y que el causado se manifieste como el objeto del ahora verbo transitivo. Para compensar la imposibilidad de aplicar estos procesos sintácticos y morfológicos, el hablante utiliza una construcción analítica que expresa el mismo significado básico que la sintética.

La forma (a) ha sido ofrecida por hablantes fluidos de distintas edades, por lo cual podemos decir que no se trata de una variación ni generacional, ni estilística. Ambos, (a) y (b), son posibles y gramaticalmente correctos para los hablantes fluidos, pero (b) no es una forma recurrente en el habla espontánea. Este ejemplo nos muestra que, en lugar de acudir al castellano, Francisco ha preferido utilizar los mecanismos que la lengua wichí le provee para construir una forma semánticamente equivalente a la que ha olvidado, y gramaticalmente aceptable.

6.4. Restricción en el uso

En 6 se mencionó que la restricción en el uso de la lengua se debía al desplazamiento geográfico de Francisco y a la ausencia de otros hablantes wichí en la comunidad de Derqui. Estas son razones extra-lingüísticas y por lo tanto no me extenderé sobre ellas. Más bien, se considerará a continuación la restricción en el uso de la lengua. En este sentido, me he basado tanto en la cantidad y tipo de contextos en los que utiliza la lengua materna como en sus propias apreciaciones y reflexiones acerca de su dominio de la lengua wichí.

El contexto en el cual se ha encontrado con mayor resonancia la restricción en el uso es el de la conversación. Francisco ha manifestado la necesidad de cambiar al castellano en caso de no poder sostener el diálogo con los visitantes wichí que esporádicamente llegan a Buenos Aires, ya sea porque no se entienden (quizá se trate de un dialecto diferente del que habla Francisco) o porque teme hablar la lengua de manera imperfecta. Cuando dialoga con su familia, los interlocutores inician la conversación en wichí, pero también en este caso, dado que él percibe que su habla es menos fluida que la de su interlocutor en el Chaco, comienza a usar el castellano; en tanto el otro continúa en wichí.

Francisco expresa que la falta de práctica ha afectado su desempeño como hablante wichí y este factor abonó en favor de los cambios en el sistema lingüístico presentados en los apartados anteriores. En otras palabras, la restricción en el uso del wichí ha provocado el olvido de palabras y, consecuentemente, la relexificación (cf. 6.1), una simplificación de formas (cf. 6.2.) y una preferencia por construcciones analíticas en reemplazo de las sintéticas (cf. 6.3), hechos que,

como se dijo, se advierten en la elicitación/traducción de oraciones. Sin embargo, como se verá a continuación, su competencia receptiva aún se mantiene.

6.5. En cuanto a la competencia receptiva

Una de las características de los semihablantes es su habilidad para participar en interacciones en la lengua que dominan imperfectamente. Aún poseyendo restricciones en la producción, su competencia receptiva goza de buenas condiciones: saben cuándo es apropiado hablar y cuándo no; cuándo una pregunta puede mostrar interés o no, pueden entender los chistes y todo lo que le dicen, y las intervenciones que realizan, aún siendo gramaticalmente desviadas, están semánticamente bien integradas (Dorian, 1982b). Esta habilidad es una de las particularidades que caracterizan el habla de Francisco. Analicemos entonces, en primer lugar, cuándo pone en juego su competencia receptiva, y cómo es su desempeño en esos casos.

Se pueden identificar tres contextos diferentes en los que Francisco usa el wichí en su residencia en Buenos Aires: (I) en interacciones lingüísticas con otros wichí de paso por Buenos Aires; (II) en interacciones lingüísticas telefónicas con su familia de Sauzalito; (III) en su trabajo como consultante en el proyecto de investigación. En los dos primeros, Francisco participa de la conversación en wichí sin manifestar dificultades en la recepción, comprende todo lo que le dicen y sus intervenciones resultan relevantes e integradas a la conversación. El tercero de los contextos en el que Francisco utiliza el wichí, es en el trabajo de traducción y análisis morfológico de textos narrativos. En estos casos, el consultante ha podido comprender y traducir los cuentos sin dificultades, aún siendo el narrador una persona totalmente desconocida para él, y habiendo escuchado los textos narrativos fuera de su marco habitual de ejecución. Más aún, cada vez que escuchaba los cuentos de *neche* ('la chuña') y de *Takfwaj*, Francisco se reía en ciertos pasajes de la narración, lo cual nos lleva a pensar que aún comparte las pautas sociolingüísticas de la narración. Esto es, Francisco es capaz de interpretar las *pistas de contextualización*¹¹ (Gumperz, 1991) que aparecen en el texto y de realizar el proceso inferencial de la interpretación.

11. "La noción de 'pistas de contextualización' incluye todo signo verbal o no verbal por medio del cual los hablantes indican a los oyentes que realicen tales inferencias. [...] Las claves de contextualización incluyen características prosódicas tales como el énfasis y la entonación, características paralingüísticas tales como el tempo y la risa, elección del código y de expresiones lexicales particulares" (Gumperz, 1991).

7. Conclusiones

Para concluir, han podido observarse las siguientes particularidades en el sistema lingüístico de Francisco: (I) en el plano de su gramática: simplificación de los sistemas de deicticos de distancia sufijantes (6.2.1), del sistema temporal verbal (6.2.2) y del paradigma de prefijos de persona verbales (6.2.3), y uso de formas analíticas (6.3); (II) en el plano léxico, la preferencia de palabras del castellano frente a los préstamos adaptados al wichí y el olvido de ciertos vocablos (6.1).

Estas particularidades sin duda, no afectan sustancialmente su competencia lingüística en términos de la producción, y mucho menos en términos de su capacidad receptiva. Pero si cotejamos la historia lingüística de Francisco con la de otros hablantes wichí que no han migrado ni han dejado de hablar su idioma, vemos que hay diferencias manifiestas en la forma del sistema lingüístico en ambos casos. En suma, las características que manifiesta Francisco permiten pensar en la inclusión de este dentro de la categoría de semihablante propuesta por Dorian (1977), categoría que, al mismo tiempo, permite considerar su pertenencia a la comunidad de habla wichí. Precisamente, por conservar en grado óptimo su competencia receptiva, es que los hablantes fluidos aceptan las desviaciones gramaticales de los semihablantes y los integran a las conversaciones, considerándolos parte de su comunidad. Por este motivo Dorian (1982b) ubica a los semihablantes dentro de los márgenes de la comunidad de habla concebida, en términos de Hymes (1974), desde el grupo social más que desde la lengua. Además, Francisco se reconoce como miembro de la comunidad wichíparlante y construye su identidad wichí a través de la identificación con su lengua, tiene una mirada autovalorativa y, en consecuencia, una actitud positiva respecto al hecho de mantener la lengua materna. Y los wichí no residentes en Buenos Aires, también lo consideran miembro de su comunidad de habla. Esto se pone de manifiesto cuando los interlocutores toleran el uso del castellano dentro de una conversación que comienza en wichí.

Finalmente, por su trabajo como consultante en el proyecto, Francisco es muy valorado por sus parientes en Sauzalito. Pero también él mismo aprecia este espacio dedicado al archivo y estudio del wichí del Bermejo, donde al tomar contacto con su idioma materno, lo actualiza, rememorando aquellas pautas y términos en desuso en su sistema lingüístico, al mismo tiempo que adquiere información sobre otras expresiones y estilos del dialecto del Bermejo.

8. Coda

Durante los dos años de trabajo que llevo con Francisco en el marco del proyecto, estuve observando aquellos aspectos de su uso del wichí que lo acercan a la categoría de semihablante. Sin embargo, como asistente de investigación, manifestaba al mismo tiempo un profundo interés en recuperar aquellas palabras, frases, expresiones, construcciones que no recordaba por la lejanía respecto de su comunidad de origen. Por tal motivo, consideré importante incorporar al trabajo este apartado, donde haré algunos comentarios sobre el proceso de recuperación lingüística que Francisco fue –y aún continúa– experimentando.

El trabajo que él mismo está llevando a cabo con la lengua lo ha confrontado con la posibilidad de actualizar su conocimiento acerca del wichí. Durante el análisis de los textos, Francisco tomaba nota en su cuaderno de algunas expresiones y palabras para consultarlas con algún familiar cuando se comunicara por teléfono, y me hacía preguntas sobre el significado de determinadas construcciones, según lo registrado en los trabajos de campo.

Con respecto a la ortografía, en los últimos años, los anglicanos, autores del primer sistema ortográfico, han puesto el interés en la unificación del alfabeto wichí. Del trabajo de varios años con representantes wichí de las provincias de Salta, Chaco y Formosa surgió, en los años noventa, el Alfabeto Unificado Wichí que se está utilizando en esas zonas actualmente. Ahora bien, Francisco fue escolarizado con un alfabeto creado por los anglicanos en los años setenta, pero a partir de su trabajo como asistente ha comenzado a reemplazarlo por el alfabeto unificado. Estas actividades que surgen del proyecto y que él mismo propone, favorecen tanto el proceso de recuperación como de actualización lingüística al que me refería. Y, si bien tomar contacto nuevamente con la lengua wichí es un elemento necesario, la recuperación y actualización lingüística también se fundamentan en una actitud consciente que refleja la valoración de su propia lengua y el interés por mantenerse como miembro de la comunidad wichí. Estas actitudes que ligan la forma lingüística con la práctica social constituyen lo que Woolard (1998) ha denominado *ideología lingüística*.

Otro momento muy significativo en este proceso lo constituyó el viaje a Sauzalito que realizó Francisco con el equipo del proyecto.¹² Allí tuvo la

12. El equipo del proyecto "Lenguas en peligro, pueblos en peligro" está constituido por cuatro subequipos para cada una de las lenguas que abarca. El grupo al que me refiero aquí corresponde al que trabaja con los wichí y está conformado por Alejandra Vidal, Miguel A. García, Camila

oportunidad de reencontrarse con su familia y usar la lengua wichí en situaciones espontáneas con otros wichí hablantes de su misma comunidad. Fueron reiteradas las veces que miembros de su familia, en especial sus padres, nos dijeron que Francisco “hablaba distinto”, que “se estaba olvidando algunas cosas”. Pero esto no lo excluía de las conversaciones, ni sus desviaciones eran tan significativas como para impedirle sostener una conversación. Además, tuvo la oportunidad de participar de las actividades de trabajo de campo, como contactar a los consultantes y realizar las entrevistas. Durante ellas, Francisco intervenía con preguntas en wichí, e incluso sostuvo una entrevista enteramente en el idioma. Esta actividad fue muy relevante desde distintos aspectos: por un lado, la experiencia del consultante de participar de un tipo de interacción verbal, tal vez no tan usual en la cultura indígena, como la de la entrevista en su propio idioma y no en el rol de entrevistado sino ya en el de entrevistador de su gente, esto implica que él mismo formulaba y hacía las preguntas en el momento; por otro lado, nuestra experiencia en una metodología de trabajo diferente donde el consultante pasa a adoptar el rol del antropólogo o del lingüista que pregunta. Golluscio y otros (2002), a partir de su propia experiencia de trabajo de campo en una comunidad mapuche con la participación activa de un miembro de ese grupo, propusieron concebir la noción de trabajo de campo como una noción dinámica que supone un proceso significativo de construcción del campo. Asimismo, en el marco del proyecto UBACyT de la Universidad de Buenos Aires, María Hellemeyer también trabajó junto a un miembro de la comunidad quechua en la Argentina, Reli, en la grabación y análisis de entrevistas. Esta actividad, le permitió a Reli reelaborar errores en la formulación de las preguntas, y en la conceptualización de determinados aspectos del cuestionario que se estaba utilizando en los trabajos de campo. Así, la inquietud que manifestó Francisco por acrecentar su conocimiento sobre la historia de su pueblo, su lengua y otros aspectos, el interés y empeño en participar en el relevamiento de información en el trabajo de campo, hacen explícitas sus representaciones en la práctica social y construyen su ideología lingüística.

En resumen, a pesar de haberme extendido en aquellos aspectos gramaticales del sistema lingüístico de Francisco que han sufrido algunos cambios —la relexificación y el olvido de términos, la simplificación en el nivel morfológico, y la preferencia por construcciones analíticas en el sintáctico— si se lo compara

Juárez y la autora de este trabajo.

Después del segundo trabajo de campo en Sauzalito, Francisco decidió quedarse en el pueblo junto a su familia.

con un hablante fluido, creo que no se puede dejar de atender estos procesos de recuperación y actualización que un semihablante podría experimentar con respecto a su lengua a lo largo de su vida. Siempre que se tienen en cuenta las capacidades productivas del hablante para establecer clasificaciones, “tienden a ser pensadas como fijas, lo que resulta en categorías rígidas de hablante a la vez que clausura la posibilidad de pasaje de unas a otras tanto en el sentido de la pérdida como en el de la vitalidad lingüísticas” (Courtis y Vidal, 2007). En cambio, pensar en la posible movilidad entre categorías y en los procesos de revitalización y actualización lingüísticas nos alejaría de una perspectiva que conciba los procesos de retracción como un camino directo hacia el olvido o hacia la “muerte” de la lengua materna.

Referencias bibliográficas

- Andersen, R.W. (1982): “Determining the linguistic attributes of language attrition”, en R. Lambert y B. Freed, *The loss of language skills*, Rowley, Newsbury House Publishers.
- (1989): “The ‘up’ and ‘down’ staircase in secondary language development”, en N. Dorian (ed.), *Investigating Obsolescence: Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bavin, E. L. (1989): “Some lexical and morphological changes in Walpiri”, en N. Dorian (ed.), *Investigating Obsolescence: Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Braunstein, J. (1989/1990): “Tribus de los matacos”, en VV.AA., *Hacia una Nueva Carta Étnica del Gran Chaco*, Las Lomitas, J. Braunstein ed., pp. 1-7.
- (1992/1993): “Territorio e historia de los narradores matacos”, en VV.AA., *Hacia una Nueva Carta Étnica del Gran Chaco*, V, Las Lomitas, J. Braunstein ed., pp. 4-74.
- Campbell, L. y M. C. Muntzel (1989): “The structural consequences of language death”, en N. Dorian (ed.), *Investigating Obsolescence: Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Courtis, C. y A. Vidal (2007): “Apuntes para una revisión crítica del concepto de ‘muerte de lengua’”, en este volumen.
- Dorian, N. (1977): “The problem of the semi-speaker in language death”, *International Journal of the Sociology of Language*, nº 12, pp. 23-32.
- (1980): “Language Shift in Community and Individual: The Phenomenon of the Laggard Semi-Speaker”, *International Journal of the Sociology of*

- Language*, n° 25, pp. 85-94.
- (1982a): "Linguistic Models and Language Death Evidence", en Obles, L. y L. Menn (eds.), *Exceptional Language and Linguistics*, New York, Academic Press.
- (1982b): "Defining the speech community to include its working margins", en R. Suzanne (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*, Londres, Edward Arnold.
- (1986a): "Gathering Language Data in Terminal Speech Communities", en J. Fishman et al. (eds.), *Sociolinguistics and the Sociology of Language*, vol. II, Berlín, Mouton de Gruyter.
- (1986b): "Abrupt Transmission Failure in Obsolescing Language: How Sudden he 'Tip' to the Dominant Language in Communities and Families?", en V. Nikiforidu et al. (eds.), *Proceedings of the Twelfth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley, Berkeley Linguistics Society.
- Dorian, N. (ed.) (1989): *Investigating Obsolescence: Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Doyle, P. (1997): *Camino desde la marginación a la libertad*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Martínez Esquivel.
- García, M. A. (2000): *Paisajes sonoros de un mundo coherente. Prácticas musicales y religión en la sociedad wichi*, tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, mimeo.
- Gerzenstein, A. (2000/2001): "Características del dialecto", mimeo.
- (2003): "Variaciones dialectales de algunas unidades del sistema consonántico wichi", en A. Tissera y J. Zigarán (comps.), *Lenguas y culturas en contacto*, Salta, CEPIHA-UNSa.
- Golluscio, L. (1989): "Informe preliminar. Situación sociolingüística de El Sauzalito (Chaco)", mimeo.
- (1993a): "Clases de sustantivos y sistema cultural: la posesión en wichi", *Signo y Señal*, n° 3, pp. 219-239.
- (1993b): "Deixis in wichi", ponencia presentada en el Congreso de SSILA, Washington, DC.
- Golluscio, L., A. Gutiérrez, F. Mellico, A. Ramos y A. M. Faure (2002): "Prácticas lingüísticas indígenas en contextos (semi)urbanos: propuestas para una investigación participativa", en A. Tissera y J. Zigarán (comps.), *Lenguas y culturas en contacto*, Salta, CEPIHA-UNSa.
- Gumperz, J. (1991): "Contextualización y comprensión", en A. Duranti y Ch. Goodwin (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*,

- Cambridge, Cambridge University Press.
- Hill, J. H. y K. C. Hill (1977): "Language death and relexification in Tlaxcalan Nahuatl", *International Journal of the Sociology of Language*, n° 12, pp. 55-69.
- Hoenigswald, H. M. (1989): "Language obsolescence and language history: Matters of linearity, leveling, loss, and the like", en N. Dorian (ed.), *Investigating Obsolescence: Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974): "Hacia etnografías de la comunicación", en P. Garvin y Y. Lastra (eds.), *Antropología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, Lecturas Universitarias (20), México, UNAM.
- Lunt, R. (1999): *Wichi Lhämtes*, Salta, CEPIHA.
- Messineo, C. y A. Dell'Archiprete (comps.) (2003): *Lo'onatacpi na gom Derqui l'eqcpi. Comunidad Daviatacpi*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-SERPAAJ Argentina.
- Messineo, C., A. Dell'Archiprete, P. Cúneo y C. Hetch (2006): "Lingüística y etnografía: un proyecto de investigación colaborativa en la comunidad toba de Derqui (Buenos Aires)", en este volumen.
- Mougeon, R y E. Beniak (1989): "Language contraction and linguistic change: The case of Welland French", en Dorian, N. (ed.), *Investigating Obsolescence: Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sušnik, B. (1972): *Dimensiones migratorias y pautas culturales de los pueblos del Gran Chaco y de su periferia*, Instituto de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- Terraza, J. (2002): "Algunos aspectos del desplazamiento lingüístico en comunidades aborígenes wichí", en A. Fernández Garay y L. Golluscio (eds.), *Temas de lingüística aborígen II*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, FFyL, UBA.
- Vidal, A. (2003): *Temas de Gramática Wichí para Docentes*, taller con auxiliares bilingües wichí. Sauzalito, Chaco, mimeo.
- Vidal, A. y V. Nercesian (2005): "Sustantivo y verbo en wichí. Hacia una taxonomía de clases de palabras", *Liames*, n° 5, San Pablo, Universidade Estadual de Campinas.
- (2006): "Estudio de préstamos léxicos en wichí (mataco-mataguaya): Aportes para el conocimiento de las situaciones de contacto entre lenguas en el Chaco argentino", ponencia presentada en las *IX Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Formosa*, Formosa, 16 y 17 de noviembre.

- Viñas Urquiza, M. T. (1974): *Lengua mataca I*, Buenos Aires, Centro de Estudios Lingüísticos.
- Woolard, K. (1998): "Introducción", en B.Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (eds.): *Language Ideologies*, Oxford, Oxford University Press.

Hebe González

*Formación de palabras y neologismos
en tapiete (tupí-guaraní):
el caso de la incorporación nominal*

CONICET
Universidad Nacional de San Juan
hebeyadrian@ciudad.com.ar

Hebe González Formación de palabras y neologismos en tapiete (tupí-guaraní): el caso de la incorporación nominal
Signo&Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 193-225
Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen El tapiete es una lengua tupí-guaraní hablada en la Argentina, Bolivia y el Paraguay. En la Argentina, los tapietes se encuentran ubicados en la ciudad de Tartagal y en el distrito San Martín de la provincia de Salta y su lengua, el tapiete, es una de las lenguas indígenas menos estudiadas de la Argentina. Con una población prácticamente monolingüe hasta hace veinte años, el tapiete es una lengua en peligro de extinción, situación que se explica por los cambios significativos ocurridos en los últimos cincuenta años en la vida de la comunidad, tales como la sedentarización, la evangelización, los contactos frecuentes con la población criolla y con otros grupos indígenas, la exogamia, entre otros. No obstante esta situación de fragilidad, se han observado neologismos creados de acuerdo con mecanismos de formación de palabras propios de la lengua. Este artículo explora, específicamente, la incorporación nominal como mecanismo de formación de palabras y de neologismos en tapiete, a través del estudio de las diferencias semánticas identificables entre la forma incorporada y la forma no-incorporada del verbo. Como se verá, la forma incorporada del verbo sirve de base para nuevas derivaciones que constituyen un verdadero reservorio de neologismos en esta lengua.

Palabras Clave: tapiete - tupí-guaraní - neologismos - incorporación nominal

Abstract Tapiete is a tupi-guarani language spoken in Argentina, Bolivia and Paraguay. In Argentina, the Tapiete people live in Tartagal and in the district of San Martín, province of Salta and their language, Tapiete, is one of the indigenous languages less studied in Argentina. With an almost monolingual population until twenty years ago, the tapiete language is today an endangered language, due to the significant changes happening during the last fifty years in the life of this community ('sedentarism', evangelization, frequent contacts with Criollo people and other indigenous groups, exogenous marriages, among others). In spite of this situation of fragility, neologisms have been observed, created according to word formation rules characteristic of the language. This article explores, specifically, noun incorporation as a mechanism of neologism so and word formation through a study of semantic differences between the incorporated and the non-incorporated form of the verb. As it will be shown, the incorporated form of the verb is the base for new derivations that constitute a reservoir of neologisms in Tapiete.

Key words: tapiete - tupí-guaraní - neologisms - noun incorporation

1. Introducción¹

El término *incorporación nominal* designa un mecanismo a través del cual una raíz nominal y un verbo se juntan para crear una forma compuesta que sirve como predicado de la cláusula (Gerds, 1998: 84). Este mecanismo morfológico acarrea consecuencias observables a nivel sintáctico. Así, es característico de las lenguas con incorporación nominal que el sustantivo incorporado designe un argumento del verbo correspondiente al objeto del predicado transitivo o al sujeto del predicado intransitivo inactivo. Además, es común que la incorporación del sustantivo modifique la valencia del verbo volviendo intransitivo un verbo transitivo. Desde el punto de vista semántico, el sustantivo incorporado expresa una relación semántica especial con su verbo: en general, el sustantivo designa un "objeto genérico" sobre el cual se ejerce la acción (por ejemplo: *pescar un pescado*), pero también se dan casos en los que el sustantivo incorporado designa argumentos oblicuos del verbo, tales como locativos (lugar donde se realiza la acción) o instrumentales (instrumento para llevar a cabo la acción) (Mithun, 1984). En la mayoría de las lenguas, la incorporación nominal cumple funciones discursivas al desfocalizar el sustantivo que designa el objeto del verbo y promover al estatus de objeto directo, sus objetos oblicuos (Gerds, 1998).

1. El estatus de la reduplicación como mecanismo de derivación es más discutible: en algunos casos, es claro su rol en la creación de nuevas palabras (por ejemplo: *puku* ['largo'] → *pupuku* ['crecer']; *chere* ['loco'] → *chechere* ['flirtear']); en otros, sin embargo, la reduplicación aparece ligada a matices aspectuales del verbo (por ejemplo: *manki* ['mojar'] → *mamanki* ['rociar']; *karu* ['comer'] → *kakaru* ['comer rápidamente']).

En tapiete existen diversos mecanismos de formación de palabras entre los cuales se observan las palabras compuestas (por ejemplo: *yasi=tata* 'estrella' <*yasi* 'luna', *tata* 'fuego'); la derivación por medio del prefijo causativo (por ejemplo: *hëë* 'dulce' → *mi-hëë* 'endulzar'); la derivación por medio del sufijo nominalizador (por ejemplo: *hanse* 'gritar' → *hánse-wa* 'maullido') y la incorporación nominal. En este artículo se explora específicamente la incorporación nominal, en tanto tipo particular de palabra compuesta que funciona como mecanismo de formación de palabras y de neologismos en tapiete.

2. Pérdida de la lengua y resistencia lingüística

La variedad de tapiete hablada en la Argentina es considerada una lengua en peligro. Diferentes factores han incidido en el actual grado de vitalidad de la lengua tapiete, entre los cuales se destacan el cambio de organización económica y social-pasaje del nomadismo al sedentarismo en un contexto semiurbano—, la conversión al cristianismo, el contacto diario con la población hispanohablante, el acceso a la educación pública en español y los casamientos interétnicos. Estos factores han determinado, sin duda, el inicio del proceso de pérdida de la lengua entre los tapietes. En la actualidad, el tapiete es hablado cotidianamente por personas mayores de 40 años, sólo algunos jóvenes hablan tapiete con los mayores y los niños no hablan la lengua nativa aunque, en algunos casos, sí la entienden.

Sin embargo, la proximidad geográfica y cultural de la ciudad de Tartagal con Bolivia y, en menor medida, con Paraguay es un factor que, actualmente, contribuye a la revaloración positiva de la lengua por parte de los tapietes. Así, las condiciones históricas de Bolivia y Paraguay han favorecido la organización de algunos grupos indígenas con el fin de obtener mayor autonomía a través de sus luchas por la tierra, la representación política y la educación intercultural y bilingüe.² Este contexto regional ha funcionado, junto con otros factores, como

2. Como se sabe, el caso de Paraguay es especial, ya que el generalizado bilingüismo guaraní-castellano alcanza incluso a las élites intelectuales y gobernantes. Además, es uno de los pocos países en América que ha oficializado, junto al castellano, una lengua indígena: el guaraní. En cuanto a Bolivia, la situación política actual es inédita, ya que es la primera vez en la historia de ese país que se elige un presidente de origen indígena que reivindica la herencia cultural de los pueblos originarios.

disparador de una nueva tendencia de revalorización de la lengua y de la cultura tapiete. Además, en paralelo al trabajo de descripción lingüística y de relevamiento etnográfico que se viene realizando desde 1998, muchos hablantes tapietes han comenzado a reflexionar sobre cómo y cuándo usan su lengua materna para dirigirse a quién y bajo qué circunstancias. Este proceso individual y grupal de reflexión metalingüística se ha desarrollado de manera simultánea al establecimiento de contactos transnacionales con los tapietes de Bolivia y Paraguay, en cuyas comunidades la lengua se mantiene entre las generaciones más jóvenes y se usa para la comunicación diaria dentro del espacio familiar y público (Hirsch, González y Ciccone, 2006).

A nivel lingüístico, y como consecuencia de la situación de contacto previamente esbozada, se distinguen dos estrategias de renovación del reservorio léxico destinadas a obtener palabras que designen objetos y actividades introducidas por el mundo hispanohablante. Una de ellas consiste en tomar prestadas palabras del español, las que, a su vez, pueden o no sufrir un proceso de "refonologización" o acomodación a las reglas de la fonología tapiete (González, 2005); la otra, que se discute en este trabajo, es la formación de neologismos a través de mecanismos propios de formación de palabras de la lengua tapiete.

3. Tipología de la incorporación nominal propuesta por Mithun

Mithun (1984: 848) define el término "incorporación" como "un tipo particular de palabra compuesta en la cual un verbo y un sustantivo se combinan para formar un nuevo verbo. Como se dijo anteriormente, el sustantivo establece una relación semántica específica con el verbo que lo incorpora —como paciente, locativo, o instrumento."³ Mithun propone una tipología de lenguas incorporantes que distingue cuatro tipos relacionados a través de una jerarquía implicatoria de acuerdo con la cual una lengua que exhibe rasgos de incorporación nominal característicos del tipo II exhibe, también, rasgos de incorporación nominal característicos del tipo I. Según Mithun, esta jerarquía evidencia el desarrollo histórico del proceso de incorporación nominal, el cual puede detenerse en cualquier momento de su desarrollo.

3. "[...] a particular type of compounding in which a V and a N combine to form a new V. The N bears a specific semantic relationship to its hosts V-as patient, location, or instrument" (Mithun, 1984: 848).

El tipo I incluye palabras compuestas en las que dos o más raíces (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.) se combinan para formar un nuevo ítem léxico que puede pertenecer a prácticamente cualquier clase gramatical. Semánticamente, la composición se realiza con el fin de nombrar una entidad, cualidad o acción culturalmente importante. Entre estas posibles combinaciones de palabras pertenecientes a diferentes categorías gramaticales, se considera incorporación nominal propiamente dicha a la incorporación de un sustantivo por un verbo, que resulta en la formación de un nuevo verbo que designa una actividad o cualidad percibidas como culturalmente significativas. En consecuencia, es común que el sustantivo incorporado designe el objeto por defecto de la acción predicada por el verbo, es decir, su objeto genérico.

Dentro del tipo I, Mithun distingue entre “composición por yuxtaposición” y “composición morfológica”. La composición por yuxtaposición incluye casos en los que un verbo transitivo y su objeto directo aparecen yuxtapuestos, preservando los rasgos fonológicos que los caracterizan como palabras separadas. Sintácticamente, sin embargo, se altera la valencia del verbo: el sustantivo incorporado ya no funciona como un argumento del verbo transitivo y el verbo se vuelve intransitivo como consecuencia de la incorporación de su objeto. Desde el punto de vista semántico, el sustantivo incorporado es no-referencial, es decir, que no señala un objeto específicamente seleccionado del contexto, sino, más bien, designa el objeto habitual del verbo incorporante. En (1) y (2) se presentan ejemplos del guaraní paraguayo que ilustran la alternancia entre la forma transitiva del verbo y su forma incorporada. En (1), el objeto del verbo *jobei* ('lavar') es el sintagma nominal *che-juru* ('mi boca') que ocurre después del verbo.⁴ En (2), el sustantivo *juru* ('boca') es incorporado por el verbo y pasa a ubicarse entre el marcador reflexivo y la raíz verbal.

4. Abreviaturas: 1 = primera persona; 2 = segunda persona; 3 = tercera persona; AC = activo; CAUS1 = prefijo causativo; CAUS2 = sufijo causativo; DES = desiderativo; EXCL = exclusivo; FUT = futuro; IMPER = impersonal; IN = inactivo; INT = interrogación; LOC = locativo; OBL = oblicuo; OH = objeto genérico humano; ONH = objeto genérico no-humano; PL = plural; POSDEF = poseedor por defecto; PRO = pronombre; REC = pasado reciente; REFL = reflexivo; RES = resultativo; SG = singular

Guaraní

(1) a-johei-ta che-juru
1SG-lavar-FUT mi-boca
me voy a lavar la boca

(2) a-je-juru-hei-ta
1SG-REFL-boca-lavar-FUT
me voy a lavar la boca yo mismo (lit.: *me voy a 'boca-lavar' yo mismo*)
(Velázquez-Castillo, 1995: 555)

En cuanto a la composición morfológica, esta se caracteriza por establecer lazos morfofonológicos más firmes entre los miembros de la palabra compuesta. Así, este mecanismo crea una nueva forma léxica percibida por los hablantes como una unidad sujeta a procesos fonológicos (Mithun, 1984: 854). El ejemplo dado por Mithun es el de la lengua nisgha,⁵ en la cual el verbo toma el sufijo antipasivo que "intransitiviza" el verbo y desfocaliza el objeto.⁶ En nisgha, esta construcción se usa para referirse a situaciones en las que la acción se extiende indefinidamente o es llevada a cabo por intervalos (Tarpent, 1982, cit. en Mithun, 1984).

Nisgha

(3) səməyé:sk^w-m-hó:n
fumar-ANTIPAS-ADJ-fish
ahumar el pescado

(Tarpent, 1982: 33, cit. en Mithun, 1984: 854)

En el tipo II, al igual que en el tipo I, el sustantivo incorporado modifica semántica y sintácticamente al verbo al cual se incorpora. Sin embargo, esta categoría incluye casos en los que un argumento oblicuo (por ejemplo: instrumento, poseedor, etc.) es promovido a la posición de objeto dejada vacante por el sustantivo incorporado. Esto significa que la incorporación del sustantivo no

5. Lengua tsimishi hablada en la Colombia Británica.

6. El término 'antipasivo' se usa en el contexto de las lenguas ergativas, en las cuales el tópico de la oración es el paciente y no el actor. En estas lenguas, el antipasivo sirve para poner en segundo plano el paciente y volver a destacar el agente.

vuelve intransitivo al verbo, sino que crea un nuevo verbo transitivo que toma como objeto directo argumentos oblicuos. Este tipo de fenómeno lo ejemplifica la lengua tupinambá.⁷ El ejemplo en (4) ilustra una construcción transitiva en la cual el objeto directo *oβá* ('cara') está marcado en el verbo por el morfema *-yos-* ('eso') prefijado a la raíz verbal *éy* ('lavar'). Sin embargo, cuando el objeto directo es incorporado por el verbo, este no se vuelve intransitivo, sino que se deriva un nuevo objeto que es el poseedor del sustantivo incorporado *ɜ-* ('lo'), como se ilustra en (5).

Tupinambá

- (4) *s-oβá a-yos-éy*
 su-cara yo-eso-lavar
lavé su cara
- (5) *a-s-oβá-éy*
 yo-lo-cara-lavar
lavé su cara (lit. *lo 'cara-lavé'*)

(Rodrigues, cit. en Mithun, 1984: 857)

El tipo III comparte las mismas características sintácticas con los tipos I y II. Sin embargo, difiere de ellos por su rol en la organización de la estructura discursiva, ya que los sustantivos incorporados tienen como función la de contextualizar la información introducida previamente en el discurso. En otras palabras, no es un requerimiento para los sustantivos que se incorporan el de designar objetos indefinidos o no-específicos, basta con que hayan sido introducidos previamente en el discurso como para que sean susceptibles de ser incorporados. Los ejemplos (6) y (7) del huastla nahuatl⁸ ilustran esta distribución. En (6), el sintagma nominal *nakatl* ('carne') es el objeto del verbo *kwa* ('comer') que se incorpora al verbo en (7) porque ya ha sido introducido en el discurso.

Huastla nahuatl

- (6) *askeman ti-'kwa nakatl*
 Nunca vos-eso-comer carne
Vos nunca comés carne

7. Lengua tupí-guaraní hablada en los siglos XVI y XVII en las costas de Brasil (Damaso Vieira, 1994: 225).

8. Lengua uto-azteca hablada en México.

- (7) na' ipanima ni-naka-kwa
yo siempre yo-carne-cómo
yo como eso (carne) todo el tiempo

(Mithun 1984: 860-861)

Finalmente, el tipo IV representa un paso más allá en el desarrollo sintáctico y semántico de la incorporación nominal. Se trata de *incorporación clasificatoria*, un mecanismo en virtud del cual el sustantivo incorporado puede co-ocurrir con (I) modificadores que ocupan la posición de objeto o (II) un sintagma nominal relacionado semánticamente con el sustantivo incorporado. En otras palabras, "la raíz compuesta puede estar acompañada por un sintagma nominal externo más específico que identifica el argumento implicado por el sustantivo incorporado (Mithun, 1984: 863)."⁹ En el ejemplo (8) de la lengua *riwa* del sur,¹⁰ el demostrativo *yedi* ('esos') modifica el sustantivo incorporado *musa* ('gatos'), al tiempo que ocupa la posición de objeto dejada vacante por este sustantivo. En el ejemplo (9) del *gunwinggu*,¹¹ el sintagma nominal *mangaralalymayn* ('anacardo') co-ocurre con el sustantivo incorporado *dulg* ('árbol'), ocupa la posición de objeto y especifica el significado del sustantivo incorporado al designar un tipo determinado de árbol.

Tiwa del sur

- (8) yedi bi-musa-tuwi-ban
esos 1SG-gato-comprar-PAS
compré esos gatos

(Allen *et al.*, 1984, cit. en Gerds, 1998: 89)

Gunwinggu

- (9) [...] bene-dulg-naj mangaralalymayn
ellos.dos-árbol-vieron anacardo
ellos vieron un árbol de anacardo

(Oates, 1964, cit. en Gerds, 1998: 90)

9. "[...] the compound stem can be accompanied by a more specific external NP which identifies the argument implied by the incorporated noun" (Mithun, 1984: 863).

10. Lengua de la familia kiowa-tano hablada en Nuevo México.

11. Lengua australiana hablada en Western Arnhem Land (Mithun, 1984: 866).

Esto significa que la incorporación nominal no afecta la valencia del verbo, el cual permanece transitivo al aceptar un modificador del sustantivo que incorpora u otro sustantivo semánticamente relacionado con el sustantivo incorporado, aunque de significado más específico, en la posición de objeto. Estas características constituyen una diferencia fundamental con las otras categorías propuestas por Mithun.

4. Incorporación nominal en las lenguas tupí-guaraníes

Las lenguas rupí-guaraníes se caracterizan por hacer uso de la incorporación nominal, al incorporar en los verbos transitivos, sustantivos que representan objetos genéricos del verbo incorporante. El ejemplo ilustra la incorporación del objeto en mbya guaraní.

Mbya guaraní

- (10) a-y-'u
1SGAC-agua-comer
tomo agua

(Adaptado de Jensen, 1999: 159)

El sistema hace uso, además, de la incorporación de morfemas que distinguen los objetos genéricos de acuerdo a que designen objetos genéricos humanos *poro ('persona') (11) y objetos genéricos no humanos *ma'e ('cosa') (12) (Jensen, 1998: 536).

Avá-guaraní (chiriguano)

- (11) a-poro-móe
1SGAC-gente-enseñar
enseño

- (12) a-mae-júka
1SGAC-cosa-matar
cazo

(Adaptado de Jensen, 1999: 159)

Tanto la incorporación del sustantivo, como la incorporación de los morfemas de objeto genérico resultan en la "intransitivización" del verbo, patrón sobre el cual las lenguas tupí-guaraníes despliegan sus especificidades.¹²

5. Incorporación nominal en tapiete

El tapiete también hace uso de la incorporación nominal, aunque este proceso se limita a la incorporación de los morfemas que designan objetos genéricos. En otras palabras, la incorporación de sustantivos que designan objetos de verbos transitivos es agramatical. El morfema genérico *mba-* / *ma-* ('ONH') expresa la incorporación de un objeto no-humano y representa la forma cognada del tupí-guaraní *mba'e* / *ma'e* ('cosa'). La alternancia de esta forma se explica por la armonía nasal a la cual está sujeta: el alófono pre-nasalizado *mba-* ocurre con raíces léxicas orales (13) y el alófono nasal *ma-* ocurre con raíces léxicas nasales (14).

- (13) *mba-pepete* *raha*
NHO-pegar llevar
andá pegándolos

- (14) *a-ma-moi-po*
1SGAC-NHO-cocinar-FUT
voy a cocinar

El morfema genérico *píri-* ('OH') expresa la incorporación de un objeto genérico humano. Ambos morfemas, *mba-* / *ma-* ('ONH') y *píri-* ('OH'), ocurren entre el marcador de persona y la raíz verbal, como se ve en los ejemplos (14) y (15).

- (15) *a-píri-mora'ä*
1SGAC-IHO-odiar
no los quiero

El ejemplo (16) ilustra una construcción transitiva no marcada del tapiete, como lengua SOV, donde el sustantivo *kushi* ('chancho'), que designa el

12. Para el yuki, ver Villafañe (2004); para el tupinambá, Damaso Vieira (1994); para el guaraní paraguayo, Velázquez-Castillo (1995a, 1995b, 1996) y para el chiriguano, Dietrich (1986, 1990a).

objeto directo, ocurre antes del verbo. En (17) el verbo incorpora el morfema de objeto genérico no-humano *mba- / ma-* que ocurre entre el marcador activo de primera persona singular *a-* ('1SGAC') y la raíz verbal *yuka* ('matar'). La nueva unidad compuesta por el sustantivo incorporado y el verbo adquiere el significado de 'cazar'. Como se desprende de la agramaticalidad de (18), no es posible agregar en esa posición estructural el sustantivo objeto del verbo.

(16) *kushi a-yuka*
chancho 1SGAC-matar
maté un chancho

(17) *a-mba-yuka*
1SGAC-ONH-matar
cacé (lit. yo eso maté)

(18) **a-kushi-yuka*
1SGAC-chancho-matar
 **maté un chancho*

Una vez incorporados los morfemas de objeto genérico, el verbo transitivo se vuelve intransitivo; es decir que la co-ocurrencia de un sintagma nominal objeto con la partícula nominal incorporada es agramatical. El ejemplo (19) ilustra una construcción transitiva en la que el sintagma nominal *shí-istoria* ('la historia de mi vida') designa el objeto directo del verbo *mbe'u* ('contar'). En (20), el verbo incorpora el morfema de objeto genérico no humano *mba- / ma-* ('ONH') y su co-ocurrencia con el sintagma nominal objeto (*shí-istoria* ['la historia de mi vida']) se vuelve agramatical, como se ilustra en (21).

(19) *a-mbe'u a-ĩ nde shí-istoria*
1SGAC-narrar 1SGAC-ser vos 1SGPOS-historia
te estoy contando mi historia

(20) *a-ma-mbe'u a-ĩ nde¹³*
1SGAC-NHO-narrar 1SGAC-ser vos
te estoy contando

13. El pronombre personal *nde* ('vos') es un pronombre oblicuo que, como tal, ocurre después del verbo.

- (21) *a-ma-mbe'u a-i nde shi-istoria
ISGAC-NHO-narrar 1SGAC-ser vos ISGPOSS-historia
*te estoy contando mi historia

De la misma manera, la incorporación del morfema marcador de objeto genérico humano *piri-* ('HO') funciona como un mecanismo de detransitivización, como se ilustra en (22) y (23).

- (22) a-piri-mora'ä
ISGAC-HO-odiar
no los quiero
- (23) *sanya'+re a-piri-mora'ä
niño-PL 1SGAC-OH-odiar
*no quiero a los niños

Una excepción se ha observado al patrón estructural de acuerdo al cual los morfemas de objeto genérico ocurren entre el marcador de persona y la raíz verbal. El *tapiete* distingue entre verbos activos y verbos inactivos.¹⁴ Entre los verbos activos, se observan tres sub-clases que se distinguen según los marcadores que toman para la tercera persona. Una de esas tres sub-clases incluye verbos activos monosilábicos que toman como marcador de tercera persona el morfema *o-* ('3AC'). Ocho verbos han sido inventariados dentro de esta subclase, entre los cuales dos son verbos transitivos susceptibles de incorporar su objeto: *o-wa* ('compró') y *o-kwa* ('garroteó').¹⁵ La forma que aquí nos interesa es la del verbo *o-wa* ('compró') porque despliega un patrón diferente de incorporación del morfema de objeto genérico no-humano *mba- / ma-* ('HNO') al incorporarlo antes del marcador de persona; es decir, el morfema de objeto genérico no-humano no ocurre entre el marcador de persona y la raíz verbal, sino que se prefixa a la unidad constituida por el marcador de persona y la raíz verbal. En el

14. Los marcadores activos expresan los sujetos agentivos de verbos transitivos (por ejemplo: *a-karu* 'como') e intransitivos (por ejemplo: *a-nani* 'corro'). Los marcadores inactivos expresan los sujetos no agentivos de los verbos intransitivos (por ejemplo: *shu-puku* 'soy alto') y los pacientes de los verbos transitivos (por ejemplo: *shi-ngiye* 'me asustó').

15. Los demás verbos que pertenecen a esta clase son verbos activos intransitivos: *o-che* 'duerme', *o-i* 'está', *o-ho* 'se va', *o-hé* 'sale', *o-mi* 'se mueve' y *o-po* 'salta'.

ejemplo (24) se ilustra la construcción transitiva del verbo *wa* ('comprar') con el marcador de tercera persona *o-* ('3AC') y el sintagma nominal objeto *waka ro'o* ('carne') que antecede al verbo.

- (24) *waka ro'o o-wa*
vaca carne 3AC-comprar
compró carne

En (25), se incorpora el marcador de objeto genérico que, en este caso, ocurre antes del marcador de tercera persona. Como en los ejemplos anteriores, el verbo se vuelve intransitivo, lo que resulta en la agramaticalidad de la co-ocurrencia del objeto directo con la forma incorporada del verbo (26).

- (25) *mba-o-wa*
 ONH-3AC-comprar
(fue) de compras = compró cosas

- (26) **waka ro'o mba-o-wa*
vaca carne ONH-3AC-comprar

En conclusión, el tapiete presenta rasgos característicos del tipo I propuesto por Mithun, aunque no constituye un miembro prototípico. Por un lado, la incorporación de los morfemas de objeto genérico humano y no-humano vuelve intransitivo el verbo incorporante, rasgo característico de esta categoría. Por otro lado, el tapiete no acepta la incorporación de sustantivos que designen objetos genéricos del verbo: sólo los morfemas de objeto genérico humano y no-humano pueden ser incorporados, lo que implica un grado de clasificación del objeto, que se distingue de acuerdo a que éste sea humano o no-humano. Esto no significa que la construcción acepte un sintagma nominal externo que acote o delimite el semantismo del morfema de objeto genérico; la co-ocurrencia de los morfemas de objeto genérico y de un objeto externo al sintagma verbal es agramatical y ningún otro argumento del verbo puede ocupar la posición dejada vacante por el objeto.¹⁶

En las secciones siguientes se discute de qué manera la incorporación nominal en tapiete contribuye a la formación de palabras y a la creación de neologismos.

16. En la sección 6.1.1 se presenta un contraejemplo de esta caracterización general que, aunque marginal, puede representar un estadio incipiente de incorporación nominal clasificatoria.

6. Incorporación nominal y formación de neologismos

La incorporación nominal en *tapiete* es un mecanismo productivo de formación de palabras. Ciertos verbos presentan diferencias semánticas claramente identificables de acuerdo con que presenten o no la forma incorporada. En otros casos, la forma incorporada del verbo parece estar ligada a mecanismos discursivos de desfocalización del objeto, sin que se identifique claramente una especialización del significado de la raíz verbal. En particular, se han observado neologismos creados sobre la base de un mecanismo denominado *composición por yuxtaposición*. Como se verá más adelante, la forma incorporada del verbo y las palabras resultantes de la composición por yuxtaposición sirven de base para nuevas derivaciones que constituyen un verdadero reservorio de neologismos. En cuanto a los campos semánticos que estos neologismos vienen a cubrir, estos están relacionados con actividades (enseñar en la escuela, predicar, etc.), profesiones (médico, maestro), objetos (taladro, esmalte, etc.) y lugares (sala de primeros auxilios, escuela, etc.) introducidos por la cultura criolla hispanohablante.

6.1. Derivación sin cambio de categoría

6.1.1. Morfema de objeto genérico no-humano *mba-* / *ma-*

Como se dijo anteriormente, la incorporación de los morfemas que designan objetos genéricos humanos *pári-* ('OH') y no-humanos *mba-* / *ma-* ('ONH'), resulta en una especialización del significado de la raíz verbal. En estos casos, la forma incorporada resultante hace referencia a un subconjunto de objetos sobre el cual se ejerce la acción predicada por el verbo. La diferencia de significado entre la forma incorporada del verbo y la forma sin incorporación se observa claramente en (27) y (29). Cuando el sintagma nominal objeto no se encuentra incorporado al verbo, la acción de matar puede ser ejercida sobre un objeto humano o no humano, como se ve en (27). Una vez que ocurre la incorporación nominal, la acción de matar se entiende como siendo aplicada solamente a animales en el contexto de la caza (29).

(27) a. mba'e-wa mímba-ra ndi-yuka
 cosa-NOM animal doméstico-INT 2SGAC-matar
¿qué animal mataste?

(28) b. shi-membi a-yuka
 1POS-hijo de la mujer 1SGAC-matar
maté a mi hijo

(29) c. a-mba-yuka
 1SGAC-ONH-matar
cacé

Una alternancia parecida a la anterior es la que se ejemplifica en (30) y (31). En (30), el verbo toma como objeto el sustantivo *yipe'a* ('leña'), que ocurre antes del verbo. En (31), se incorpora el morfema de objeto genérico no-humano que limita la referencia de la palabra compuesta *mba-reka* a la acción de buscar los animales que habitualmente se cazan.

(30) y... hama shi-yari amí pūã yipe'a heka
 y...después 1POS-abuela finada levantarse leña buscar
mi abuela se levantaba a buscar leña

(31) tenta mbiri ya-ha ña-mba-reka-rã
 pueblo lejos 1PLIN-ir 1PLIN-ONH-buscar-SUB
lejos del pueblo íbamos a cazar

Así, las formas *mba-reka* y *mba-yuka* designan dos momentos diferentes e institucionalizados de la caza: *mba-reka* se refiere a la situación de búsqueda de la presa y *mba-yuka* designa el momento en que se la atrapa y se la mata.

De la misma manera, la forma incorporada del verbo *yobe* ('lavar') se interpreta como aplicable al ámbito doméstico; es decir que no expresa la acción de lavar cualquier objeto no-humano, sino que se refiere específicamente a la limpieza de la casa.

(32) hama, a-mbe'u shu shi-membi mba-yohe
 después 1SGAC-narrar 3:PROOBL mi-hijo/a de la mujer ONH-lavar
luego, le digo a mi hijo que limpie

En otros casos, la lexicalización de la forma incorporada del verbo no es tan clara. La incorporación nominal, aquí, parece cumplir la función discursiva de desfocalizar el objeto del verbo. Esto se ve en los ejemplos (33) y (34). El contexto dentro del cual se imparte la orden ilustrada en (33) incluye la presencia claramente identificada del objeto sobre el cual se va a realizar la acción predicada por el verbo; es decir, esta orden se interpreta como haciendo referencia a, por ejemplo, un trozo de pan específico e identificable en el contexto.¹⁷

- (33) haimbe
tostar
¡tostá! (la cosa está ahí para hacer tostar)

En (34), sin embargo, el objeto sobre el cual se va a realizar la acción puede no encontrarse en el contexto inmediato de la enunciación; en este caso, lo que realmente importa es la orden: el participante sabe que tiene que realizar la acción, aunque no sepa exactamente sobre qué objetos específicos la va a llevar a cabo.

- (34) ma-haimbe
ONH-tostar
¡tostá! (no se sabe qué cosa va a tostar)

En (35) se usa la forma sin incorporación nominal porque el hablante está interesado en saber sobre qué paciente debe realizar la acción predicada por el verbo, es decir, sobre qué porción de tierra en particular tendrá que cavar.

- (35) kó-pe-ra a-yo'o
DEM-LOC-INT ISGAC-cavar
¿dónde cavo?

Una vez que el hablante ya está realizando la acción, puede dar la forma en (36) como respuesta a la pregunta '¿qué estás haciendo?', donde lo más importante es brindar información sobre la acción que el agente está realizando, que sobre el objeto sobre el cual se realiza la acción.

17. El *tapiete* posee una subclase de verbos para los cuales la tercera persona no recibe una marca morfológica en el verbo. Esta subclase tampoco marca el imperativo morfológicamente. Así, la forma imperativa para la segunda persona singular se pronuncia de la misma manera que la forma para la tercera persona de las oraciones declarativas. En consecuencia, la forma *haimbe* puede significar 'tostá' o '(el) tuesta'; el imperativo de estos verbos se marca prosódicamente.

- (36) ko-pe a-mba-yo'o a-ĩ
 DEM-LOC 1SGAC-ONH-cavar 1SGAC-ser
estoy cavando

Las mismas consideraciones son aplicables a los ejemplos que siguen, en los cuales no parece existir creación de una nueva forma léxica, sino una estrategia de desfocalización del objeto.

- (37) Aldo man-chinchi o-ĩ
 Aldo ONH-cortar 3AC-estar
Aldo está aserrando

- (38) a-mba-pápa-ma-e
 1SGAC-ONH-contar-RES-REC
ya he contado

No obstante la distribución descrita de las formas transitiva e incorporada del verbo, no es posible, en tapiete, retomar con la forma incorporada del verbo un sustantivo anteriormente introducido en el discurso. Así, a la pregunta de ejemplificada en (39) se debe responder con la forma no incorporada del verbo que se muestra en (40); es decir, el morfema de objeto genérico no-humano *mba- / ma-* no puede retomar el sustantivo *shure* 'papa', como se ilustra con la agramaticalidad de (41).

- (39) shure ndi-pápa-ra-e
 papa 2SGAC-contar-INT-REC
¿contaste las papas?

- (40) ě, a-papa-ma-e shure
 sí 1SGAC-contar-RES-REC papa
sí, conté las papas

- (41) *a-mba-papa-ma-e
 1SGAC-ONH-contar-RES-REC
ya he contado (agramatical como respuesta a la pregunta en (39))

Las formas *mba-yasoi* ('tapar algo') y *mba-kasoi* ('cubrir') son interesantes desde el punto de vista de su reinterpretación como forma incorporada. La exis-

tencia de estos ejemplos se explica si se mira el funcionamiento de la incorporación nominal en avá-guaraní (chiriguano), lengua estrechamente emparentada con el tapiete. Contrariamente a lo que ocurre en tapiete, en avá-guaraní (chiriguano) es posible incorporar sustantivos que designan objetos genéricos del verbo transitivo (Dietrich, 1986); el ejemplo (42) muestra la raíz verbal *asoi* ('cubrir') previo a la incorporación de la raíz nominal *âka* ('cabeza'), que se ilustra en (43).

Chiriguano

(42) ai-asói
1SG-cubrir
lo cubro

(43) ai-âka-asói
1SG-cabeza-cubrir
cubro la cabeza

(Dietrich, 1986: 179)

En (42), el prefijo marcador de primera persona *ai-* se explica históricamente como el resultado de la co-ocurrencia del marcador activo de primera persona singular *a-* y el "prefijo *i-* de la 3ª persona de los nombres, de modo que se trataría del pronombre personal de la tercera persona incorporado al verbo y funcionando como su objeto directo: *ainupa* 'le/lo pego'" (Dietrich, 1986: 89). En tapiete existe la forma cognada *yasoi* que resulta de la aplicación de una regla morfológica de acuerdo con la cual los verbos que toman el prefijo personal *ai-* ('1SGAC') y se combinan con una raíz verbal que comienza por vocal, han palatalizado la vocal alta [i] que, en este contexto, se ha vuelto una fricativa palatal <y> [ʃ]; en consecuencia, la fricativa palatal ha sido reanalizada como parte de la raíz verbal, como se ve en (44).¹⁸

(44) a-yasoi
1SGAC-tapa
lo tapo

18. Igualmente, en tapiete existe un grupo de verbos transitivos que toman el prefijo *ai-* como marcador de primera persona singular. Sin embargo, contrariamente a lo que ocurre en avá-guaraní (chiriguano) y en las otras lenguas tupí-guaraníes, este prefijo ha sido reinterpretado como marcador reflexivo y de voz media.

Sin embargo, además de la forma *yasoi* existe la forma *kasoi* ('cubrir') (45) que co-ocurre con el marcador de primera persona singular activo *a-* y con un significado semejante al del verbo *yasoi*.

- (45) *a-kasoi*
1SGAC-cubrir
cubro

Parece, entonces, que la forma en (45) es una reinterpretación de la forma incorporada del verbo chiriguano *ai-āka-asói* ('yo cubro-cabeza'); la cual no se analiza como bimorfémica, sino como una unidad que constituye la base sobre la cual se puede incorporar el morfema de objeto genérico no-humano *-mba*, como se muestra en los ejemplos (46) y (47).

- (46) *mba-kasoi*
ONH-tapate
cubrir (por ejemplo: con una manta los niños que están durmiendo)

- (47) *mba-yasoi*
ONH-tapar
tapar (por ejemplo: una botella o un tupper)

Si bien manifiestan significados semejantes, estas dos formas no parecen ser sinónimos absolutos. Una diferencia que se advierte es que designan dos maneras diferentes de cubrir un objeto con otro como la traducción castellana lo demuestra: en el caso de *kasoi* se cubre una superficie amplia, mientras que en el caso de *yasoi* se trata de tapar la boca de un objeto. Resulta llamativo que los dos verbos incorporan el morfema de objeto genérico no-humano, aún cuando la forma en (46) supone un objeto genérico humano (los niños).

Se han encontrado al menos dos ejemplos en los que la lexicalización de la raíz verbal y el morfema marcador de objeto genérico no-humano *mba-* / *ma-* parecen formar una unidad inanalizable. Un caso interesante lo constituye el verbo activo transitivo *mbapete* que, en rapiete, expresa el significado de 'pegar, unir un elemento a otro'. Si bien la forma no incorporada de este verbo *pete* existe en guaraní paraguayo y en avá-guaraní (chiriguano) con el significado de 'batir palmas, etc' (Dietrich, 1986: 320) o 'dar palmadas, pegar, acariciar' (Guash, 1948: 374); no ha sido aceptada

por los hablantes tapietes, como se observa en el ejemplo (48).¹⁹

- (48) *papere a-pete i-yehe
 papel 1SGAC-pegar 3IN-yehe

Llama la atención el hecho de que la forma *mbapete* puede co-ocurrir con el objeto del verbo, lo que en principio debería ser agramatical, en virtud de la "intransitivización" del verbo como consecuencia de la incorporación nominal. Esto sugiere dos cosas: por un lado, la existencia de un proceso de lexicalización de la forma compuesta –morfema de objeto genérico no-humano y raíz verbal– que es reinterpretada como una forma transitiva y, por lo tanto, susceptible de co-ocurrir con su objeto, como se ejemplifica en (49) y (50).

- (49) papere a-mbapete i-yehe
 papel 1SGAC-pegar 3IN-yehe
he pegado los papeles

- (50) Ngoma=shu'ú-ha-wa karu-ha-se-a-ipe
 goma=masticar-IMPER-NOM comer-IMPER-DES-NOM-LOC

mbapete-ha he(se)
 egar-IMPER 3:PROOBJ
debajo de la mesa habían pegado el chicle

Por el otro lado, esta construcción recuerda el tipo de incorporación clasificatoria de Mithun de acuerdo a la cual un sintagma nominal externo y de semantismo específico –*papere* ('papel') en (49), *Ngoma shu'úhawa* ('chicle') en (50)– ocupa la posición de objeto e identifica el referente del morfema de objeto genérico *mba-* incorporado al verbo.

Otro caso en el que el morfema de objeto genérico *mba-* y el verbo aparecen como una unidad inanalizable es el verbo *mbu'apo* ('trabajar'). En avá-guaraní (chiriguano), esta forma proviene de la incorporación del morfema de objeto genérico *mba-* y el verbo *apo* ('hacer') (Dietrich, 1986). En tapiete, sin embargo, la raíz verbal no incorporada es *yapo* ('hacer'), que, como en el caso

19. Solo un hablante tapiete ha utilizado la forma no incorporante del verbo *a-pete* con el sentido que se le da en avá-guaraní (chiriguano), es decir, el de 'golpear' y por extensión 'castigar'. Los demás hablantes no aceptaron esta acepción y la juzgaron como "chiriguana".

de *yasoi* ('tapar'), resulta de una regla de acuerdo con la cual los verbos que toman el prefijo personal *ai-* ('1SGAC') y se combinan con una raíz verbal que comienza por vocal, han palatalizado la vocal alta [i]; el resultado de la palatalización es una fricativa palatal <y> [ɟ] reinterpretada como primera consonante de la raíz verbal. En consecuencia, la forma no incorporada del verbo es *a-yapo* ('(yo) hago'), en tanto que la posible forma incorporada **a-mba-yapo* es agramatical. Como se dijo anteriormente, la forma observada es *a-mba'apo* 'trabajo' que, aunque permanece intransitiva, no parece ser analizada por los hablantes como el resultado de incorporación del morfema de objeto genérico *mba-* y el verbo *yapo* ('hacer').

6.1.2. Morfema de objeto genérico humano *pĩĩ-*

La incorporación del morfema genérico de objeto no-humano también implica una especialización del significado de la raíz verbal. En este caso, sin embargo, la distinción semántica que se advierte parece tener más que ver con el significado del verbo que con el tipo de objetos sobre los cuales se ejerce la acción. La diferencia entre (51)a y (51)b es que la forma incorporada del verbo designa una actividad permanente e institucionalizada.

- (51) a. *siyora ni-mbo'e-rä*
 criolla 2SGAC-enseñar -SUB
cuando (vos) le enseñaste a la señora
- b. *ä-pĩĩ-mbo'e*
 1SGAC-OH-enseñar
enseño (me dedico a enseñar)

Lo mismo sucede en (52), donde la incorporación del morfema de objeto genérico humano indica que la profesión del hablante es la de ejercer la actividad predicada por el verbo.

- (52) a. *a-mbibi'a*
 1SGAC-mezclar
mezclo (cosas)

- b. a-pĩĩ-mbihi'a
1SGAC-OH-mezclar
mezclo (me dedico a casar gente)

Otras alternancias semejantes son los que se presentan en (53) y (54).

- (53) a. a-peña-po
1SGAC-pelear
voy a pelear (con élla)

- b. a-pĩĩ-peña-po
1SGAC-OH-pelear
voy a buscar pelea

- (54) a. shi-reko a-meno-pota
mi-esposa 1SGAC-copular-FUT
con mi mujer voy a tener sexo

- b. ko pĩntu am-pĩr-eno-pota
esto noche 1SGAC-OH-copular-FUT
esta noche voy a tener sexo

6.2. Nominalización

Como se dijo anteriormente, las formas incorporadas del verbo sirven de base para la derivación de nuevas palabras y de neologismos. El sufijo nominalizador *-wa / -a* ('NOM') deriva nuevas formas nominales que designan el agente, el instrumento y el lugar donde se realiza la acción.

6.2.1. Agente

El sufijo nominalizador *-wa / -a* ('NOM') ocurre con la forma incorporada del verbo, del cual deriva un sustantivo que designa el agente humano que realiza la acción predicada por el verbo. Los dos prefijos *mba-* ('ONH') y *pĩr-* ('OH') ocurren en la forma de base para la nueva derivación. Como se verá en las secciones siguientes, este mecanismo es particularmente productivo en la formación de neologismos.

6.2.1.1. *Sufijo verbal -se ('DES')*

La forma incorporada del verbo puede tomar el sufijo verbal *-se* ('DES') que expresa la tendencia, gusto o predisposición del agente a realizar la acción predicada por el verbo, seguido del sufijo nominalizador *-wa / -a* ('NOM'). El ejemplo (55) ilustra la incorporación del morfema de objeto genérico no-humano *mba-* ('ONH') que sirve de base para la creación de la forma nominal *mbawikésea* ('al que le gusta toquetear' o 'el toquetón'). En los ejemplos (55) y (56) las formas nominales derivadas constituyen el predicado nominal que modifica al sujeto.

- (55) Sara mba-wiké-se-a
 Sara ONH-toquetear-DES-NOM
La Sara es una toquetona

- (56) shi-ríwí mba-reká-se-a
 IPOS-hermano ONH-buscar-DES-NOM
mi hermano es cazador

Respetando la misma estructura, el verbo puede incorporar el morfema de objeto genérico humano *píri-* ('OH'). En todos los casos, el cambio semántico que se obtiene es el de designar un agente humano cuya actividad principal es la de realizar la acción predicada por el verbo. Dentro de este patrón, todas las formas observadas con incorporación de morfema de objeto genérico humano son neologismos, como se ilustra en (57), (58) y (59).

- (57) puru-kutú-se-a
 OH-pinchar-DES-NOM
 persona que pone inyecciones

- (58) píri-mbowá-se-a
 OH-partir-DES-NOM
 médico cirujano

- (59) píri-pihanó-se-a
 OH-curar-DES-NOM
Enfermero

6.2.1.2. Construcción perifrástica nominalizada

Una manera de obtener nuevas formas derivadas es a través de la perífrasis constituida por la forma incorporada del verbo seguida del verbo auxiliar *i(ko)* ('ser/estar') y el nominalizador *-wa / -a* ('NOM'). Como en los casos anteriores, el resultado son sintagmas lexicalizados que designan agentes cuya actividad principal es la de realizar la acción predicada por el verbo. Algunos ejemplos se presentan abajo.

- (60) ma-mbe'u i-wa
ONH-narrar ser-NOM
mensajero; predicador
- (61) ma-ñomi i-wa
ONH-robar ser-NOM
ladrón
- (62) ma-pöwä i-wa
ONH-torcer ser-NOM
persona que tuerce el hilo
- (63) mba'apo i-wa
trabajar ser-NOM
sirviente, empleado, el que trabaja
- (64) pír-okwe i-wa
OH-mandar ser-NOM
capataz, patrón, alguien que te manda
- (65) pĩĩ-pihano i-a
OH-curar ser-NOM
médico o curandero (el que está curando)
- (66) pĩĩ-kwa i-wa
OH-saber ser-NOM
adivino

- (67) pĩrĩ-mbarakwa i-a
 OH-enseñar ser-NOM
consejero
- (68) pĩrĩ-mbo'e i-a
 OH-enseñar ser-NOM
maestro
- (69) piri-pota i-wa
 OHI-querer estar -NOM
estar enamorado
- (70) Pedro puru-kutu i-a
 Pedro OHI-hincar ser -NOM
Pedro es el que inyecta

6.2.2. Instrumento

6.2.2.1. Sufijo causativo -ka

Además del nominalizador *-wa / -a* ('NOM'), el sufijo causativo *-ka* ('CAUS2'), que se combina con verbos transitivos, interviene en la creación de nuevas formas nominales. La forma resultante es un sintagma nominal obtenido a través de la transposición: la raíz verbal pasa a ser una forma nominal susceptible de recibir morfología nominal (71). En otras palabras, estas formas se obtienen por derivación cero, ya que en ellas no interviene ningún morfema derivativo.

- (71) mba-pi'u-ka-mi
 NHO-revolver-CAUS2-DIM
cucharoncito

Los casos en los que la ocurrencia de morfemas nominales (por ejemplo, diminutivo o plural) resulta agramatical se explican por las características semánticas de la forma nominal resultante: los sustantivos que designan entidades no contables no toleran este tipo de morfología nominal, como se ve en (72) y (73).

(72) ma-pintan-ka
ONH-pintar-CAUS2
colorante para la comida que viene en sobre

(73) *ma-pintan-ka-mi
ONH-pintar-CAU2-DIM

6.2.2.2. Sufijo impersonal *-ha* y sufijo instrumental *pi-*

En tapiete, la forma de primera persona plural exclusiva está compuesta de la raíz verbal marcada para la tercera persona más el sufijo *-ha* ('EXCL') (74).

(74) (ore) o-á-ha-po
nosotros (exc.) 3AC-caer-EXCL-FUT
(*nosotros*) *nos vamos a caer*

En las lenguas tupí-guaraníes las formas cognadas del sufijo *-ha* son descriptas como morfemas derivacionales por medio de las cuales se obtiene un sustantivo de un verbo. En guaraní paraguayo, por ejemplo, la ocurrencia del sufijo *-ha* con verbos transitivos resulta en sustantivos agentivos, mientras que su combinación con verbos intransitivos resulta en locativos (Gregores y Suarez, 1967: 127). Esto sugiere que, en tapiete, la forma verbal para la primera persona plural exclusiva es una reinterpretación de la nominalización agentiva de la raíz verbal que ocurre en las otras lenguas.

La forma de primera persona plural exclusiva se usa, también, para referirse a un agente impersonal. El ejemplo en (75) es ambiguo ya que puede entenderse como 'comimos el gato', 'alguien se comió el gato' o 'el gato fue comido'.²⁰ En estos casos, el pronombre personal *ore* ('nosotros (exc.)') se usa para evitar la ambigüedad (76).

(75) minta opa ho'u-ha
gato todo comer-EXCL/IMPER
alguien se comió el gato / el gato fue comido / comimos el gato

20. No existe en tapiete una construcción correspondiente a la voz pasiva.

- (76) ore minta opa ho'u-ha
 nosotros gato todo comer-EXCL/IMPER
nosotros comimos el gato

Además, el tapiete tiene un morfema instrumental *pi-* ('INST') que se sufixa a las raíces verbales y que constituye una innovación desarrollada a partir de la especificación funcional de las alternancias fonológicas del sufijo locativo *-pe / -pi* ('LOC').²¹

- (77) pi-kise so'o a-yasíya-pi
 2PL-cuchillo carne 1SGAC-cortar-INST
corto la carne con el cuchillo de ustedes

Estos dos sufijos *-ha* ('EXCL') y *-pi* ('INST') ocurren en las palabras derivadas antes del sufijo nominalizador *-wa / -a* ('NOM') creando formas nominales que designan un instrumento. En estos casos, el sufijo *-ha* es frecuentemente traducido como una forma impersonal del verbo. Así, las traducciones para el ejemplo en (78) es 'con lo que se lava la ropa' o 'batea'.

- (78) mba-tuká-ha-pi-a
 ONH-lavar la ropa -IMPER-INST-NOM
batea

6.2.3. Locativo

6.2.3.1. Sufijo locativo *-pe*

La forma incorporada del verbo puede servir de base a partir de la cual se deriva el sustantivo que designa el lugar donde se realiza la acción predicada por el verbo. En este caso, el sufijo locativo *-pe* ('LOC') ocurre luego de que se han afijado a la forma incorporada todos los sufijos anteriormente descritos. Algunos ejemplos se presentan abajo.

21. El sufijo locativo *-pe* ('LOC') es un sufijo nominal que ocurre bajo las formas alternantes *-pe / -pi*. La mayoría de los ejemplos, sin embargo, muestran la forma *-pi* con raíces verbales y con significado instrumental. Esto sugiere un proceso de gramaticalización de *-pi* como sufijo instrumental.

- (79) pĩĩ-mbo'e-há-se-a-pe²²
OH-enseñar-IMPER-DES-NOM-LOC
escuela (lugar donde se enseña)
- (80) pĩĩ-pihano-há-se-a-pe
OH-curar-IMPER-DES-NOM-LOC
sala de primeros auxilios (lugar donde se cura)
- (81) ma-moi-há-se-a-pe
OH-cocinar-IMPER-DES-NOM-LOC
donde siempre se cocina (lugar donde se cocina)

7. Composición por yuxtaposición o *noun stripping*

Otro fenómeno que se observa como mecanismo productivo de formación de neologismos en tapiete es la composición por yuxtaposición (Mithun, 1984) o *noun stripping* (Gerds, 1998). Se trata de una construcción a través de la cual un sustantivo y un verbo forman una palabra compuesta que se caracteriza por la obligatoriedad de la adyacencia de los elementos, la independencia fonológica de cada uno de ellos –cada uno conserva su patrón acentual–, la ausencia de marcas de caso en el sustantivo y la reducción de la valencia del verbo. Este mecanismo es muy cercano a la incorporación nominal, siendo el rasgo diferenciador entre ambos la cohesión morfológica de los elementos en el caso de la incorporación nominal y la independencia fonológica de los elementos en el caso de la composición por yuxtaposición (Mithun, 1984: 849; Gerds, 1998: 93).

En tapiete existe una construcción que funciona como mecanismo productivo de formación de neologismos, según la cual un verbo transitivo y el sustantivo que designa su objeto se yuxtaponen, sin que ocurra elemento alguno entre el sustantivo y el verbo, respetando, así, el principio de adyacencia que caracteriza estas construcciones. El resultado es una forma verbal que, como tal, puede recibir morfología verbal, pero que funciona como sintagma nominal, obtenido por conversión –(82), (83), (84)– o por medio del sufijo nominaliza-

22. La forma alternativa pĩĩ-mbo'é-ha-pe ('escuela, lugar donde se enseña a los niños') también ha sido registrada. Sin embargo, esta forma fue aceptada con relucencia por algunos hablantes que prefirieron la forma pĩĩ-mbo'e-há-se-a-pe ('escuela').

dor *-wa* ('NOM') (85). Los sintagmas nominales así derivados designan instrumentos –(82) y (83)– y locativos–(84) y (85)–.

(82) *t̥i-pape=mi-pinta-nka*
POSDEF-uña=CAUS1-pintar-CAUS2
esmalte para las uñas

(83) *iwira=piwara-ha-ka*
madera=revolver-IMPER-CAUS2
taladro de mano

(84) *i=mi-no'o-ha-pe*
agua=CAUS1-juntar-IMPER-LOC
dique

(85) *iwira=chinchí-há-se-a-pe*
madera=cortar-IMPER-DES-NOM-LOC
aserradero

La productividad, así como la aceptación de los neologismos creados sobre la base de estas formas compuestas serán estudiadas con detenimiento en investigaciones futuras.

8. Conclusión

Este artículo ha presentado la incorporación nominal en tapiete como mecanismo de formación de palabras y de neologismos. Como se ha visto, el tapiete hace uso de la incorporación nominal, aunque este proceso se limita a la incorporación de morfemas que designan objetos genéricos humanos *piri-* y no-humanos *mba- / ma-*. Tomando como base la tipología propuesta por Mithun (1984), se ha visto que el tapiete presenta rasgos característicos del tipo I aunque no constituye un miembro prototípico: por un lado, la incorporación de morfemas de objeto genérico humano y no humano vuelve intransitivo el verbo; por el otro, no acepta la incorporación de sustantivos que designen objetos genéricos del verbo. Esto no significa que la construcción acepte un sintagma nominal externo que acote o delimite el semantismo del morfema de objeto genérico: la co-ocurrencia de los morfemas de objeto genérico y de un

objeto externo al sintagma verbal es agramatical y ningún otro argumento del verbo puede ocupar la posición dejada vacante por el objeto.

Se ha visto, además, que mientras algunos verbos presentan diferencias semánticas claramente marcadas de acuerdo con que presenten o no la forma incorporada del verbo, en otros casos, la incorporación nominal parece estar ligada a mecanismos de desfocalización del objeto; lo que significa que no hay especialización del significado de la raíz verbal. Finalmente, se han presentado ejemplos de neologismos creados en base a la composición por yuxtaposición o *noun stripping*, mecanismo que parece ser muy productivo en este tipo de formación léxica.

Aún cuando la vitalidad del tapiete tal como es hablado en la ciudad de Tartagal, Argentina, se encuentre amenazada, los hablantes fluidos de la lengua no abandonan los recursos propios de formación de palabras de su lengua para la creación de neologismos. En algunos casos, estos neologismos son ampliamente aceptados y de uso corriente. En otros casos, son aceptados como formas posibles para designar nuevos conceptos, objetos o actividades, aunque su uso se limite a ciertos hablantes. En todos los casos, su presencia muestra una voluntad de preservar el tapiete como lengua de comunicación diaria y como lengua identitaria.

Referencias bibliográficas

- Allen B. J., D. B. Gardiner y D. G. Frantz (1984): "Noun incorporation in Southern Tiwa", *International Journal of American Linguistics*, vol. 50, pp. 292-311.
- Anderson, S. R. (1985): "Typological distinctions in word formation", en T. Shopen (ed.), *Grammatical categories and the lexicon*, vol. III, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-56.
- Aronoff, M. y F. Anshen (1998): "Morphology and the lexicon: lexicalization and productivity", en A. Spencer y A. Zwicky (eds.), *The handbook of morphology. Blackwell Handbooks in Linguistics*, Oxford, Blackwell Publishers, pp. 237-247.
- Ciccione, F. (2006) "Estructura argumental y seguimiento de la referencia en tapiete: una aproximación a partir del análisis de la marcación inactiva y de las formas impersonales", ponencia presentada en 52º Congreso Internacional de Americanistas, Sevilla, Universidad de Sevilla, 17-21 de julio.

- Damaso Vieira, M. (1994): "A derivação da incorporação nominal na língua tupinambá (tupi-guarani)", *Segundas Jornadas de Lingüística Aborígen*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 225-233.
- Dietrich, W. (1986): *El idioma chiriguano. Gramática, textos, vocabulario*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- (1990): "Chiriguano and Guarayo Word Formation", en D. L. Payne (ed.), *American Linguistics: Studies in Lowland South American Languages*, Austin, University of Texas Press, pp. 294-320.
- Dorian, N. C. (1999): "The stages of language obsolescence: stages, surprises, challenges", *Languages and Linguistics*, nº 3, pp. 99-122.
- Gerds, D. B. (1998): "Incorporation", en A. Spencer y A. Zwicky, *The handbook of morphology. Blackwell Handbooks in Linguistics*, Oxford, Blackwell Publishers, pp. 84-100.
- Golluscio, L. (1997): "Notas sobre la incorporación nominal en mapudungun", en M. Censabella y J. P. Viegas Barros (coord.), *Actas de las III Jornadas de Lingüística Aborígen*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 155-167.
- González, H. (2005): "A grammar of Tapiete (Tupi-Guarani)", tesis doctoral, Departement of Linguistics, Pittsburgh, University of Pittsburgh.
- (2006): "Contacto de lengua en tapiete (Tupi-guarani): una aproximación fonológica", en C. Chamoreau y Y. Lastra (eds.), *Dinámica lingüística de las lenguas en contacto*, Hermosillo, Unison, pp. 193-238.
- Gregores, E. y J. A. Suárez (1967): *A description of colloquial guaraní*, La Haya/París, Mouton.
- Hirsch, S. (2004): "Evangelism and religious conversion: new forms of religious practice among the Tapiete", informe de trabajo para el proyecto *Pueblos en peligro, lenguas en peligro en la Argentina*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Max Planck Institute.
- Hirsch, S., González, H. y F. Ciccone (2006): "Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua en el caso de los tapietes de Tartagal", en Dossier "Historias fragmentadas, identidades y lenguas: Los pueblos indígenas del Chaco argentino", *Indiana 23*, Berlín, Ibero-Amerikanisches Institut.
- Jensen, Ch. (1999): "Tupí-Guaraní", en W. Dixon y A. Y. Aikhenvald, *The Amazonian Languages*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 125-163.
- Mithun, M. (1984): "The evolution of noun incorporation", *Language*, 60, nº 4, pp. 847-894.

- (1986): "On the nature of noun incorporation", *Language*, 62, nº 1, pp. 32-37.
- Oates, L. F. (1964): "A tentative description of the Gunwinggu language (of Western Arnhem Land)", *Oceania Linguistic Monograph*, nº 10, Sydney, University of Sydney Press.
- Rodrigues, A. D. I. "Estrutura do Tupinambá". Campinas. Universidade Estadual de Campinas, mimeo.
- Sadock, J. M. (1986): "Some notes on noun incorporation", *Language*, 62, nº 1, pp. 19-31.
- Talmy, L. (1985): "Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms", en T. Shopen, *Grammatical categories and the lexicon*, vol. III, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 57-149.
- Tarpen, M. L. (1982): "Ergative and accusative: A single representation of grammatical relations with evidence from Nisgha", *Working Papers*, 2, 1, Victoria B.C., Linguistic Circle of Victoria.
- Velázquez-Castillo, M. (1995): "Noun incorporation and object placement in discourse: The case of Guaraní", P. Downing y M. Noonan (eds.), *Word Order in Discourse*, vol. 30, *Typological studies in language*, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins, pp. 555-579.
- (1995): "Noun incorporation in Guaraní: a functional analysis", *Linguistics*, nº 33, pp. 673-709.
- (1996): *The Grammar of Possession: Inalienability, incorporation and possessor ascension in guaraní*, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Villafañe, L. (2004): *Gramática Yuki*, Tucumán, Ediciones del Rectorado, Universidad Nacional de Tucumán.



Cristina Messineo / Ana Dell'Arciprete
Paola Cúneo / Ana Carolina Hecht

*Lingüística y etnografía:
un proyecto de investigación
colaborativa en la comunidad toba
de Derqui (Buenos Aires)*

CONICET
Universidad de Buenos Aires
cristina.messineo@gmail.com

Universidad de Buenos Aires
anadellarciprete@gmail.com

CONICET
Universidad de Buenos Aires
pcuño@gmail.com

CONICET
Universidad de Buenos Aires
anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Cristina Messineo / Ana Dell'Arciprete / Paola Cúneo / Ana Carolina Hecht

Lingüística y etnografía: un proyecto de investigación colaborativa en la comunidad toba de Derqui (Buenos Aires)

Signo&Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 229-245

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0327-8956.

Resumen Este artículo presenta los objetivos, alcances y primeros resultados del proyecto colaborativo de documentación y revitalización lingüística llevado a cabo en el barrio toba de Derqui (Buenos Aires, Argentina). Incluye una breve descripción etnográfica y sociolingüística de las familias tobas asentadas en Derqui y explicita los motivos que dieron origen al proyecto. Se presta también especial atención al tipo de metodología que posibilitó el trabajo conjunto entre investigadores, estudiantes y miembros de la comunidad, la cual redefine la relación tradicional entre "investigador" e "informante", y apunta hacia la conformación de relaciones de co-construcción del conocimiento entre los sujetos sociales involucrados. Por último, el artículo concluye con algunas consideraciones sobre la posibilidad de continuidad de la lengua vernácula en el contexto urbano y con algunas reflexiones acerca de las tensiones, conflictos y logros resultantes de la aplicación de la mencionada metodología en la investigación lingüística y etnográfica.

Palabras Clave: pueblo toba - lengua toba - investigación colaborativa - revitalización lingüística

Abstract The aim of this article is to present the objectives, scope, and first results of a collaborative project related with documentation and linguistic revitalization, carried out in a Toba community in Derqui (Buenos Aires, Argentine). In this paper, we include a sociolinguistic and ethnographic description of the Toba families living in an urban context. We also present methodological considerations about this collaborative research project that includes researchers, students and members of the community, rethinking the traditional relations involved. Finally, this article concludes with some considerations about the continuity of the Indian Language in an urban context and about tensions, conflicts, and aims regarding the methodology applied in linguistic and ethnographic research.

Key words: Toba people - Toba language - collaborative research - linguistic revitalization

1. Introducción

El artículo presenta los objetivos, alcances y primeros resultados del proyecto colaborativo de documentación y revitalización lingüística¹ llevado a cabo en el barrio toba de Derqui (Buenos Aires, Argentina). Incluye una breve descripción etnográfica y sociolingüística de los tobas asentados en Derqui y explicita los motivos que dieron origen al proyecto. Se presta también especial atención al tipo de metodología que posibilitó el trabajo conjunto entre investigadores, estudiantes y miembros de la comunidad. Por último, el artículo concluye con consideraciones sobre la posibilidad de continuidad de la lengua vernácula en el contexto urbano y con algunas reflexiones acerca de las tensiones, conflictos y logros resultantes de la aplicación de dicha metodología en la investigación lingüística y etnográfica.

El toba o *qom l'agraqá*² pertenece a la familia guaycurú y es la lengua hablada por aproximadamente unas 70.000 personas que habitan en la región del Gran Chaco (Argentina, Bolivia y Paraguay) y en asentamientos urbanos denominados "barrios" en las ciudades de Resistencia, P. R. Sáenz Peña, Formosa, Clorinda, Rosario, Santa Fe, La Plata y Buenos Aires (Argentina). El

1. El equipo está coordinado por Cristina Messineo (lingüista) y Ana Dell'Arciprete (antropóloga) e integrado por graduados (Paola Cúneo, Ana Carolina Hecht y Gladys Ojea) y estudiantes (Woori Ko, Andrés Porta y León Braunstein) de la Universidad de Buenos Aires. Participan también las siguientes personas de la comunidad toba de Derqui: Mauricio Maidana, Valentín Moreno, Máximo Jorge, Virgilio Leiva, Felipe Cerón, Omar Camachi, Juan Cantero, Ana Medrano y Ramón Yúrica.

2. La mayoría de los símbolos utilizados para la transcripción corresponden al alfabeto diseñado por A. Buckwalter y utilizado ampliamente por los tobas. Los siguientes símbolos necesitan aclaración: ' = oclusiva glotal, x = fricativa uvular sonora.

continuo flujo migracional de la gente toba desde el Chaco hacia las grandes ciudades ha contribuido ampliamente a interrumpir la transmisión intergeneracional de la lengua. En la mayoría de las comunidades tobas, especialmente en los asentamientos urbanos, existe una fuerte tendencia a la pérdida del idioma vernáculo en los niños, de tal manera que aprenden el español como primera lengua. Así, el permanente contacto con el español, la marginación social de sus hablantes y la falta de políticas gubernamentales adecuadas constituyen las principales causas que han influido en la discontinuidad de esta lengua, especialmente en los asentamientos urbanos.

Por otra parte, si bien existe en Argentina un interés creciente por las lenguas minoritarias en general, y las indígenas en particular, los trabajos de investigación producidos en este campo no siempre trascienden el ámbito académico y en la mayoría de los casos quedan retenidos en las bibliotecas o restringidos al circuito científico y académico. Así también, las investigaciones relacionadas con comunidades o grupos sociales tienden a ser más bien "sobre el grupo" y no "con el grupo", en tanto que los temas que incorporan no sólo se vinculan con los problemas teóricos del investigador sino con los intereses o necesidades de los propios miembros de la comunidad. Sin desmerecer una u otra perspectiva, este programa intenta establecer un equilibrio entre las exigencias académicas y las demandas que surgen del trabajo colaborativo en una comunidad lingüísticamente amenazada.

A partir de la consideración de que la lengua no es sólo un instrumento de comunicación sino también el "locus" en y a través del cual se (re)construye la identidad, nuestro objetivo principal es contribuir a la continuidad del uso del toba en todos los contextos posibles, con especial énfasis en la colaboración comunitaria e intergeneracional. La investigación propuesta es interdisciplinaria, adopta una metodología participativa y dialógica, y se basa en actividades que conjugan la investigación científica, la formación de recursos humanos en el campo de la antropología lingüística y la capacitación de los indígenas en la investigación y enseñanza formal de su lengua.

2. La comunidad Daviaxaiqui de Derqui

2.1. Localización y organización social, económica y política

La comunidad de Derqui constituye un ejemplo paradigmático del proceso de relocalización de los tobas migrantes en las grandes ciudades.

Cuando, en la década de 1950, los tobas fueron despojados de sus tierras en el Chaco, debieron abandonar su hábitat originario para trasladarse a asentamientos periféricos en las localidades de la región. Luego, a causa de la necesidad de nuevas fuentes de trabajo, este circuito migratorio se amplió hacia las grandes ciudades como Rosario y Buenos Aires. Allí las familias tobas migrantes se dispersaron en villas de emergencia y en barrios precarios.

A partir de la reforma de la Constitución Nacional y del reconocimiento de los derechos indígenas en nuestro país, los tobas de Buenos Aires comenzaron a reagruparse primero para formar una cooperativa para la venta de artesanías y luego una organización civil que posibilitó el reclamo de sus derechos constitucionales, especialmente el de la propiedad de las tierras. Obtuvieron así, mediante la ayuda de la iglesia y de organizaciones no gubernamentales, el terreno en el cual está asentado actualmente el "barrio toba" de Derqui.

El barrio está situado en el partido de Pilar (provincia de Buenos Aires), a 50 km aproximadamente de la Capital Federal. Se comenzó a conformar hacia el año 1995, luego de constituirse la organización civil denominada Daviaxaíqui, que nucleaba a varias familias provenientes de distintas localidades y asentamientos del Gran Buenos Aires. Las tierras fueron donadas por el Obispado de Morón bajo el rótulo de "reparación histórica". La construcción del barrio surgió como un proyecto de autogestión de las familias tobas —aunque financiado y planificado con la ayuda de organizaciones no gubernamentales—.

Habitan actualmente en la comunidad 32 familias distribuidas en 32 unidades funcionales de igual arquitectura, construidas con material y provistas de electricidad, gas y agua potable. Unas pocas familias poseen también teléfono. Además de las viviendas, el barrio consta de un amplio salón comunitario con dos aulas, dos salitas y un baño, y de un comedor que provee el desayuno y el almuerzo a los niños, a los ancianos y a las mujeres embarazadas. Aunque aún sin edificio propio, funciona también una iglesia evangélica cuyo pastor es uno de los ancianos de la comunidad. Frente al barrio hay una escuela privada católica a la que concurren los niños de la comunidad.

Desde el punto de vista social y político, el barrio está conformado por familias procedentes de diversas comunidades (rurales y semiurbanas) del Chaco y Formosa. Muchas de estas familias provienen de otros asentamientos de la Capital y el Gran Buenos Aires (véase el mapa).

Por otra parte, los jóvenes conforman muchas veces matrimonios mixtos entre criollos e indígenas, unión que se da generalmente entre una mujer toba y un hombre criollo, y en algunos casos a la inversa.

La fusión de grupos tobas procedentes de la región chaqueña con otros asentados en Buenos Aires –algunos desde hace más de tres décadas– está dando origen a una nueva “coagulación demográfica” (Wright y Braunstein, 1990). Dicha fusión pone en evidencia la diversidad lingüística y cultural de la población del barrio, a la vez que permite vislumbrar el deseo de la gente por reconstruir su identidad lingüística y cultural.³

La comunidad tiene un presidente, elegido por votación, que dirige la Comisión Vecinal del barrio. Actualmente, el jefe de la comunidad es un hombre joven (de unos 30 años), con una alta competencia en español y que ha incorporado cierta habilidad para interactuar con los *doqshe* (“blancos” o criollos). Su función principal es la de ser nexo entre la comunidad y la sociedad nacional, especialmente en la gestión de proyectos educativos y de desarrollo comunitario. No obstante, los ancianos constituyen una fuente de referencia y consulta constante ya que se los convoca, tal como se hacía tradicionalmente, en el caso de tomar decisiones importantes.

Las actividades económicas y de subsistencia se reducen actualmente a la producción y venta de artesanías y a la organización de charlas sobre cultura toba en las escuelas de Capital y Gran Buenos Aires. La comunidad es beneficiaria de diferentes planes y subsidios, tanto del Estado como de fundaciones y entidades privadas. Circularon y circulan diversos tipos de proyectos: un “club del trueque”, un proyecto de huerta comunitaria, talleres de telar para producción y venta de tejidos, programas sanitarios, etc.

Respecto de la educación formal, gran parte de los niños tobas no termina el tercer ciclo de la educación inicial. Si bien el colegio “Cardenal Copello / Santa Ana”, ubicado frente al barrio, les ofrece becas de estudio (a través de financiación de fundaciones), los padres no llegan a solventar los gastos de materiales, libros y uniformes. La dificultad de hablar correctamente español (según el registro más o menos estándar de alumnos no indígenas y docentes) y la discriminación son también causas importantes que obligan a los niños a abandonar la escuela. La mayoría de los adultos no sabe leer ni escribir, aunque algunos de ellos han adquirido esta habilidad en las escuelas del Chaco o, unos

3. Sobre la construcción de la identidad étnica toba en contextos urbanos véase Ibañez Caselli (1996), Tamagno (1997, 2001), Wright (1999, 2001) Vázquez (2000) y Hecht (2006).

pocos, la han desarrollado mediante la tarea de traducir la Biblia al toba. Por otra parte, desde el año 2002, funciona en el barrio un programa de educación para adultos en horario nocturno. Así también, unos pocos jóvenes (entre 30 y 40 años), migrantes recientes de Chaco y de Formosa, han recibido algún tipo de instrucción en relación con la alfabetización bilingüe. Si bien no hay en el barrio ningún maestro toba formado, cada vez más personas manifiestan el deseo y la necesidad de desempeñarse como alfabetizadores bilingües.

2.2. Situación sociolingüística

En cuanto al aspecto lingüístico, la comunidad se caracteriza por la diversidad tanto dialectal como de tipos de hablantes bilingües toba-español. La confluencia de familias procedentes de distintos sectores de la región chaqueña (predominantemente de la provincia del Chaco) determina la coexistencia de diversas variedades dialectales del toba según sus localidades de origen.

Por otra parte, si bien la comunidad puede caracterizarse como bilingüe toba-español, la categorización de los hablantes de acuerdo con su competencia lingüística es variada. Entre los diversos matices que presenta dicha categorización, pueden observarse los siguientes:

- Niños cuya primera lengua es el español y no hablan toba.
- Niños recién llegados del Chaco, tobahablantes y con baja competencia en español.
- Niños hispanohablantes con competencia receptiva del toba.
- Jóvenes monolingües de español.
- Jóvenes semihablantes (Dorian, 1982).
- Adultos bilingües competentes en toba y en español.
- Ancianos tobahablantes con baja o mediana competencia en español.
- Ancianas monolingües toba.

Mientras que el toba se halla en un proceso de retracción, sobre todo en las generaciones más jóvenes, existe un interés de parte de los adultos para que sus hijos hablen la lengua junto con el reclamo de una escuela intercultural bilingüe para la comunidad. Así también, muchos niños y jóvenes que han adquirido el español como primera lengua poseen una competencia receptiva del toba, dada su participación en interacciones cotidianas entre los adultos y en reuniones comunitarias o a causa de las frecuentes visitas de familiares pro-

venientes del Chaco. De esta manera, el sentimiento de una identidad comunitaria impulsada especialmente por los traslados temporarios o permanentes y el rol de los lazos intergeneracionales constituyen factores que contribuyen al mantenimiento de la lengua y la cultura toba en la comunidad. Un ejemplo de esto es el caso de una mujer de 35 años que llegó a Buenos Aires a los dos años y prácticamente no habló en su lengua nativa. Casi treinta años después, cuando se mudó a la comunidad con su marido y sus hijos, empezó a hablar toba. Actualmente es una activa integrante del taller de lengua y cultura toba (véase más adelante).

3. Descripción del proyecto

3.1. Génesis

El proyecto surgió del interés conjunto de investigadores y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires e integrantes de la comunidad toba de Derqui por la documentación, el estudio y la preservación de la lengua y la cultura toba. Tiene como antecedentes directos la investigación lingüística y antropológica previa realizada por algunos de los integrantes del proyecto en las provincias de Chaco y Formosa así como también dos cursos sobre lengua toba (Toba I y II) dictados en la Universidad de Buenos Aires. A comienzos de 2001 y durante dos cuatrimestres sucesivos, el Centro de Idiomas (FCSO-UBA) abrió un espacio para la enseñanza del toba dentro del programa de enseñanza de lenguas extranjeras y minoritarias. El curso –que incorporaba como profesores a un hablante toba y a una lingüista⁴ ofrecía un panorama general de la lengua atendiendo no sólo a sus características gramaticales y comunicativas sino también a los aspectos etnohistóricos, culturales y sociolingüísticos de las comunidades tobas (rurales y urbanas). Asistieron tanto investigadores, en su mayoría antropólogos que realizaban su trabajo de campo en asentamientos indígenas del Chaco, como estudiantes de Lingüística y Antropología que deseaban adquirir entrenamiento en el campo de las lenguas indígenas.

Por su parte, enterados de que su lengua estaba siendo difundida en el ámbito universitario y a la vez, conscientes de la situación de “peligro” a la que

4. Valentín Moreno (oriundo de Las Palmas, Chaco, y ex Presidente de la comunidad toba Daviaxaiqui) y una de las autoras de este artículo.

está expuesta, algunos dirigentes de la Asociación comunitaria *Daviaxaiqui* de Derqui expresaron su interés por preservar su idioma y costumbres. Como consecuencia, en marzo de 2002 comenzó a funcionar en la misma comunidad un taller de estudio y reflexión sobre la lengua y la cultura indígenas con la participación de ancianos, adultos, jóvenes y niños tobas e investigadores y estudiantes de la UBA.

El proyecto recibió en enero de 2004 el Premio Kenneth Hale que la *Society for the Study of the Indigenous Languages of the Americas* otorga a proyectos colaborativos de documentación lingüística. En agosto del mismo año, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas destinó 15 becas de estudio para los miembros indígenas de proyecto.

3.2. Objetivos

Teniendo en cuenta que el interés central de este proyecto es contribuir a revertir la situación de amenaza lingüística y cultural de la comunidad toba de Derqui, sus objetivos específicos son:

- Documentar y difundir la lengua y la cultura toba a través del intercambio y la coparticipación de la Universidad de Buenos Aires y la comunidad toba de Derqui.
- Reflexionar y discutir sobre la situación sociolingüística y etnográfica actual de una comunidad indígena en un contexto urbano.
- Fomentar la investigación dialógica y participativa basada en la continua interacción entre investigadores e indígenas de manera tal que los intereses de la comunidad puedan incorporarse a la investigación y los resultados de la investigación se adapten a las necesidades del grupo.
- Entrenar a estudiantes universitarios en el trabajo de campo y capacitar a los propios indígenas en la investigación y enseñanza formal de su lengua.
- Incentivar entre los miembros de la comunidad la lectura y escritura de la lengua indígena y producir material escrito en esa lengua.
- Documentar (en toba y en español) historias étnicas, relatos mitológicos y narraciones sobre prácticas culturales consideradas relevantes por los propios indígenas.
- Diseñar técnicas de elicitación adecuadas para la recreación de escenarios y vínculos sociales que permitan registrar el uso de la lengua en diferentes contextos.

- Aportar la documentación y el material de consulta necesarios para la puesta en marcha de eventuales programas de educación bilingüe intercultural u otros planes de alfabetización.

3.3. Alcances

El programa se organiza sobre la base de cuatro ejes interrelacionados: (1) la investigación propiamente dicha (documentación y análisis lingüístico y antropológico); (2) el entrenamiento de estudiantes universitarios en el trabajo de campo; (3) la capacitación de los propios indígenas en la investigación y enseñanza formal de su lengua; (4) la revitalización lingüística. Cuenta con dos talleres: uno para adultos de reflexión y sistematización de la lengua y la cultura toba, y otro para los niños y jóvenes. Ambos con frecuencia semanal y sede en la misma comunidad.

- La *investigación propiamente dicha*, que adopta una perspectiva interdisciplinaria y participativa, es llevada a cabo por un equipo constituido por una lingüista, una antropóloga, estudiantes de ambas carreras y algunos integrantes de la comunidad. Consiste básicamente en la elicitación de material lingüístico y etnográfico. En todos los casos se instrumentan las instancias propias del trabajo de campo, siendo el taller también un espacio propicio para el relevamiento del material, la observación participante y el diálogo constante con los miembros de la comunidad.
- Dado que el trabajo de campo constituye una instancia básica para la investigación que nos proponemos realizar, otro de los alcances del programa es el *entrenamiento continuo de estudiantes* en la realización de entrevistas, la observación participante y el registro y la documentación de interacciones, relatos de vida, etc. Más allá de la elicitación de los datos pertinentes para la investigación, se intenta fomentar la dimensión reflexiva que implica la relación entre investigador y grupo social investigado. En este sentido, el taller constituye un ámbito apropiado para la reflexión y la redefinición de los roles de investigador / investigado en el proceso de investigación. Las actividades en terreno se complementan con reuniones quincenales que sirven de instancia para la lectura y reflexión bibliográfica, la discusión de los datos y el delineamiento de los temas específicos de investigación.
- La *capacitación de los indígenas* tiene lugar en el taller, en donde se promueve el interés y la reflexividad de los hablantes respecto de su propia lengua y

cultura y de la situación de contacto lingüístico toba—español. La modalidad de trabajo consiste en la selección de diversos aspectos para el estudio de la lengua toba en todos sus niveles (fonología, gramática y discurso) y dimensiones (oral y escrita) y su comparación con el español así como también para la investigación etnográfica. Los integrantes del taller (incluidos investigadores y estudiantes) proponen temas específicos que desean investigar y que luego desarrollan individualmente en cada reunión (terminología del cuerpo, de relaciones de parentesco, de plantas y animales, relatos y consejos sobre la salud y la enfermedad, la legislación sobre el aborigen, la historia de la comunidad, etc.). Las exposiciones generan discusiones diversas sobre la forma de escribir el toba, el significado de las palabras y frases, la traducción al español, la alternancia de variedades dialectales, la manera “correcta” e “incorrecta” de hablar y escribir ambas lenguas, la vigencia de determinadas creencias o prácticas tobas y su contraste con las de la sociedad mayor, etc. Dichas exposiciones van acompañadas de una sistematización de la lengua, bajo la forma de clases de gramática contrastiva toba—castellano. El taller provee también un contexto amplio y heterogéneo para promover y documentar los juicios de los mayores sobre el habla de los más jóvenes, la actitud de los propios hablantes sobre las lenguas, el contacto y las variedades dialectales coexistentes, las representaciones acerca de la escritura de la(s) lengua(s), etc.

- La *revitalización y el fortalecimiento* de la lengua toba se promueve especialmente a través de un taller para niños coordinado por una mujer joven y uno de los ancianos de la comunidad (o algún integrante del taller de adultos), así como por una lingüista y una antropóloga. Los temas (los integrantes de la familia, los animales domésticos y del monte, los objetos cotidianos, entre otros) y los modos de trabajarlos son propuestos por los integrantes de la comunidad, ya que de este modo se atiende no sólo al qué sino al cómo se enseña. La modalidad de trabajo consiste en actividades muy diversas que enfatizan tanto la oralidad y la escritura como la reflexión sobre la propia historia por medio del juego.

3.4. Metodología

La metodología de este programa es afín al modelo denominado *investigación-acción participativa*, ya que se trata de un proceso de investigación emprendido tanto por el investigador como por los sujetos sociales, que aceptan la respon-

sabilidad de reflexionar sobre sus propias actuaciones con el fin de diagnosticar situaciones problemáticas y, eventualmente, implementar las acciones necesarias para cambiarlas. Este tipo de investigación supone la simultaneidad entre el proceso de conocer e intervenir. La situación a investigar surge de los sujetos y ellos son coautores de la investigación, de este modo los intereses y saberes previos de la comunidad se incorporan a la investigación nutriéndose con las reflexiones, sugerencias, o experiencias de los propios actores sociales. No es una investigación acerca de otras personas. Es una investigación que considera a las personas como agentes autónomos, responsables y participantes activos en la elaboración de su propia historia.

Esta perspectiva metodológica presupone la instrumentación de todas las instancias del trabajo de campo para la documentación lingüística y etnográfica e incorpora la dimensión reflexiva mediante la realización de talleres para niños, jóvenes y adultos de la comunidad.

4. Algunas reflexiones sobre la continuidad del toba en la Comunidad Daviataiqui

Frente a la tendencia de que el contacto entre lenguas sociopolíticamente asimétricas produce la desintegración o retracción de la lengua dominada, nuestro trabajo en Derqui adopta una postura menos radical: considera a la lengua vernácula en un proceso de transformación dinámica (Courtis y Vidal, 2007). Si bien es cierto que la gente utiliza más el español, ya que desaparecen algunas de las situaciones sociales en las que se actualiza el uso del toba, existe una reserva lingüística que se filtra cuando ellos hablan español o se activa como capital simbólico en determinadas situaciones frente a interlocutores no indígenas. Esta reserva se hace también evidente en el uso de las normas sociolingüísticas de los semihablantes (niños y jóvenes con competencia receptiva del toba) (Dorian, 2000). La mayoría de los jóvenes y aún los niños poseen –en algún grado– una competencia receptiva del toba fomentada por las frecuentes visitas de gente toba proveniente del Chaco. Esto los habilita a participar de determinadas situaciones comunicativas en las que se habla sólo en toba (por ejemplo: entender un chiste). Una distinción sociolingüística clásica basada sólo en la actividad productiva del habla permitiría diferenciar en Derqui –según el grado y tipo de competencia lingüística– sólo dos categorías de hablantes: los ancianos y adultos que hablan fluidamente el toba y los jóvenes y niños que no lo hablan. No obstante, la habilidad receptiva de estos últimos los coloca dentro de los márgenes

nes de la comunidad de habla, lo que constituye un punto de partida interesante para la recuperación lingüística.

5. Consideraciones finales

Partiendo de la consideración de que la reactivación del uso de la lengua toba en contextos más amplios implica un proceso dinámico y constante, es difícil arribar a conclusiones aun después de más de dos años de trabajo. Simplemente nos detendremos en algunos puntos más significativos de este proceso.

El hecho de que el toba de Derqui sea de interés para un grupo de estudiantes e investigadores de la UBA ya de por sí resulta para sus hablantes algo sospechoso. Acostumbrada al turismo cultural, la gente de Derqui manifiesta su desagrado frente a "los saqueadores" de la cultura. Una estrategia defensiva ha sido para algunos fijar un arancel de \$ 30 para la "venta" de información pertinente. Al principio fue muy difícil explicar nuestros intereses y propósitos, y debimos negociar y aceptar la siguiente propuesta: "Nosotros les enseñamos toba, pero si no nos van a pagar, entonces ustedes nos tienen que enseñar castellano, para poder defendernos en la sociedad blanca". Así comenzó el taller: *un intercambio lingüístico del toba por el castellano*.

Luego surgieron necesidades concretas. El funcionamiento de un programa de salud que incluía agentes sanitarios *gom* (toba) despertó el interés por la terminología sobre el cuerpo humano y la salud. Entre todos, durante aproximadamente un mes confeccionamos un glosario para las partes del cuerpo y la salud, y se produjeron interacciones en toba relacionadas con la situación comunicativa "visita médica". Este trabajo activó el interés de otros participantes por la sistematización de la gramática toba y la investigación sobre el *pio'oxonaq* (médico toba o shamán). La gente comenzó a escribir en su casa relatos, poemas, canciones que recordaban de su estadía en el Chaco o de sus abuelos. Ese material se convirtió en textos que fuimos transcribiendo y traduciendo al español. Esta tarea siempre va acompañada de comentarios, reflexiones antropológicas y discusiones sobre terminología, equivalencias en la traducción e interpretaciones de ciertas categorías de la cosmovisión y las costumbres *gom*.

Otra actividad interesante fue la traducción al toba del artículo 75 de la Constitución Nacional. Dada la dificultad idiomática y conceptual de este artículo, la traducción del artículo dio lugar a la visita de una experta en legislación indígena. Este intercambio fue sumamente fructífero, ya que detrás de las cuestiones lingüísticas pudieron manifestarse dudas y conflictos relacionados con la temática.

En mayo de 2003, la gente de Derqui presentó al INAI un proyecto de "Fortalecimiento de la lengua y la cultura toba en *Daviaxaiqui*". Este acto señaló un paso importante en la metodología de trabajo: de autores del proyecto pasamos a ser simplemente asesores.

Actualmente los temas de investigación se negocian y ellos son capaces de hacernos ver qué temática vale la pena investigar y cuál no. Un ejemplo significativo es la investigación en curso que algunos integrantes del taller están realizando: la recuperación de la historia de los *nataxalapi* ("caciques?") del Chaco y el uso y la resignificación del término "cacique" en la actualidad. Dicha temática es crucial para entender y quizás resolver el conflicto político entre los ancianos tobas y los jóvenes caciques actuales de las comunidades urbanas.

Muy recientemente, los *gompí* de Derqui se apropiaron de una de las técnicas de la antropología lingüística: el registro de discursos e interacciones por medio del uso del grabador. Graban sus propios discursos en *gom l'aqtaqa* (lengua toba) que luego traen al taller para transcribir, traducir y comentar.

No queda duda de que en Derqui se está produciendo una redefinición de la relación asimétrica que caracterizó los roles tradicionales del "investigador" y el "informante" adoptando una postura dialógica de co-construcción del conocimiento entre los sujetos sociales involucrados. Lo más interesante, sin embargo, es la sensación en los protagonistas cuando todo escapa del propio control. Aun así esta sensación se nutre de una mutua y creciente confianza entre la gente de Derqui y nosotros, afianzada por la continuidad de los encuentros en el taller.

Los siguientes resultados relacionados con el proyecto iniciado en Derqui se obtuvieron hasta el momento:

A. Registro de datos y producción de material

1. Descripción etnográfica y sociolingüística de la comunidad *Daviaxaiqui*, con un croquis de distribución de viviendas y familias, y un mapa de los asentamientos tobas del Gran Buenos Aires y las comunidades de origen de las familias de Derqui.
2. Documentación lingüística: fonología, morfología, sintaxis y léxico; relatos tradicionales, conversaciones espontáneas y otros géneros y estilos del discurso toba.
3. Documentación etnográfica: sistemas tradicionales de salud, historias de vida, terminología de parentesco comparada toba-castellano; relevamiento de los lazos de parentesco de la comunidad.
(El material consignado en 1, 2 y 3 se halla registrado en su totalidad en audio, y en fichas y cuadernillos confeccionados para el trabajo en el taller.)
4. Materiales producidos por los propios indígenas: textos, traducciones de documentos legales, canciones, etc.

5. Diseño y actualización permanente de la página web: <http://tallertoba.tripod.com> para la difusión de la información existente.

B. Trabajos de investigación en proceso

1. *Por investigadores*

- Messineo, C.: "Indígenas en Buenos Aires: contacto, continuidad y transformación del toba hablado en Derqui (Buenos Aires)", Proyecto CONICET 2002-2004.

2. *En colaboración entre investigadores y estudiantes*

- Dell'Arciprete, A. y C. Hecht: "Lazos parentales en Daviaxaiqui".

3. *En colaboración entre un investigador y un miembro de la comunidad*

- Cerón, F. y A. Dell'Arciprete. "Caciques y caciquismo. Estudio sobre la jefatura toba".
- Moreno, V. y G. Martínez: "Sojmaxa. Una interpretación cosmológica del mundo toba".

4. *Por becarios y/o estudiantes*

- Cúneo, P.: "Categorización lingüística y mundo natural en toba (Guaycurú)", Proyecto de Doctorado.
- Hecht, C.: "Socialización lingüística e identidad étnica en comunidades tobas del Gran Buenos Aires", Proyecto de Doctorado.
- Martínez, G.: "La artesanía toba como estrategia económica y cultural. Mercancía, semiosis social e identidad en la comunidad Daviaxaiqui".

5. *Por miembros de la comunidad*

- Moreno, Valentín: "Historias del cacique Moreno de Las Palmas (Chaco)".
- Cantero, Juan: "Relatos sobre las enfermedades y el cuidado de la salud".
- Leiva, Virgilio: "Plantas y frutos del monte".
- Camachi, Omar: "El cuidado de la mujer toba durante el embarazo".
- Jorge, Máximo: "Formas de preguntar en idioma toba".

C. Publicación

1. Messineo, Cristina y Ana Dell'Arciprete (comps.) (2005): *Lo'onatacpi na gom Derqui l'ecpi (Materiales del Taller de Lengua y Cultura toba N 1º)*, 1ª edición financiada por UBACyT TF59/2001-2002 y SERPAJ; 2ª edición financiada con fondos del Ken Hale Prize (SSILA-USA), Pte Derqui (Buenos Aires) (2003), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

6. Perspectivas

Para concluir, es importante destacar que los integrantes del taller demandan reiteradamente una capacitación sistemática que los habilite para

ejercer como maestros bilingües en una escuela propia. El derecho a una educación bilingüe e intercultural está explícitamente reconocido en la Constitución Nacional y en las leyes provinciales. Este reclamo, lejos de interpretarse como una mera "salida laboral" muestra la perspectiva que ellos visualizan en un futuro donde su propia identidad se vería reforzada por la alfabetización de las generaciones venideras en su propia lengua.

Referencias bibliográficas

- Courtis, C. y A. Vidal (2007): "Apuntes para una revisión crítica del concepto de 'muerte de lengua'", en este volumen.
- Dorian, N. (1982): "Defining the Speech Community to Include its Working Margins", en S. Romaine (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*, Londres, Arnold.
- Hecht, A. C. (2006): "'Para mí que esos chicos son gom pero doqshe laqtaq'. Reflexiones sobre la relación lengua-identidad en niños indígenas de un barrio toba urbano", *Actas del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Buenos Aires, Programa de Antropología en Educación - Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Ibáñez Caselli, M. A. (1996): "Prácticas sociales y discursivas: el caso toba del barrio Las Malvinas", *Actas de las II Jornadas de etnolingüística*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, t. 1., pp. 125-133.
- Tamagno, L. (1997): "La construcción de la identidad étnica en un grupo indígena en la ciudad. Identidades y utopías", en R. Bayardo y M. Lacarrieu (comps.), *Globalización e identidad cultural*, Buenos Aires, Ciccus, pp. 183-198.
- (2001): *Nam gom hueta'a na doqshi lma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, La Plata, Al Margen.
- Vázquez, H. (2000): *Procesos identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.
- Wright, P. (1999): "Histories of Buenos Aires", en E. S. Miller (ed.), *Peoples of the Gran Chaco*, Westport, Connecticut y Londres, Bergin & Garvey, pp. 137-157.
- (2001): "El Chaco en Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento", *Relaciones*, n° 27, pp. 97-106.
- Wright, P. y J. Brausntein (1990): "Tribus tobas", en VV.AA., *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco*, Buenos Aires, PIP-CONICET, 444/88.



Marcela Lucas

*Rasgos del aymara y el guaraní
en el español de alumnos en situación
de contacto lingüístico*

Universidad de Buenos Aires
lucmarcela@gmail.com

Marcela Lucas Rasgos del aymara y el guaraní en el español de alumnos en situación de contacto lingüístico

Signo&Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 247-267

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen El propósito del artículo es enfatizar la relevancia de la diversidad lingüística y cultural en la que se inserta la escuela en contextos urbanos, fenómeno que se incrementa en áreas con migración interna y limítrofe. En ese marco, la autora aboga por la necesidad de incluir herramientas teórico-metodológicas en la formación docente que no sólo estimulen la valoración de tal diversidad, sino también le permitan la identificación de rasgos lingüísticos de contacto y su consideración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la práctica docente y a partir de datos empíricos, se exploran producciones en español, escritas y orales, de alumnos de los ciclos primario y secundario de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano bonaerense señalando rasgos que manifiestan contacto con aymara o guaraní, a menudo menospreciados, negados o silenciados en el aula.

La reflexión busca aportar a la transformación del ámbito escolar, históricamente funcional a ideologías de homogeneización sociocultural y lingüística, en un espacio dialógico con participación de toda la comunidad educativa que incorpore lo heterogéneo y el contacto de manera creativa.

Palabras Clave: contacto de lenguas - aymara - guaraní - escuela

Abstract The aim of the article is to emphasize the relevance of linguistic and cultural diversity which is a common context of the schools in urban zones, a phenomenon that increases in areas with internal and cross border migration. In this sense, the author underlines the need to include theoretical and methodological tools in teacher training that not only promote diversity appreciation, but also allow the teacher to identify features of a language in a contact situation and to consider them in the educational process.

From the linguistic analysis of empirical data that show contact between languages, the article explains a part of the daily variety where the school is located, in Greater Buenos Aires and in Buenos Aires City. It describes and analyses some features of written and oral production in Spanish by students who have had different kinds of contact with Aymara or Guarani, features that are present in the classrooms but are often invalidated. The article examines the languages used by the students, the complexity and differences of their grammars, and analyses some features of Spanish used at school. By studying teaching practices, the article seeks to foster some necessary changes in a social reality marked by an ideology that promotes socio-cultural and linguistic homogenization.

Key words: language contact - Aymara - Guarani - school

1. Introducción*

En las aulas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, a menudo reconocemos situaciones de contacto de lenguas: situaciones en las que dos o más lenguas son usadas por los mismos individuos, quienes constituyen *el locus del contacto* (Silva Corvalán, 1987). Sin embargo, el fenómeno de diversidad lingüística es una realidad muchas veces ignorada en las escuelas argentinas, que de esta manera niegan al sujeto concreto y su contexto.

El desconocimiento de los sistemas y usos lingüísticos propios de los alumnos promueve su descalificación en la escuela que, históricamente, propone la homogeneización sociocultural y lingüística. “De este modo, nuestros espacios educativos se convierten en espacios violentos de negación de sí” (Quintar, 2003).

A partir de una perspectiva que reconoce que la sociedad argentina es diversa lingüística y culturalmente, el objetivo de este artículo es mostrar que esa diversidad forma parte de la vida cotidiana de la escuela. El trabajo parte de experiencias áulicas en las que he sido participante como docente; explora particularidades recurrentes en producciones escritas y orales de estudiantes que viven en contextos donde el aymara o el guaraní se habla, algunas de ellas registradas en investigaciones anteriores (Godenzi, 1991; Company, 1995; Granda, 1996; Abadía de Quant, 1996; Martínez, 1996; Arnoux y Martínez, 2000). Su desarrollo se sostiene sobre la observación del proceso de alfabetización en español de niños que asisten a la Escuela N° 13 del Distrito N° 14 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde trabajé como profesora de español como segunda lengua

* Agradezco a Beatriz Gualdieri, Angelita Martínez, María José Vázquez y las coordinadoras de este número la generosa disponibilidad y el asesoramiento profesional recibido para la elaboración de este artículo.

durante el año 2004. Asimismo, tiene en cuenta la tarea llevada a cabo con adolescentes de la EGB N° 150 de Ciudad Evita, partido de La Matanza, donde me desempeño desde el año 1994 como profesora en el área de Lengua.¹ En ambas instituciones, he registrado situaciones de multiculturalidad y multilingüismo. Algunos de los estudiantes considerados ingresaron al sistema educativo argentino siendo monolingües en aymara o guaraní (son de nacionalidad boliviana o paraguaya). Otros viven en el ámbito familiar situaciones de contacto con alguna de estas lenguas. Por último, una porción se reconoce como monolingüe en español.

Mi propósito es reunir algunos rasgos de producciones escritas y/u orales en español de estudiantes que manifiestan distintos tipos de contacto con aymara o guaraní, que son propios de variedades que conviven en el aula, a menudo invalidadas. Con ello intento, por un lado, contribuir a la reflexión docente sobre las lenguas que emplean nuestros alumnos, la complejidad y diferencias de las gramáticas de esas lenguas y la coexistencia de variedades no estándares del español en el aula. Y, por otro lado, proponer a la escuela como un espacio privilegiado para observar, reflexionar y analizar, con la participación de la comunidad educativa, las tensiones entre prácticas socioculturales diversas y sus implicancias sociales.

El artículo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se describe el corpus sobre el que se trabaja; en segundo lugar se identifican rasgos en el español oral o escrito de los alumnos, vinculados con características fonológicas del aymara o el guaraní. En tercer lugar, se señalan algunas particularidades de las producciones relacionadas con aspectos morfosintácticos de las lenguas de origen. Finalmente, se perfilan algunas reflexiones.

2. El corpus

El corpus está constituido por producciones orales y escritas recopiladas en situaciones áulicas durante el año 2004 en ambas escuelas, y anotaciones registradas en la situación de observadora participante y consignadas en un diario de campo.

En los alumnos considerados en la muestra —ya sea de Ciudad de Buenos Aires o del Partido de La Matanza—, el contacto de lenguas se percibe como un continuo. Cinco llegaron a la escuela como monolingües en aymara o guaraní (dos son de nacionalidad boliviana y tres, paraguaya) y adquirieron el español en la Argentina. El resto viene conviviendo con el español y la lengua origina-

1. Desde el año 2005, en la Escuela 150, coordino un proyecto de educación intercultural en Primero y Segundo Ciclo.

ria desde la infancia. Algunos manifiestan comprensión y capacidad de producción oral en guaraní o aymara; incluso varios comprenden escritos y manifiestan capacidad para traducir esas lenguas; otros las comprenden pero responden en español; pocos sólo emiten y reconocen expresiones aisladas (saludos, retos, palabras sueltas, etc.) en las lenguas vernáculas.

En el cuadro siguiente se detallan la cantidad de estudiantes que participa de la muestra, los ciclos escolares de los que provienen y algunas referencias sobre las producciones.³ Destacamos que los textos orales y escritos de los alumnos monolingües en español oficiaron como grupo de control.

Estudiantes	Ciclo de EGB ²	Cantidad producciones	Registro	Tipos textuales
Cuarenta en contacto con guaraní	Segundo y tercer ciclos	Cien	Escrito ³	Narrativo, descriptivo e instruccional
Cuarenta en contacto con aymara	Segundo y tercer ciclos	Treinta	Escrito	Narrativo y descriptivo
Cuarenta monolingües en castellano, que no refieren contacto con otra lengua	Segundo y tercer ciclos	Cincuenta	Escrito	Narrativo, descriptivo e instruccional
Veintitrés: seis en contacto con aymara, siete en contacto con guaraní, ⁴ diez monolingües en español.	Primer ciclo	Diez	Oral	Conversacional narrativo, descriptivo e instruccional. ⁵

2. Educación General Básica organizada hasta 2006 en tres ciclos. Primer Ciclo: de primer a tercer año escolar; Segundo Ciclo: de cuarto a sexto año; Tercer Ciclo: de séptimo a noveno año o a segundo año de Escuelas Medias de Ciudad de Buenos Aires.

3. En la transcripción de producciones escritas de los estudiantes se han modificado algunos aspectos para adecuarlos a la normativa ortográfica (tildes, b-v, c-s-z, h, etc.).

4. Una de las niñas ingresó al sistema educativo siendo monolingüe en aymara y otro niño monolingüe en guaraní. En la escuela adquirieron el español, para ellos su segunda lengua.

5. De algunas participaron casi todos los niños del grado. Otras se concretaron con grupos reducidos, de no más de ocho alumnos. En ellas se re-narraron cuentos, se relataron anécdotas, se describieron láminas y juegos. Los niños interactuaban entre ellos, con la maestra de grado y con la investigadora, profesora de Español. Las grabaciones duran alrededor de 20 minutos.

3. Observaciones en el uso del español

3.1. Rasgos relacionados con características fonológicas

En situaciones de multilingüismo en el ámbito escolar, algunos alumnos presentan dificultades para identificar y/o pronunciar fonemas de la lengua española, lo que a menudo se asocia a deficiencias de audición o fonación.⁶ Sin embargo, estas particularidades suelen estar relacionadas con características fonéticas o fonológicas de la lengua en contacto. Además, cabe destacar que los rasgos fonéticos y prosódicos del hablante actúan como diacríticos o índices no referenciales que señalan la identidad personal y social y, en una sociedad homogeneizante, operan como estigmas. La escuela, a menudo, refuerza esa estigmatización en vez de contribuir con la valoración de la identidad del alumno.

A continuación, presentamos el alfabeto y la descripción fonológica del aymara y del guaraní según fuentes bibliográficas consultadas.⁷

3.1.1. Aymara

Alfabeto	Descripción fonológica
a	Vocal central no redondeada
ch	Africada alveopalatal sorda
chh	Africada alveopalatal sorda aspirada
ch'	Africada alveopalatal sorda glotalizada
j	Vocal anterior no redondeada
j	Fricativa velar sorda
k	Oclusiva velar sorda
kh	Oclusiva velar sorda aspirada
k'	Oclusiva velar sorda glotalizada

6. En la Escuela 13 del Distrito 14, en el año 2004, personal docente le había propuesto al equipo de Foniatría del Hospital Álvarez que realizara terapias grupales con los estudiantes bolivianos y paraguayos de primer grado.

7. En las descripciones fonológicas y los alfabetos empleados por los investigadores se observa diversidad de criterios.

Alfabeto	Descripción fonológica
l	Lateral dentoalveolar
ll	Lateral palatal
m	Bilabial nasal
n	Dentoalveolar nasal
ñ	Palatal nasal
p	Oclusiva bilabial sorda
ph	Oclusiva bilabial sorda aspirada
p'	Oclusiva bilabial sorda glotalizada
q	Oclusiva postvelar sorda
qh	Oclusiva postvelar sorda aspirada
q'	Oclusiva postvelar sorda glotalizada
r	Vibrante simple sonora
s	Fricativa dentoalveolar sorda / fricativa alveopalatal apical sorda o palatal sorda
t	Oclusiva dentoalveolar sorda
th	Oclusiva dentoalveolar sorda aspirada
t'	Oclusiva dentoalveolar sorda glotalizada
u	Vocal posterior
w	Semiconsonante labiovelar
x	Fricativa uvular sorda
y	Semiconsonante sonora alveopalatal

Fuente: Hardman, Vázquez y Yapita (2001)

3.1.2. Guaraní

Alfabeto	Descripción fonológica
a	Vocal abierta central
ã	Vocal abierta central nasal
ch ⁸	Fricativa palatoalveolar sorda

8. Los dígrafos ch, mb, nd, ng y nt representan un solo elemento fónico.

Alfabeto	Descripción fonológica
e	Vocal abierta anterior oral
ẽ	Vocal abierta anterior nasal
g	Oclusiva velar sonora oral
h	Fricativa glotal sorda.
i	Vocal cerrada anterior
ĩ	Vocal cerrada anterior nasal
j	Africada palatal sonora
k	Oclusiva velar sorda
l	Lateral alveolar
ll	Lateral palatal
m	Bilabial nasal
mb	Prenasalizada bilabial sonora.
n	Nasal alveolar
nd	Prenasalizada alveolar sonora
ng	Prenasalizada velar sonora
nt	Prenasalizada alveolar sonora
ñ	Nasal palatal sonora
o	Vocal abierta posterior
õ	Vocal abierta posterior nasal
p	Oclusiva bilabial sorda
r	Vibrante simple alveolar
rr	Vibrante múltiple
s	Fricativa alveolar sorda
t	Oclusiva alveolar sorda
u	Vocal cerrada posterior
ũ	Vocal cerrada posterior nasal
v	Fricativa labiodental
y	Vocal central oral
ỹ	Vocal central nasal
'	Glotal oclusiva sorda

Fuente: Krivoshein de Canese y Acosta Aicaráz (2001)

3. 1. 3. Particularidades observadas

En el uso del español de estudiantes en contacto con aymara, se observan determinados rasgos que hipotéticamente considero que están relacionados con características de esta lengua vernácula.

Rasgos en el español	Características del aymara
<p>Vacilación en el uso de vocales</p> <p>Ejemplos registrados de escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocal "o" en lugar de "u": (1) <i>Juala tenía un pueblo que había verdora que Juala cocinaba ...</i>(12 años) • Vocal "u" en lugar de "o": (2) <i>Ciencias Suciales</i> (12 a.) (3) <i>Dice murirá</i> (11 a.) • Vocal "i" en lugar de "e": (4) <i>San Miguil de Tucumán era una ciudad chica.</i> (12 a.) (5) <i>Midl alrededor de 20 cm. de largo...</i> (12 a.) 	<p>El sistema fonológico aymara se caracteriza por un sistema trivocálico. En general, las consonantes postvelares hacen a las vocales más abiertas y posteriores, mientras que la nasal alveopalatal y las semivocales las hacen más cerradas (Hardman, Vázquez y Yapita, 2001). Es probable que esto favorezca cierta inseguridad en la abertura vocálica en la pronunciación y, en la escritura, cierta dificultad para discriminar el sonido y graficarlo al hablar español.</p>
<p>Vacilación en el uso de consonantes</p> <p>Oral: (6) <i>Se subió a un árgol (árbol)</i> (6 a.)</p> <p>Escrita: (7) <i>Baba Sasha le recibe mal porque es una proja. (bruja)</i> (12 a.)</p>	<p>Hay sonidos propios del español que no aparecen en aymara: como los representados por los grafemas españoles b ó v, d, f, g (con -a, -ue, -ui, -o, -u), rr; es decir, consonantes sonoras, fricativa labiodental y vibrante múltiple. Esto, en general, provoca en algunos estudiantes en contacto con aymara mayor dificultad para reconocer, pronunciar y escribir dichos sonidos con el grafema correspondiente.</p>
<p>Acortamiento de palabras</p> <p>Ejemplos registrados orales:</p> <p>(8) <i>gentino</i> (<i>argentino</i>) (6 a.) (9) <i>guritas</i> (<i>figuritas</i>) (7 a.) (10) <i>soy de inpendiente</i> (<i>independiente</i>) (6 a.)</p> <p>Escrito (11) <i>...después el mono habla encontra un lápiz y escribió en los libros que había guardado Susana</i></p>	<p>En aymara encontramos ciertos procesos fonológicos de supresión de sonidos (como síncope y apócope)⁹ que pueden estar influyendo en algunos de los acortamientos registrados. Estos también pueden estar favorecidos por otras motivaciones. Por ejemplo, en (9): el sistema fonológico aymara no posee la consonante labiodental fricativa sorda [f]</p>

En los alumnos en contacto con guaraní notamos:

Rasgos en el español	Características del guaraní
<p>Nasalización</p> <p>(12) <i>[mi kāsā ehtā a la ũelta]</i> (7 a.)</p> <p>(13) <i>[el pāīaso ehtā ãn el sirko]</i> (7 a.)</p>	<p>El sistema fonológico guaraní se caracteriza por la nasalización. Los hablantes bilingües guaraní-castellano lo trasladan frecuentemente al español.</p>
<p>Vacilación en el uso de consonante f¹⁰</p> <p>Ejemplos escritos:</p> <p>(14) ... <i>prendió el juego...</i> / ... <i>fue a pasear.</i> (10 a.)</p> <p>(15) <i>Nos juimos a pescar.</i> / <i>Yo fui a la plaza ...</i> (10 a.)</p> <p>(16) <i>Mi papá amasa saturas en la panadería.</i> / <i>Mi familia está formada por...</i>(7 a.)</p>	<p>La consonante labiodental fricativa sorda [f] no es un fonema propio del guaraní. El hablante en contacto con guaraní a veces la sustituye por [h] o [s] (son las consonantes fricativas sordas que tiene la lengua guaraní más parecidas a ese sonido).</p>

En estudiantes en contacto con aymara o con guaraní, observé:

Rasgos en el español	Características del aymara y del guaraní
<p>Vacilación en el uso de grupos consonánticos</p> <p>En el uso de grupos consonánticos encontramos los siguientes fenómenos recurrentes:</p> <p>a) La no pronunciación o graficación del grupo consonántico.</p> <p>Ejemplo oral:</p> <p>(17) <i>Vivo con mi mamá, mi padastro y mis hermanos</i> (9 a.)</p> <p>Ejemplos escritos:</p> <p>(18) ...<i>un ángel banco con alas amarillas.</i> (12 a.)</p> <p>(19) ...<i>y también haba con el amigo</i> (12 a.)</p>	<p>En ambas lenguas no existen los grupos consonánticos en inicial de sílaba (bl, br, cl, cr, dl, dr, etc.).</p>

9. Síncopa: cuando se suprime un sonido vocálico en el medio de la palabra. Por ejemplo: *mamama* ('tu mamá'): *mamma*; *utasana* ('en nuestra casa'): *utsana*. Apócope: se suprime una vocal al final. Por ejemplo: *Kuna akaxa* ('¿qué es esto?'): *kunas akax* (Choque Quispe, 1999).

10. Este hecho se registra en diferentes variedades dialectales de nuestro país.

Rasgos en el español	Características del aymara y del guaraní
b) La modificación de uno de los componentes consonánticos: -oral: (20) <i>Teno cuadro hermanos</i> (6 seis a.); -escrito: (21) <i>...ella no sabe describirlo</i> (12 a.)	
Metátesis Se registró en los alumnos en contacto con guaraní como con aymara, de seis y nueve años, con más frecuencia de lo que se lo observó en monolingües de la misma edad. Ejemplos orales: (22) <i>togobán</i> (tobogán) (8 a.), (23) <i>sefámoro</i> (semáforo) (7 a.), (24) <i>calenoles</i> (canelones) (6 a.), (25) <i>contupación</i> (computación) (7 a.). Escrito: (26) <i>Independenza</i> (Independencia) (9 a.)	La metátesis es un recurso de las lenguas, incluso en aymara -en ocasiones- se altera el orden de los sonidos sin que se altere el significado. Por ejemplo, se emplea <i>turkaña</i> en vez de <i>trukaña</i> (trueque), <i>chawlla</i> en vez de <i>challwa</i> (pez / pescado) (Choque Quispe, 1999). ¹¹

3.2. Rasgos relacionados con características morfosintácticas

3.2.1. Género

Como en otras lenguas del mundo (inglés, mapudungun, quechua), en aymara y en guaraní el género no es una categoría gramatical marcada formalmente. Por el contrario, en español el género es una categoría morfológica obligatoria que distingue entre sustantivos masculinos y femeninos. Los estudiantes con lenguas sin distinción formal de género tienen dificultades para construir la concordancia de determinante o atributo con sustantivo, como se puede ver en los siguientes ejemplos registrados.

11. El primer caso puede responder al proceso de re fonologización del préstamo español a la fonotaxis del aymara.

- En la lengua oral:

- 6 a 8 años

(27) una mapa linda

(28) el radio para escuchar¹²

(29) una planeta

(30) el pared blanco

- En la lengua escrita:

- 9 a 10 años:

(31) ...un flor...

(32) ...la paisaje hermosa...

(33) ...un red rojo...

- 11 a 13 años:

(34) Se enfrentó con **un gran tormenta**...

(35) ...coleccionaba **un araña pollito**...

(36) Son **tierras fiscales** que fueron **ocupados** por gentes humildes.

3.2.2. Número

La categoría de número (singular versus plural), en aymara y en guaraní, se señala en el sustantivo.

El aymara emplea, para indicar número plural, el sufijo *-naka* que se pospone a sustantivos que designan personas, animales o cosas; a pronombres demostrativos e indefinidos:

tatanaka ('los padres')

En el caso de construcciones nominales de sustantivo más adjetivo, sólo los sustantivos manifiestan marca de plural; es decir que no opera concordancia entre núcleo sustantivo y atributo.

12. Compartido con distintas variedades del español.

Jach'a markanaka ('pueblos grandes')

(Choque Quispe, 1999)

Lo mismo ocurre en guaraní, donde el plural presenta dos alomorfos fonológicamente condicionados *-kuera* (con sustantivos orales) y *-nguéra* (con sustantivos nasales):¹³

aokuéra ('ropas')

che ir?nguéra ('mis compañeros')

(Moliniers, 1992)

En estas lenguas, en la construcción nominal, no se pluraliza el adjetivo si el sustantivo tiene la marca de plural; tampoco se pluraliza el sustantivo si está acompañado por un adjetivo que indica pluralidad (como un numeral o demostrativo plural). La influencia de estas características se advierte en los siguientes usos del español escrito de los estudiantes.¹⁴

(a) Cuando varios componentes de una frase deberían llevar la marca gramatical de pluralidad, el alumno prescinde de alguna de ellas:¹⁵

(37) Después de **la vacaciones** me mudé... (9 a.)

(38) ...saben que **los baño están** afuera. (11 a.)

(39) **Los país** limítrofes de Argentina son... (12 a.)

(40) **Mis abuelo materno** nacieron en el Chaco. (12 a.)

(41) Vamos juntos al colegio **con sus amiga**... (13 a.)

(42) Vivo con mis papás y ... mi hermano (13a.)

13. "Por su fonética, los morfemas pueden ser orales y nasales. Son nasales si contienen fonemas nasales o prenasalizados; son orales si no los contienen. Tanto las raíces como los afijos pueden ser orales o nasales." (Krivoshein de Canese y Acosta Alcaraz, 2001: 49).

14. Las vacilaciones en la concordancia de número se registraron en las producciones escritas del 68 % de los estudiantes en contacto con aymara y guaraní.

15. No consideramos la omisión del morfema plural -s en la oralidad, porque la observamos con mucha frecuencia también en monolingües del español.

Al respecto, Arnoux y Martínez observan que algunas veces la omisión del morfema plural no supone pérdida de significado en el mensaje, "dada la redundancia que implica la marca gramatical en varios componentes de la emisión, cuyo vínculo está asegurado por la ubicación relativa de los términos en el sintagma" (Arnoux y Martínez, 2000: 180).

(b) En el español de los hablantes en contacto con guaraní y con aymara registramos que cuando el núcleo del sujeto es un sustantivo colectivo, aparece muchas veces concordando con un verbo en plural:

(43) Van gente que tienen hijos enfermos... (13 a.)

(44) ...la familia vienen... (14 a.)

Como el sujeto expresa *más de uno*, conjunto de individualidades, el estudiante establece la concordancia con el verbo en plural.

(c) Es frecuente la ausencia de morfema plural cuando hay un cuantificador:

(45) Mi mamá se separó de mi papá hace ocho año (9 a.)

(46) Tenía que hacer tres prueba (13 a.)

(47) En un día vinieron varios soldado... (12 a.)

De la misma manera que en los casos anteriores, se prescinde del morfema plural porque ya está expresada la cantidad; aquí, a través del cuantificador. En guaraní y aymara, con los numerales, el sustantivo no requiere otra marcación de plural.

Arnoux y Martínez (2000: 181) sostienen que, en algunos casos, *la redundancia está dada por el significado de los lexemas:*

Por ejemplo, [...] del significado del lexema singular *par*, se infiere la pluralidad. "Una vez en Corrientes *un par de persona* vieron a un chico todo negro".

De la misma manera [...], la palabra millón implica pluralidad: "Lo que veo en la actualidad es que no existe una familia o si la hay, seguramente es *una cada millón de familia*".

d) En guaraní, específicamente, todas las personas del paradigma verbal se identifican con morfemas (prefijos) diferentes, excepto la tercera persona que emplea el mismo prefijo sea el referente singular o plural. Ejemplo:

- a-reko* ('tengo')
- re-reko* ('tienes / tenés')
- o-gue-reko* ('tiene')
- ja-reko* ('tenemos')
- ro-gue-reko* ('tenemos')
- pe-reko* ('tienen / tenéis')
- o-gue-reko* ('tienen (ellos)')

(Meliá *et al.*, 1960: 31 y 58)

El hecho de que el guaraní no necesite marcar singular o plural en el verbo cuando el referente es tercera persona puede ser que favorezca la recurrencia de variaciones como la siguiente:

- (48) Un señor y una señora que se **había mudado** a una casa nueva... (11a.)

en la que se emplea el verbo con marca morfológica en 3ª persona del singular y no como pide la norma estándar del castellano, en plural concordando con un sujeto compuesto.¹⁶

e) También observamos, en alumnos en contacto con guaraní,¹⁷ la omisión del morfema de plural en expresiones como estas:

- (49) Lanzaron **flecha** hacia el cielo y una de **ella** travesó a la fiera, cayó a la tierra herido de muerte. (13 a.)
- (50) Un muy peludo que tenía el cuerpo lleno de **pelo** fue al médico... (14 a.)
- (51) Vieron **sapo** de todos colores (en la selva)... (11 a.)

Los estudiantes conceptualizan ciertos sustantivos, en determinados contextos, como genéricos. Esto se ve favorecido porque en guaraní existe un singular "genérico". Por ejemplo, *Temimbo'e opurabéi* significa indistintamente 'el alumno canta' y 'los alumnos cantan' (Moliniers, 1992).

En español también tenemos un singular similar: cuando expresamos "El alumno debe estudiar" queremos referirnos a los alumnos; en expresiones como "El docente orienta a sus alumnos" estamos haciendo referencia a *los docentes* en general.

16. No descartamos que esto sea recurrente en escritos de estudiantes en contacto con aymara, pero como nuestro corpus en dicha lengua es menor, no nos permite aseverarlo.

17. No registramos esto aún en estudiantes en contacto con aymara.

3.2.3. Posesión

En estudiantes en contacto con estas lenguas guaraní y aymara registramos un uso más frecuente del posesivo. Así encontramos coexistiendo en las aulas las siguientes variantes:

Estudiantes en contacto con guaraní o aymara	Estudiantes sin contacto
(52) Lo guardó en su mochila. (aymara)	Lo guardó en la mochila.
(53) Vivo con mi papá, mi mamá, mis hermanos y mi abuelito. (guaraní)	Vivo con mi papá, mamá, hermanos y abuela.
(54) Lo tiene en su cartuchera. (aymara)	Lo tiene en la cartuchera.
(55) Se lastimó su mano. (guaraní)	Se lastimó la mano.

En los alumnos de procedencia boliviana, en contacto con aymara, esta tendencia se acentúa: se observa el desdoblamiento del posesivo en el uso del español, la doble referencia al poseedor:

- Ejemplos orales:

(56) Mi lápiz **de mí**. (6 a.)

(57) Le sacó su tajador **de ella**. (7 a.)

(58) Vino **su** abuelito **de Teresa**. (8 a.)

- Ejemplos escritos:

(59) El mono tenía caramelos en **su** mochila **de Sebastián**. (12 a.)

(60) ...él nos transmitió **su** creencias **que para ellos existen** (14 a.)

(61) Riquelme vivía en el barrio de San Jorge con **su** numerosa familia **que se componía con sus 9 hermanos menores y su hija Florencia de 2 años, su mamá María Ana de 38 y su papá Ernesto de 40. Su papá de Riquelme trabajaba de albañil**. (14 a.)

Los alumnos privilegian el pronombre posesivo para expresar una relación de posesión inalienable cuando los sustantivos se refieren a parentesco, partes del cuerpo, objetos de uso personal y creencia.

Esta selección del hablante se apoya en una posibilidad interna del sistema lingüístico del español, mediante la cual se puede expresar una relación posesiva especial (Company, 1995: 314). Los alumnos expresan con precisión la referencia del posesivo, incluso con duplicación cuando no implica ambigüedad para el hablante monolingüe español.

3.2.4. Frase nominal

Observamos, tanto en la oralidad como en la escritura, el empleo de frases nominales sin determinante, mientras que los alumnos monolingües del español generalmente anteponen, en construcciones similares, el artículo.

Tanto el guaraní como el aymara no tienen, como categoría de palabra, el artículo.¹⁸

- Ejemplo de la oralidad:

(62) Hice dibujo bonito cocina (6 a.)

- Ejemplo la escritura:

(63) Los hombres no conocían foego... (12 a.)

(64) Té para dolor de cabeza (11 a.)

(65) Té de burrito para dolor de panza. (12 a.)

3.2.5. Uso de preposiciones

Se percibe, especialmente en los hablantes con contacto guaraní, el uso de la preposición "en" en lugares donde en la variedad estándar del español se utilizaría "a".

- Ejemplos orales:

(66) Fuimos en la feria del libro (6 a.), en lugar de Fuimos a la Feria (variante del español rioplatense).

18. En el 23 % de los estudiantes en contacto con guaraní o aymara, registramos la omisión del artículo, que no fue registrada en los monolingües del español.

(67) ¿Puedo ir en el baño? (6 a.)

- Ejemplos escritos:

(68) Había una vez un hombre que fue en el bosque de noche... (11 a.)

(69) Todas las noches va en el cementerio (11 a.)

Aquí los estudiantes focalizan la localización y no la dirección.¹⁹

3.2.6. Yuxtaposición para indicar existencia

La omisión del verbo "ser" es un rasgo que hallamos en estudiantes en contacto con guaraní, pero que no hemos registrado en monolingües del español ni en alumnos en contacto con aymara:

(70) Viajé en Corriente. Corriente lindo.²⁰ (escrito: 14 a.)

En guaraní:

Pe kure ikýra ('ese cerdo (es) gordo')

En guaraní, la frase presenta el mismo orden de palabras del castellano, no obstante no requiere de una forma verbal para expresar existencia (Meliá *et al.*, 1960: 16).²¹

4. Reflexiones finales

Algunos rasgos del uso del español escrito u oral de alumnos que conviven con otras lenguas (indígenas o de migración) en su comunidad están relacionados

19. Esta variación no fue registrada en monolingües del español y apareció en el 60 % de los estudiantes en contacto con guaraní.

20. Registrada en el 15 % de los alumnos con contacto guaraní-castellano.

21. En varias lenguas indígenas se emplea la yuxtaposición para expresar existencia, estado.

con características de las lenguas en contacto. Sus manifestaciones son con frecuencia erróneamente diagnosticadas en la escuela como deficiencias cognitivas, auditivas o fonológicas.

La situación de bilingüismo o multilingüismo es valorada en diferentes ámbitos cuando se trata de lenguas "de prestigio". En cambio, cuando estas son desprestigiadas socialmente, el bilingüismo es vivido como un obstáculo, a veces internalizado como tal por los mismos hablantes. Sin embargo, los contextos de multilingüismo nos presentan desafíos que pueden enriquecer la tarea pedagógica si las lenguas y variedades de todos los sujetos intervinientes son reconocidas, respetadas y consideradas en la alfabetización y en la sociedad.

A partir de una perspectiva que reconoce que la sociedad argentina es diversa lingüística y culturalmente, el objetivo del artículo ha sido mostrar que esta pluralidad forma parte de la vida cotidiana de la escuela. Es necesario, entonces, que los docentes adquieran en su formación especializada no sólo conocimientos de lingüística sino de las relaciones entre lengua, cultura y sociedad. La lingüística antropológica y la sociolingüística nos pueden proporcionar herramientas para reflexionar sobre las relaciones de poder entre lenguas y entre variedades de una misma lengua y elaborar propuestas didácticas que consideren la coexistencia de sistemas diferentes. Esto nos permitirá superar una interpretación de la realidad monológica ceñida a los parámetros de la cultura dominante.

El aula, como espacio dialógico, es un lugar privilegiado para observar, reflexionar y analizar junto con los alumnos tensiones entre prácticas lingüísticas y socioculturales diversas. Si así se la experimenta, la escuela puede ser un espacio donde docentes, alumnos y comunidad recuperen voces, historias, vivencias y conocimientos de todos los participantes del hecho educativo, contribuyendo a transformar las relaciones asimétricas de dominación, subordinación y coerción que caracterizan la zona de contacto (Pratt, 1992).

Referencias bibliográficas

- Abadía de Quant, I. (1996): "Guaraní y español. Dos lenguas en contacto en el Nordeste argentino", *Signo y Seña*, n° 6, *Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica* (coord.: G. de Granda), Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp. 197-233.
- Arnoux, E. y A. Martínez (2000): "Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura", en *Temas actuales en didác-*

- tica de la lengua*, Buenos Aires, Laborde.
- Bertonio, L. (1612): *Vocabulario de la lengua aymara*, La Paz, Ceres.
- Carvajal Carvajal, J.; A. Hernández Sallés y N. Ramos Pizarro (2001): *Diccionario ilustrado aymara-español-inglés*, Temuco, Pehuén.
- Cerrón-Palomino, R. (1994), *Quechumara; Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aymara*. La Paz, Centro de Investigación y Promoción del Campesino.
- Choque Quispe, D. (1999): *Partículas lingüísticas de la lengua aymara*, La Paz, Queico.
- Company, C. (1995): "Cantidad vs. Calidad en el contacto de lenguas; Una incursión metodológica en los posesivos 'redundantes' del español americano", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, t. XLIII, n° 2, México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Godenzzi, J. (1991): "Discordancias de hoy y ayer: el castellano de escribientes quechuas y aimaras", *Boletín de Lima*, n° 75, pp. 91-94.
- Granda, G. de (1996): "Fenómenos de transferencia en situaciones de contacto lingüístico. Una perspectiva valoradora desde Hispanoamérica", *Signo y Seña*, n° 6, *Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica* (coord.: G. de Granda), Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp. 13-29.
- Gregores E. y J. Suárez (1967): *A description of colloquial Guaraní*, La Haya, Mouton.
- Hardman, M., J. Vázquez. y J. Yapita (2001): *Aymara. Compendio de estructura fonológica y gramatical*, La Paz, ILCA.
- Krivoshein de Canese, N. (1994): *Gramática de la lengua guaraní*, Asunción, Colección Nemití.
- Krivoshein de Canese, N. y F. Acosta Alcaraz (2001): *Gramática de la lengua guaraní*, Asunción, Colección Nemití.
- Lenkersdorf, C. (1998): *Cosmovisiones*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades.
- Martínez, A. y equipo (2001): *Lenguas en contacto. Hacia una didáctica integradora*, Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", Unidad Interdisciplinaria de Investigación, mimeo.
- Meliá, B., A. Pérez y L. Farré (1960): *El guaraní a su alcance*, Asunción, Obispado de Asunción.
- Moliniers, P. (1992): *Guaraní Mbohapyha: lecciones de guaraní 3*, Asunción, M. J. Flecha.

- Palacios Alcaine, A. (1999): *Introducción a la lengua y culturas guaraníes*, Valencia, Universidad de València, Departament dels llenguatges.
- Pedraza Arpasi, J. (2004): "Introducción al lenguaje, historia, cultura y religión del pueblo aymara", en www.aymara.org/histo.php
- Pratt, M. L. (1992): *Ojos imperiales de viaje y transculturación*, Buenos Aires, Universidad de Quilmes.
- Quintar, E. (2003): "Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina", México, Universidad Autónoma de México, Centro de Estudios Latinoamericanos, mimeo.
- Romaine, S. (1996): "Elección de la lengua", en *El lenguaje en sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel, pp. 51-86.
- Sanabria, L. (2000): *Gran diccionario avañe'e ilustrado guaraní-castellano, castellano-guaraní*, Asunción, Ruy Díaz.
- Silva-Corvalán, C. (1987): *Sociolingüística*, Madrid, Alhambra.



Marta Tomé / Mónica Zidarich

*Elaboración de textos
en lengua originaria.
Cuestiones pedagógicas
ligadas a la producción*

Universidad Nacional de Luján
martaygordo@yahoo.com.ar

Escuela N° 926, Provincia de El Chaco
(ex directora)
monicazidarich@yahoo.com.ar

Marta Tomé / Mónica Zidarich Elaboración de textos en lengua originaria. Cuestiones pedagógicas ligadas a la producción

Signo & Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 269-286

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen El artículo reseña algunas etapas y problemáticas del proceso sociopolítico de aplicación de la modalidad intercultural en el sistema escolar argentino, exponiendo ejemplos de experiencias propias en la región norte y noroeste del país. En particular, desarrolla los desafíos a presupuestos, valoraciones y posicionamientos con los que los diferentes actores involucrados se encuentran frente a los objetivos de su tarea: primero, la introducción en el aula de las lenguas y culturas aborígenes; y, segundo, a la producción de textos en lenguas originarias, su circulación y recepción.

Palabras Clave: escuela primaria - producción de textos - lengua originaria - avances y dificultades

Abstract The article summarizes some stages and key issues in the socio-political process of applying an intercultural approach in the Argentine school system. It presents some experiences that have been carried out in the northern and northeastern regions of the country. It describes the challenges faced by diverse actors, such as, teachers, members and leaders of indigenous communities, ministries, and religious authorities, with respect to assumptions, value, and the position of decision makers when trying to accomplish their objectives: one, to incorporate indigenous cultures and languages into the school curricula; and two, to produce and distribute texts in indigenous languages.

Key words: Elementary School - text production - native language - progresses and obstacles

1. Introducción

La producción de textos en lenguas originarias ha sido y es un largo proceso como cualquiera de los avances que intentaron e intentan lograr en la sociedad argentina los pueblos donde esas lenguas nacieron.

En el sistema educativo no solo faltaban sus lenguas y sus culturas, sino también el reconocimiento del genocidio que data ya de cinco siglos y el más reciente, en el período de formación del estado nacional. Nada de esto resultó fácil, y si bien hubo avances, sigue siendo una asignatura pendiente.

En realidad, la desigualdad en la valoración de las *lenguas* es un tema eminentemente político. La desigualdad social y económica que el avance del neoliberalismo acentuó, concentra y monopoliza el saber y legitima la valoración de algunos conocimientos por sobre otros, entre ellos las lenguas de los pueblos opresores o vencedores por sobre las lenguas de los pueblos oprimidos. Pero siempre el poder tiene grietas y en esos espacios se instaló el avance de la llamada primero "Educación Bilingüe" y luego "Educación Intercultural Bilingüe"

Es este un espacio ambiguo, contradictorio, donde hay que ganar voluntades, donde los encuentros a veces producen desencuentros, rupturas, porque hay cambios que se deben producir y el cambio implica dolor, y para huir del dolor se niega a veces la realidad. Y también porque es una construcción colectiva, de diferentes actores, desapareja, en la que los que aportan no lo hacen desde el mismo lugar, ni desde la misma perspectiva, ni tienen los mismos propósitos, ni recorren el mismo camino.

Si nos centramos en los *pueblos*, debemos decir que, en los últimos años, el protagonismo indígena en las luchas sociales de América Latina no es ajeno a esta apertura; porque para el poder, calmar algunos reclamos puede ser más conveniente que ceder en todos los campos, sobre todo en el económico.

Si nos centramos en los *docentes*, el primer gran cambio que hace años

tuvieron que enfrentar es reconocer que a los alumnos monolingües en una lengua originaria no podían enseñarles a leer y escribir en castellano. Y si hay algo que tiene claro el docente es que la sociedad delegó en ellos la escritura: deben enseñar a leer y escribir. Si no pueden hacerlo, le adjudican a los chicos y sus familias las causas del fracaso o empieza su propia crisis y su búsqueda, y comienzan a tomar nuevas decisiones.

Este trabajo se centrará precisamente en la docencia y en las decisiones que desde el sistema educativo apuntalan o entorpecen la Educación Intercultural Bilingüe, particularmente lo relacionado con la publicación de textos en lenguas originarias.

En estos momentos, en la Argentina es creciente el interés, el número y la participación de los docentes en reuniones convocadas alrededor de este tema que, en muchos casos, son generadas por el propio colectivo docente. Esto llama la atención de líderes indígenas de otros países, como Bolivia, por ejemplo, que no tuvieron ese acompañamiento. En esos lugares, su lucha organizada logró generar acuerdos con el Estado que permitieron la publicación masiva de textos escolares, por lo menos, en las lenguas con mayor número de hablantes. En la Argentina, el proceso de publicación fue lento, y comenzó desde los ministerios, que apoyaron la difusión de libros nacidos en las escuelas y comunidades, sin crear textos nuevos pero citando a equipos técnicos. Pensamos que, por el momento, este seguirá siendo el camino, por eso nos preocupan los condicionamientos de las instituciones escolares y sus docentes.

2. ¿Qué condiciones se deben dar en las escuelas para que se generen textos y materiales didácticos usando las lenguas originarias?

Hay que estar convencidos de que hay que hacerlo, que es necesario y que nadie nos va a reemplazar en esa tarea.

Publicar es vivido siempre como propio de "expertos", de los que están arriba, de los cultos, de los que saben mucho. Y los docentes suelen sentir que están abajo trabajando en las escuelas. Y los pueblos hablan lenguas que la sociedad colocó debajo de la lengua dominante. Habría además que preguntarse si están los docentes acostumbrados a producir textos, si es parte de su formación, o si solo se viven como consumidores de los textos producidos por las editoriales.

Deben, entonces, docentes y pueblos, romper con su desvalorización y para hacerlo hay que estar muy convencidos de que es imprescindible que lo hagan.

Es frecuente que algunos docentes favorezcan en su práctica situaciones en las que sus alumnos producen textos en lengua originaria, en general, se trata de materiales sencillos y que suelen quedar en las primeras etapas de elaboración. Estos docentes, aun valorando las producciones de sus alumnos, no ven en ellas la posibilidad de volver a trabajarlas en vistas a una publicación. La experiencia de una sólida pareja pedagógica que funciona en la escuela de Laguna Yema, Formosa, da cuenta de esta situación: habían trabajado con los chicos de 2º grado contenidos relacionados con el embarazo y el parto, recuperando saberes culturales y articulándolos con informaciones que tomaron de libros y de entrevistas y visitas al hospital. Estas producciones fueron compartidas con otros docentes en el marco de un encuentro de intercambio en donde fueron muy valoradas. Recién a partir de ese momento se propusieron elaborarlas para publicarlas, para lo cual necesitaron acompañamiento técnico.

3. ¿Qué tipos de situaciones generan la "necesidad" de producir textos?

Analicemos algunas.

Los que son monolingües en lengua originaria no pueden aprender a leer y escribir en una lengua en la que no piensan, no comprenden ni pueden expresarse ni oralmente ni por escrito; sólo podrán memorizar series de sílabas con las que podrán formar palabras, para ellos vacías de significados.

Esta situación motivó a muchos docentes a armar cartillas de alfabetización en las que generalmente iniciaban con las vocales y continuaban agregando las consonantes que consideraban menos complejas (según criterios pedagógicos muy relativos). Algunas de estas cartillas tenían carácter de "circulación interna" y se armaban generalmente con fotocopias.

Una de las primeras producciones que se realizó durante la formación de los auxiliares docentes aborígenes (ADA) wichí en la provincia del Chaco fue el libro de lectura *Thashañhi n'oyij toj tachen* (1990). El título puede traducirse como "Los primeros pasos en nuestra lengua". Está basado en una "recolección de palabras y oraciones" que habían realizado Ramón Navarrete, un profesor

wichí y una de las autoras en 1982, de donde se tomó el orden de presentación de las letras y algunas oraciones que ya estaban elaboradas. Es un material monolingüe, escrito en wichí. En una publicación separada están las traducciones, pensadas como un recurso para que el docente no aborigen sepa de qué se trataban las lecturas. Las traducciones no estaban pensadas para los niños, por lo que no se puso cuidado en el diseño (sin ilustraciones y con una tipografía poco atractiva). Los destinatarios del "libro" eran los chicos wichí que se iniciaban en la escuela primaria.

Los textos fueron elaborados y revisados durante las clases de lengua, con la participación de todos los ADA en formación.

También las iglesias, como la anglicana, en su proceso evangelizador del pueblo wichí, elaboró entre 1961-1970 una serie de cinco cartillas de este tipo presentes todavía en la memoria de los adultos wichí. Las cartillas tienen como personajes a "Pepe y Ema", dos jóvenes wichí, con quienes podían fácilmente identificarse los alfabetizandos. Las temáticas se basan en las vivencias cotidianas del wichí y su ambiente. Las ilustraciones están cuidadosamente realizadas y reflejan, con gran realismo, escenas y paisajes sociales y naturales.

Los que ya empezaron a leer y escribir en lengua originaria y no tienen nada más que su cartilla de alfabetización inicial, obviamente dejan de leer en esa lengua.

De hecho su aprendizaje se constituyó sólo en un trampolín para la escritura del castellano. Esto coloca a las lenguas originarias sólo como "medio para" con lo que se trasmite la idea de que no tienen valor en sí mismas sino como facilitadoras para acceder al castellano.

Es natural que dada la cantidad de años que hace que se escribe el castellano haya muchos textos en ese idioma. Pero si no trabajáramos en la elaboración y publicación de libros en lenguas originarias, estaríamos debilitando el sentido de aprender a leer a y escribir en lenguas en las que no hay textos para leer; por el contrario se acentúa la valoración de la lengua oficial.

En esta línea se enmarcó la elaboración del texto *Los Derechos del Niño* (1998). Consiste en una producción de un grupo de chicos aborígenes que participaban de una experiencia de alfabetización bilingüe en Sauzalito, Chaco. Cuando lo hicieron cursaban 3º Año de EGB. Esos textos fueron leídos por ellos en su escuela en wichí y en castellano en el acto del Día de los Derechos del Niño. Algunas páginas están ilustradas con sus propios dibujos y otras con fotos.

Los pueblos que siempre transmitieron oralmente su cultura, hoy deben cuestionarse si incorporan nuevas formas de comunicación, como son los medios audiovisuales y la escritura.

El debate está abierto. Los que escriben para sus propios pueblos lo hacen en la lengua originaria, en la que particularmente se pueden expresar mejor. Además, al valorar la importancia que tiene la escritura en la sociedad actual, se dan cuenta de que el hecho de escribir su lengua puede, no decidir, pero sí contribuir a que esta no se pierda.

De hecho, en algunas comunidades donde sólo algunos mayores transmiten la cultura, la escritura de su palabra ha permitido mayor difusión, mayor alcance a mayor cantidad de destinatarios. Su lectura invita al diálogo entre niños y jóvenes con sus propios mayores.

En las comunidades en las que ya hay publicaciones en su lengua, los adultos alfabetizados leen y releen los textos con gran placer.

Esto es un hecho permanentemente constatado en nuestras experiencias. Muchos desean tener en sus casas las publicaciones, las cuidan, les gusta ver su lengua escrita y también leer (o escuchar para el caso de los que no leen), sabiendo que allí están las historias o cuentos conocidos, que les son propios. Han sugerido correcciones o modificaciones al material terminado, dando muestras de valoración e involucramiento.

Es interesante ver cómo algunos adultos mayores son capaces de comparar su lengua hablada en relación con distintas generaciones, al leer publicaciones recientes.

Esto nos asombra a los docentes no aborígenes y nos señala que insistir en el camino de la publicación no es errado.

La escritura de la lengua originaria le otorga prestigio (a la lengua y sus hablantes) frente a la lengua dominante.

Esto impacta tanto en los miembros de los pueblos originarios como en los de la sociedad no indígena. Contribuye a romper el mito de que las lenguas originarias no pueden escribirse, por ser lenguas tradicionalmente ágrafas o porque creen que no tienen gramática (mientras no esté avalada por la publicación de un lingüista), o por ser lenguas menores o "dialectos".

En situaciones escolares como es el período de alfabetización, hemos

recomendado la utilización de alfabetos ilustrados en las lenguas de contacto. Es un material monolingüe. Un niño indígena puede tomar como referente uno, otro o ambos, según la actividad o según el nivel de apropiación de la segunda lengua. En ellos se presenta un dibujo cuyo nombre comienza con el sonido de la letra inicial de la palabra escrita. Lo que todos los chicos ven es una serie de palabras escritas en lengua originaria y otra en castellano, todas ilustradas. Esa presencia en el marco de la escuela es todo un mensaje. Aunque el objetivo didáctico de este recurso es facilitar la asociación de una letra y un sonido, en la práctica, si ambos alfabetos están realizados con igual cuidado en la estética, son del mismo tamaño y están colocados en un lugar muy visible es bastante claro que tiene todo un contenido de reconocimiento no sólo de su existencia, sino también de su valoración como una lengua en la cual se puede aprender en el marco de la escuela; se la legitima como lengua de comunicación, de aprendizaje y de reflexión.

A los fines didácticos es adecuado que ambos alfabetos ilustrados tengan algún criterio visual, como puede ser el color de fondo, para que los que aún no leen convencionalmente, puedan anticipar las palabras escritas, sabiendo en qué lengua están escritas, esto activa un sistema lingüístico y facilita la comprensión.

4. ¿Qué decisiones pedagógicas hay que tomar?

Para decidir cómo lo hacemos, hay que tener claro por qué, para qué y para quiénes hay que hacerlo.

Cuando nos planteamos la producción de textos en lengua originaria tenemos que tener claro cuál o cuáles son los objetivos de ese texto y para quién lo estamos pensando, quiénes son los destinatarios. En función de esto vamos a definir otras características como la diagramación y el formato, buscando que sea adecuado y pertinente a los objetivos y los destinatarios.

No es lo mismo recuperar cuentos y leyendas para niños que se inician en la lectura, que para quienes ya son expertos lectores; tampoco lo es si esos niños son monolingües en lengua originaria, o si son bilingües, o si queremos despertar el deseo de acercarse a la lengua de sus ancestros, o generar en los no indígenas actitudes de interés o valoración de las lenguas y de los pueblos originarios. Cada una de estas situaciones modifica la idea del texto que vamos a producir.

Plantearémos algunos objetivos posibles:

Legitimar socialmente el valor de las lenguas originarias.

Para los hablantes de la lengua demostraremos que es posible, también con la escritura de la lengua originaria, aprender, reflexionar y adquirir conocimientos. Para los no hablantes favoreceremos las actitudes de respeto y valoración de lenguas socialmente descalificadas, sensibilizando a la sociedad hacia el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, y tal vez estimularemos el deseo por conocer o acercarse a una de ellas. En ambos casos es necesario en la escuela la creación de bibliotecas del aula en las que haya diversidad de textos, en distintas lenguas, y donde aparezcan no sólo aquellos que podemos llamar "típicamente escolares", como son los libros de lectura o los manuales. Incluiremos también revistas con artículos que muestren los conflictos que actualmente enfrenta la sociedad, analizados desde su cosmovisión. Habrá también recetarios, colecciones (que se pueden ir construyendo con los chicos o adultos a partir de los temas trabajados en clase), enciclopedias (a partir de investigaciones), periódicos, diccionarios.

Hay textos en lengua originaria que han sido producidos en las escuelas, en el marco de situaciones reales de comunicación, como son campañas, propagandas o afiches con diversas informaciones. Estos han tomado espacios fuera de la escuela, colocados en las paredes de almacenes e instituciones. Se promueve la participación en un bingo o se comunica que hay una campaña sobre prevención de dengue. La lengua originaria se utiliza en el ámbito público, con objetivos comunicacionales.

En este orden podemos mencionar las "glosas" de los actos que se realizan en las escuelas o en las plazas. Tradicionalmente se realizan en castellano; sin embargo, también la lengua originaria ha ganado espacio de legitimación pública en estos actos. Las glosas son textos escritos que se producen para ser leídos. Generalmente se hacen cargo de ellos los ADA o alumnos jóvenes del bachillerato. Pocas veces constituye un trabajo individual; en general prefieren realizarlo en grupo o por lo menos "probarlo" con otros antes de leerlo públicamente. Finalmente, en el acto, se leen en wichi y en castellano.

Aprender a leer y escribir.

Los destinatarios pueden ser niños, jóvenes o adultos. El tipo de texto típico para este objetivo lo constituyen las cartillas de alfabetización, que desde diferentes enfoques metodológicos han considerado las lenguas originarias como lenguas de alfabetización, sea como medio para acceder al castellano, sea

cómo fin en sí misma. Pero allí no se termina el aprender a leer y escribir.

Habitualmente suelen producirse sólo dos tipos de textos: las cartillas de alfabetización y los destinados a lectores expertos. Es necesario plantearse la necesidad de producir textos para un amplio grupo de "iniciados" que no son expertos lectores, pero que ya han superado el período de alfabetización inicial. En este sector se encuadran tanto los niños, como los jóvenes y los adultos, y para cada uno de ellos hay temas específicos para tratar.

Son importantes los cuentos y leyendas, de los cuales mucho se ha escrito. Es probable que a esta altura haya textos de este tipo en muchas lenguas originarias. Suelen comenzar como recopilación que niños o jóvenes realizan durante el desarrollo de una unidad didáctica, a veces estableciendo comparaciones con leyendas clásicas, otras con el objetivo de recuperar y registrar la memoria de los ancianos. Muchas veces no llegan a tomar forma de "libro", y quedan como fotocopias sueltas a las que se les da más o menos valor.

En otros casos, llegan a publicarse. Algunos libros son monolingües en lengua originaria, con una traducción al final destinada a adultos no hablantes de la lengua. Es el caso de los cuentos wichí publicados en 1998 con financiación del Plan Social Educativo. Los títulos publicados fueron: *Fwala wit chelos* (El sol y los cazadores), *Wel'a wit chelos* (La luna y los cazadores), *Mawu wit nech'e* (El zorro y la chuña), *Pata toj yonei hunat thoya catetsel* (La tierra y las estrellas), *Chanhu wit nech'e* (El quirquincho y la chuña).

Otros son textos bilingües a los que hay que invertir para elegir la lengua en la que el lector quiere leer. De un lado está escrito en lengua originaria y, comenzando del reverso, en la otra lengua. Es el caso de la recopilación de cuentos y leyendas de la cultura toba, producido en el Instituto de Formación de Docentes Aborígenes en Sáenz Peña, Chaco.

Sin embargo, la producción no puede agotarse en este género discursivo. Hay que pensar en la elaboración de textos informativos y de todos aquellos de circulación social adecuados al lugar. Para su producción es necesario conocer los intereses y la situación sociolingüística de los destinatarios: sobre qué temas les importaría leer, cuántas y cuáles son las lenguas que se hablan en la comunidad, en las escuelas y en las aulas, en qué lengua o lenguas hablan los chicos al comenzar la escolaridad. Además habrá que definir el encuadre pedagógico/didáctico desde el que se pretende trabajar el período de alfabetización.

Desde nuestra experiencia y nuestro marco teórico hemos podido constatar que niños y jóvenes realizan un solo proceso al aprender a leer y escribir: se apropian en sucesivos acercamientos del *sistema de escritura*, independientemente de la lengua en la que estén aprendiendo o estén en contacto. Por lo

tanto, para el caso del castellano y de las lenguas originarias se apropian del sistema alfabético de escritura, lo que implica poder descubrir que, por lo general, cada sonido se representa con una letra y más tarde acceder al descubrimiento de las excepciones a este sistema: ausencia de sonido, pero presencia de letra, representación de un sonido con letras dobles, etc.

No se aprende dos veces a escribir, primero en la lengua que se habla y luego en la segunda lengua, lo que se aprende es a hablar la segunda lengua y lo que se hace es utilizar el sistema de escritura en las demás lenguas alfabéticas que uno va aprendiendo. Sólo resta aprender los aspectos no alfabéticos de esa lengua, las cuestiones ligadas a la ortografía.

En esta línea se produjeron, en Sauzalito, los libros de lectura y fichas de actividades *Chalano* (en castellano) y *Tsalanawu* (en wichí). Son el producto de un trabajo colectivo que comenzó con las primeras producciones de materiales didácticos que elaboraron los ADA durante su formación. Han sido diseñados en el marco de una propuesta didáctica que incluye la lengua wichí como lengua de alfabetización, permitiendo la interacción del niño wichí con el castellano escrito desde el comienzo del proceso. Por esto, los dos libros en wichí y castellano y las dos carpetas de ficha de actividades wichí y castellano son para cada niño wichí. Este material facilita el trabajo con grupos de niños lingüísticamente heterogéneos: cada cual lee o escribe en su idioma, pero todos a partir del mismo contenido y de una propuesta de actividad semejante.

Un color diferente de fondo de las tapas permite que los chicos identifiquen rápidamente el idioma en el que está escrito cada uno. Está concebido para el primer ciclo, considerando los primeros años de escolaridad como bloque alfabetizador. Incluye distintos formatos textuales: cartas, coplas, canciones, recetas, instructivos de juegos, grafogramas, cuentos, mapas, cuadros, adivinanzas, informaciones y también juegos didácticos, como letras móviles con ilustración, memoramas y naipes de letra inicial. Abarca temáticas regionales, que rescatan los saberes culturales propios valorizándolos y otras, que abren la mirada hacia horizontes desconocidos. El dibujo de una palomita con el cartel remite al/los número/s de ficha/s relacionada/s con el contenido de cada texto.

Cada libro de lectura (el wichí y el castellano) va acompañado por una carpeta de fichas de actividades que permiten:

- Que cada docente adecue sus propuestas de actividades al grupo de niños eligiendo unas y desechando otras, según sus objetivos pedagógicos.
- Que cada niño pueda escribir en su idioma, en el que desee o en el que corresponda, según la situación de comunicación planteada.

- Ser utilizadas en grupos de adultos, descartando aquellas demasiado infantiles.
- Favorecer el aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita en situaciones comunicativas reales, ya que incluyen propuestas para oralidad y escritura.

Una propuesta de lectura y escritura puede incorporar la utilización de juegos didácticos. Su implementación implica que el docente incorpora espacios de juego o de utilización de estos materiales en forma sistemática. Es válida para grupos en los que los chicos hablan una o más lenguas, o que tengan diferente nivel de adquisición de cualquiera de ellas. En cualquier caso se favorece el contacto lingüístico y el desarrollo de ambas lenguas.

En el aula pueden estar a disposición de los chicos todos los juegos y son ellos quienes eligen en qué idioma van a jugar. Puede ser que en la misma jornada jueguen con materiales en ambas lenguas, según lo que pueda o lo que quiera hacer cada uno. También puede ser que alguien solo pueda o desee jugar en su propio idioma. En este marco es posible que alguien quiera, a partir del juego, "animarse" con la segunda lengua, ya que jugando equivocarse no es "tan grave".

En esta línea los auxiliares bilingües y los docentes han elaborado diferentes juegos didácticos en varias lenguas originarias. Naipes de letra inicial, memoramas, rompecabezas de letras, rompecabezas de letras con encastre y otros se hallan en distintos estilos, más artesanales o más seriados, pero en todos los casos mostrando su utilidad en varias etapas del aprendizaje de la lengua escrita.

Recuperar la lengua como parte de la identidad.

Este es un objetivo que está creciendo día a día y por supuesto es una decisión que sólo pueden tomar los propios pueblos.

Los docentes sí podemos colaborar, favoreciendo a concretar técnicamente esa decisión. En la presentación de los textos, por ejemplo, debemos cuidar que en las traducciones al castellano, este no quede privilegiado ni por el tamaño de la letra ni por el espacio que ocupa en la página. Trataremos de estimular, en cambio, la lectura en la segunda lengua, la que recién se está aprendiendo. Para ello se han usado varios recursos: trabajar con textos separados para cada lengua, colocar la traducción en las últimas páginas y con letra más pequeña, agregar glosarios para algunos vocablos, etc.

Queremos señalar la ventaja de trabajar con textos separados referidos al

mismo contenido, porque esto permite tratar la misma temática, en la misma clase, con alumnos de diversas lenguas, sin privilegiar ninguna; y respetando la decisión de los alumnos respecto del momento en que deciden leer en la o las lenguas que recién están aprendiendo a hablar.

Es verdad que muchas veces el docente no respeta los saberes del alumno porque no los valora; pero otras veces es por impotencia, por no saber cómo hacerlo, cómo permitir que ingrese al aula una complejidad que no sabe cómo manejar.

Sensibilizar a lectores de diferentes culturas y legitimar la lengua.

Si el libro pretende ir a públicos de distintas culturas, dentro de un trabajo de sensibilización y valoración de las lenguas originarias, los textos en diferentes lenguas pueden estar juntos, en la misma página, porque no pretendemos iniciarlos como lectores de cada una de esas lenguas, sino que apuntamos al reconocimiento de la diversidad y a superar prejuicios. Quien se interese particularmente en una de ellas, continuará su búsqueda en otros libros.

Enseñar a escribir la lengua originaria a adultos bilingües alfabetizados.

Si quisiéramos ayudar a que los adultos bilingües alfabetizados en castellano aprendan a escribir su lengua materna, debemos pensar que en sus aprendizajes anteriores ya han iniciado una reflexión lingüística. Por ese motivo no está mal agregar en este caso textos que vienen con indicaciones lingüísticas y gramaticales que confrontan ambas lenguas, como diccionarios y gramáticas.

Esta situación suele presentarse entre adultos, pero también con los adolescentes de escuelas en las que no ha habido un desarrollo sistemático de la EIB.

Frecuentemente, este proceso comienza con un reconocimiento de los sonidos comunes del castellano y de la lengua originaria y de los propios de esta última y de las letras que los representan. Se reeditan también las discusiones de los procesos de estandarización de las lenguas y los "acuerdos", con los que se puede o no acordar. Suelen confrontarse escrituras realizadas en esa lengua en distintas zonas o por diferentes actores. Con el contacto de esos textos se renueva la discusión acerca de en cuál o cuáles dialectos van a escribir.

Frente a un docente de EGB 2, 3 o Polimodal sensibilizado con el tema, los grupos de niños o jóvenes hablantes de alguna lengua originaria deciden incorporarla en el desarrollo de los contenidos, sea para comparar determinados aspectos con el castellano, cómo para leer o para producir textos en esa lengua.

A veces lo hacen con objetivos comunicacionales que van más allá del marco de la escuela, como podría ser la producción de materiales de difusión para la comunidad sobre cuestiones de interés común, como ya lo hemos planteado.

5. Algunas propuestas para la publicación de materiales

Tener en cuenta los acuerdos ortográficos.

Ojalá pudiéramos llegar primero a acuerdos ortográficos estables y después publicar. Este es un esquema teórico, en la práctica pueden invertirse los términos, ya que las publicaciones permiten que se inicien las verdaderas discusiones para llegar a los acuerdos. Y aun sabiendo que estos acuerdos son provisorios hay que difundirlos, para que avancen confrontando las verdaderas diferencias. Esto contribuye a evitar que cada comunidad, cada escuela o cada hablante escriba de una manera personal, sin respetar las convenciones logradas, aunque sean provisorias. Tengamos además en cuenta que la complejidad aumenta no sólo por las variedades dialectales, sino por el número de hablantes y por el número de provincias o de países en que residen.

Publicar favorece este proceso.

Ser muy prudentes con las traducciones.

En cualquier caso, pero particularmente con los textos literarios, hay que ser muy prudente en las traducciones. Por ser fiel al original, puede resultar pobre la traducción.

Sobre todo ocurre cuando el texto original se escribe en castellano (generalmente el maestro), la traducción a la lengua originaria, por pretender ser literal y respetuosa, pierde en riqueza. Puede resultar pobre en su estructura, poco atractivo su vocabulario o los giros, en síntesis, al no ser espontáneo no se puede vivir el texto como propio.

Habría que plantearse en cambio respetar sólo el contenido, pero tener una gran libertad para pensar y producir un texto desde la propia lengua. Las mejores experiencias incluyeron talleres, relecturas individuales y prueba de las traducciones con los lectores potenciales, antes de su publicación.

Sería bueno recordar que a partir de la lengua los pueblos expresan su forma de concebir el mundo, por lo tanto cuando nominan lo hacen desde allí; por eso es necesario que los docentes no aborígenes cuidemos, al intervenir en

la escritura o en la corrección de un texto, de no hacerlo desde nuestras propias construcciones mentales para no distorsionar esa visión.

Para quienes no son expertos, la traducción constituye una actividad muy compleja. En estos casos, es interesante que se establezcan acuerdos sobre los contenidos y que los textos se produzcan en la lengua que corresponde, que puedan ser independientes unos de otros en su estructura, pero no en su esencia.

Es frecuente que docentes interesados en promover el bilingüismo escrito en sus alumnos les propongan traducciones de oraciones o pequeños textos. Esta no es una actividad adecuada para las primeras etapas del aprendizaje ni para los niños ni para los jóvenes que no han tenido oportunidades de reflexionar sobre estas cuestiones. Es incluso compleja para los ADA, quienes necesitan tiempo para realizar traducciones en forma escrita, dejando impávidos a los docentes que conocen su habilidad para traducir oralmente tal vez casi en forma simultánea; sin embargo, no pueden hacer lo mismo en forma escrita.

Ser muy cuidadosos en las ilustraciones.

Este no es un tema menor porque la ilustración se une como un todo al texto, y entre ambos debieran, con fidelidad, reflejar la identidad de un pueblo. Por esta razón, no cualquiera puede hacerlo.

Es muy importante la prueba de los materiales. A veces las discusiones sobre un dibujo sólo se saldan reemplazándolo por una foto.

Esto es particularmente cierto para los lectores noveles, sean niños o adultos. La ilustración es aquí muy importante, no sólo como atractivo para iniciar el acto de leer, sino para completar la significación del texto.

También es importante evitar la mala interpretación del dibujo en los materiales de alfabetización inicial, cuyas imágenes se toman como referentes. Para esta etapa estas palabras tienen necesariamente que remitir a objetos, animales o situaciones conocidas y significativas.

Los dibujos animados, que se han convertido, en el mercado, en dibujos estandarizados, masificados, con códigos propios y poco conocidos por los chicos de comunidades rurales, poco ayudan a expresar la identidad de cada pueblo y de su medio. Por el contrario, suelen desconcertar a los chicos al estar muchas veces alejados de la lógica realista que los caracteriza.

La belleza de las ilustraciones es signo del respeto por lo dibujado. Los miembros de las comunidades de pueblos originarios se han sentido a veces ridiculizados, desvalorizados, infantilizados, sobre todo en el dibujo de las personas al ser exagerados algunos rasgos físicos.

Por todas estas razones, los que no estaban acostumbrados a hablar frente a otros comenzaron a hacerlo; y los que creían que publicar era propio de la elite de intelectuales supieron que sólo ellos podían hablar de sí mismos y en sus lenguas.

El proceso se ha iniciado, aunque el camino sea lento.

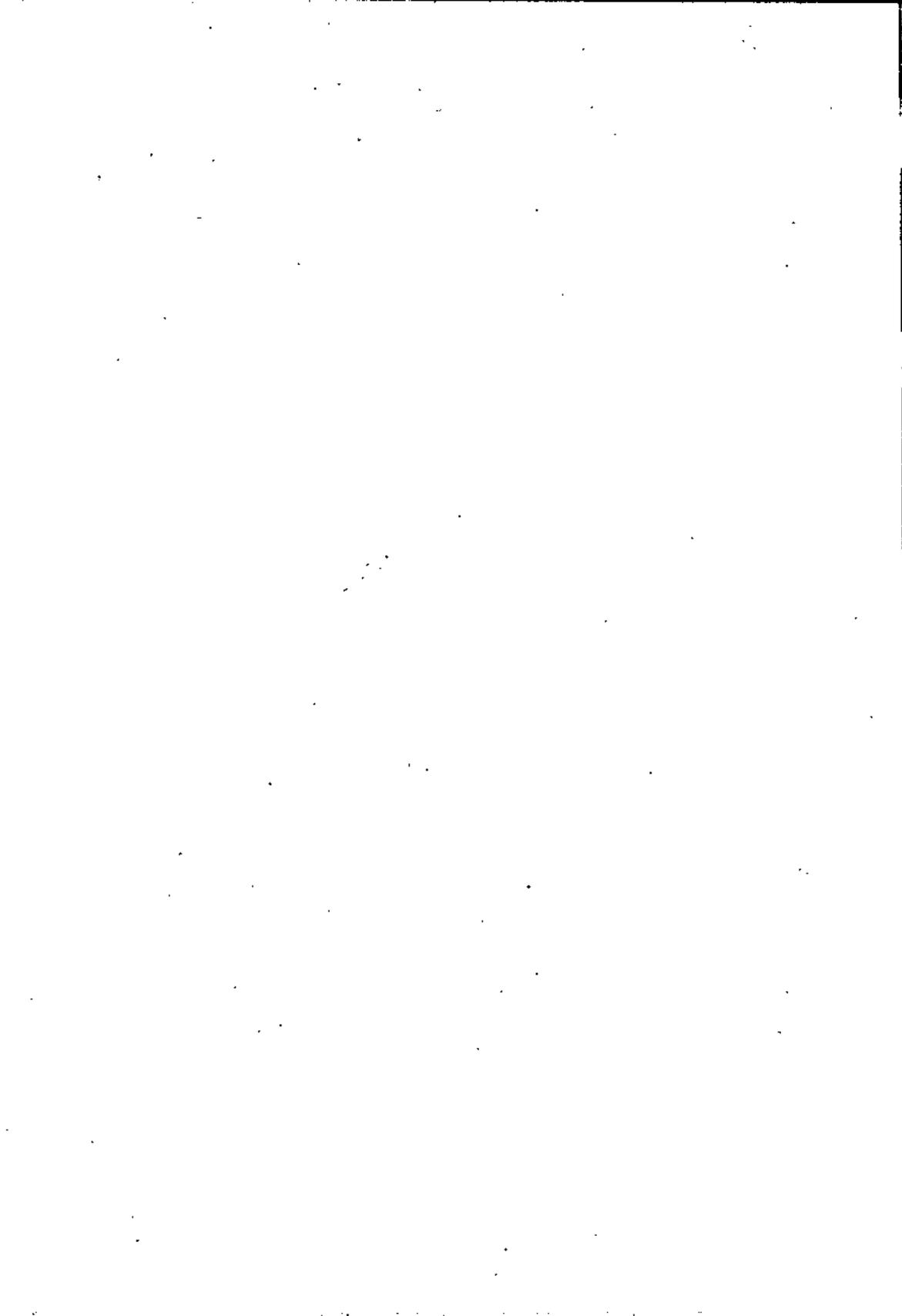
Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. y K. Zelan (1995): *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica.
- Censabella, M. (1999): *Las lenguas indígenas de la Argentina; Una mirada actual*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ferreiro, E. (1989): "El proyecto principal de educación y la alfabetización del niño; un análisis cualitativo", *Boletín de Aique*, nº 17.
- (1995): *El bilingüismo: una visión positiva*, México, UNAM - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.
- Ferreiro, E. et al. (1991): *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1985): *Los sistemas de escritura en el desarrollo*, México, Siglo XXI.
- Gerzenstein, A. et al. (1998): *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Buenos Aires, Dirección General de Investigación y Desarrollo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Golluscio, L. (1989): *Unidad y diversidad en la Argentina. Una aproximación etnolingüística*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Educación Primaria.
- Iglesias, L. (1980): *Diario de Ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.
- Jolibert, J. (1988): *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Hachete - Grupo de investigación de Ecoen.
- Kaufman, A. M. et al. (1990): *Alfabetización de niños. Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*, Buenos Aires, Aique.
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (1995): *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana - Aula XXI.
- Lerner de Zunino, D. (1990): *El aprendizaje de la lengua escrita. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*, Caracas, Kapeluz.
- López, M. E. et al. (1993): *Psicogénesis de la lectoescritura. Mitos y realidades*, Buenos Aires, Estrada.

- Mazchrzk, I. (1988): *Cartas a Salomón*, México, Gobierno del Estado de Tabasco.
- Ong, W. (1982): *Realidad y escritura de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Pizarro, J. (1987): *Una pedagogía popular para Educación Intercultural y Bilingüe*, Quito, Abya Yala.
- Suñica, M. et al. (1987): *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO.
- Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995): *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Aula XXI - Santillana.
- Tomé, M. (1986): *Juegos hilados a rueca*, Buenos Aires, Centro de Estudios Cristianos.
- Yañes Cossío, C. (1989): *La educación indígena en el área andina*, Quito, Corporación Educativa Macac - Abya Yala.
- Zidarich, M. (1994): *Alfabetización en lengua materna y mediadores interculturales*, tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba.

Libros de textos en lenguas originarias citados

- AA.VV. (1961-1970): *Pepe thaye Ema 1, 2, 3, 4 y 5*, Buenos Aires, Iglesia Anglicana.
- AA.VV. (1998): *Fwala wet chelos. El sol y los cazadores*, Buenos Aires, PSE de la Nación.
- AA.VV. (1998): *Mawu wet nech 'e. El zorro y la chuña*, Buenos Aires, PSE de la Nación.
- AA.VV. (1998): *Nech 'e wet ch 'anhu. La chuña y el quirquincho*, Buenos Aires, PSE de la Nación.
- AA.VV. (1998): *Nostas ka ley. Los derechos del niño*, Buenos Aires, PSE de la Nación.
- AA.VV. (1998): *Wela wet chelos. La luna y lo cazadores*, Buenos Aires, PSE de la Nación.
- Furnier, G. y Auxiliares Docentes Aborígenes de la 1º Promoción (1990): *Thathañhi n 'oyij toj tachen*, Sauzalito, Escuela N. 926.
- Navarrete R. y M. Tomé (1982): *Recolección de palabras y oraciones*, cuaderno de circulación interna, mimeo.
- Zidarich M. et al. (1998): *Tasalnawu y Chalanero. Libros y fichas para la alfabetización inicial*, Buenos Aires, INAI.



VARIA



Diego Bentivegna

*Juan E. Cassani y Juan Mantovani:
humanismo, lectura y comunidad
nacional en dos pedagogos
espiritualistas*

Universidad de Buenos Aires
dbentivegna@hotmail.com

Diego Bentivegna Juan E. Cassani y Juan Mantovani: humanismo, lectura y comunidad nacional en dos pedagogos espiritualistas

Signo&Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 289-312

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen En este artículo examino las representaciones de la lectura, en especial de la lectura literaria, que se desprenden de textos producidos por dos de las personalidades más importantes del espiritualismo pedagógico argentino: Juan E. Cassani y Juan Mantovani. Trabajo especialmente dos de las intervenciones de estos autores, separadas entre sí por algo más de una década. Por un lado, me detengo en los capítulos de la tesis de doctorado de Juan E. Cassani (dedicada a la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escuela media argentina) publicados en 1921 y 1923 en la revista Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Por el otro, abordo la introducción de Mantovani a los planes de estudio de 1935. En estas intervenciones, analizo específicamente las articulaciones teóricas entre historiografía literaria, idealismo filosófico y lingüístico y, más tardíamente, hispanismo cultural. Asimismo, pienso las implicancias políticas de estas articulaciones teniendo en cuenta su inscripción en lo que, con Sloterdijk, designo como un "humanismo de Estado" disciplinador y civilizatorio.

Palabras Clave: representaciones de la lectura - idealismo - historicismo - hispanismo - enseñanza de la literatura

Abstract In this article I examine the representations of reading, in particular literary reading, which can be detached from the texts produced by two of the most important personalities of the pedagogic spiritualism in Argentina: Juan E. Cassani and Juan Mantovani. I will focus specially on two of their interventions, separated both by more than a decade. On one side, I examine the chapters of the doctorate thesis of Juan E. Cassani (dedicated to language and literature education in Argentine secondary school) published in the review of the National University of La Plata, Humanidades, in 1921 and 1923. On the other side, I discuss Mantovani's introduction to the education plans of 1935. In these interventions, I specifically analyze the theoretical articulations between literary historiography, philosophical and linguistic idealism, and more late, cultural hispanism. Likewise, I think about the political implicancies of these articulations, taking into account their inscription in what, following Sloterdijk, I designate as a disciplinary and civilizatorian "humanismo de Estado" (State humanism).

Key words: representations of reading - idealism - historicism - hispanism - literature education

Introducción. El contenido político de la lectura

En los años veinte y treinta se produce en la Argentina una acentuación de los discursos que, al mismo tiempo que elaboran la herencia de algunos de los postulados del nacionalismo disciplinador e institucional que encuentran un momento hegemónico en torno al Centenario (1910) (Bertoni, 2001; Dalmaroni, 2006), plantean la centralidad de la lectura como instancia de producción de una subjetividad política identificada con una tradición, una historia y un territorio percibidos como propios. Si, desde el proyecto de lo que P. Sloterdijk (2000) denomina "humanismo de Estado" del siglo XIX (un humanismo cosmopolita y burgués) las humanidades son percibidas como instancia civilizatoria de "domesticación" de las pasiones y de aquietamiento de las pulsiones negativas, en torno a 1930 pedagogos, escritores, críticos y profesores pondrán el acento no tanto en el aspecto puramente formal de la lectura, sino en los contenidos cívicos, éticos e incluso religiosos que ella vehiculiza. Para estos intelectuales, la preocupación central no pasa ya por la necesidad de garantizar el acceso universal a las capacidades abstractas de lectoescritura —la preocupación central en los años de configuración del sistema educativo argentino, en gran parte lograda gracias a la expansión y a la eficacia de la red escolar nacional— sino por asociar esas capacidades con la configuración de una subjetividad política concreta: la subjetividad nacional.

En consonancia pues con la conformación de un discurso político nacionalista que postula la necesidad de construir una subjetividad política "nueva", aunque enraizada en una tradición histórica percibida como legítima, se consolida a lo largo de los años veinte y treinta un discurso crítico-pedagógico que enfatiza la capacidad transformativa de la lectura. Esta capacidad transformativa no se confina desde esta postura al ámbito de lo exclusivamente privado o de lo celosamente íntimo, ni tampoco se acota a una transformación puramente

cognitiva o intelectual, como en el discurso de matriz ilustrada que está en la base de la formación de la escuela media argentina, sino que se piensa como un componente sustancial en el mecanismo de construcción de una comunidad cultural de pertenencia y, más específicamente, de una comunidad nacional. En este artículo indagaremos la concepción de lectura y sus implicancias políticas que se desprende de las intervenciones de dos de los pedagogos que mayor incidencia tuvieron en la conformación del campo pedagógico espiritualista y nacional de esos años, pedagogos cuya influencia no se agota en esos años sino que llega, incluso, hasta los años setenta del siglo pasado: Juan E. Cassani y Juan Mantovani.

Los recorridos intelectuales de Juan E. Cassani y de Juan Mantovani describen un entramado complejo, con reconocimientos mutuos, proyectos compartidos, alianzas institucionales, disputas políticas y rupturas teóricas. Nacidos en el mismo año 1896 en la pampa "gringa" (Lincoln, provincia de Buenos Aires, en el caso de Cassani; San Justo, provincia de Santa Fe, en el caso de Mantovani), ambos pedagogos se formaron en la Universidad Nacional de la Plata y ocuparon, a partir de mediados de los años veinte, diferentes cargos docentes y administrativos en universidades nacionales y en institutos de formación docente.¹ Un momento axial de sus biografías intelectuales es la participación en el Colegio de Estudios Superiores de Buenos Aires. En efecto, en 1930, es decir, en un año significativo por los cambios institucionales e ideológicos que produ-

1. Juan E. Cassani fue uno de los primeros egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad de La Plata, donde obtuvo el título de doctor. En 1927 fue nombrado director del recién fundado Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fue Director de Inspección de Escuelas Normales y diseñó las reformas de los profesados de Pedagogía de la UBA y del Instituto Nacional Superior del Profesorado. Juan Mantovani, por su parte, no sólo ocupó varios cargos docentes en instituciones universitarias y terciarias, sino que se desempeñó también como Inspector General de Enseñanza y Ministro de Instrucción durante la presidencia de Agustín P. Justo. El distanciamiento entre ambos teóricos del "espiritualismo laico" se produce a partir de los años cuarenta y, sobre todo, a partir del peronismo. Mientras Cassani sigue ocupando durante el gobierno de Perón un lugar importante en la gestión docente (fue Director General de Enseñanza Secundaria, Media y Especial), Mantovani es cesado en sus cargos, que retomará sólo luego del golpe de 1955. Para la formación "espiritualista" de Cassani y de Juan Mantovani, así como para la incidencia de estos autores en el diseño y la implementación de políticas educativas, cfr. Solari (1991: 222 y ss.) y Puiggrós (1992a), en especial el capítulo "Apuntes para la construcción de una historia de la adolescencia en la Argentina", de Rafael Gagliano.

ce el golpe de estado contra Yrigoyen, tanto Cassani como Mantovani intervinieron en la fundación de esa institución, en la que confluyeron docentes de distintas orientaciones teóricas (el nacionalismo de Carlos Ibarguren, el "espiritualismo laico" de Mantovani y Cassani, el "marxismo positivista" de Ponce) que propugnaban la renovación de los métodos de enseñanza secundaria y que enfatizaban, desde esas diferentes perspectivas, la importancia de la enseñanza de las humanidades. Es allí donde Cassani y Mantovani postulan una práctica docente concreta y hasta cierto punto novedosa, fundamentada en los principios de un "espiritualismo pedagógico" laico (Puiggrós, 1992b).

Una de las primeras intervenciones producidas desde esa tendencia teórica es la publicación en 1921 y 1923 en la revista *Humanidades* de La Plata, de dos fragmentos de la tesis doctoral de Cassani. Mientras que el capítulo de 1921 está dedicado en su totalidad a cuestiones ligadas con la enseñanza de la lengua, el capítulo de 1923, en el que aquí nos concentraremos, está dedicado al problema de la enseñanza literaria, en un marco teórico complejo y heterogéneo que articula la herencia del historicismo de Ricardo Rojas con el historicismo idealista de Croce e, incluso, de Francesco De Sanctis, el autor de la *Historia de la literatura italiana* (1870) que, por aquellos años, era objeto de una lectura atenta y hasta cierto punto reivindicatoria no sólo por parte de los neoidealistas, sino también por parte de un "filósofo de la praxis" tan influyente en los años posteriores como Antonio Gramsci.²

En el fragmento de 1923, Cassani oscila entre la descripción del estado de los estudios literarios en la escuela media argentina y la prescripción de sugerencias para abordar la lectura de textos concretos. Toda la intervención de Cassani se funda en la convicción de la centralidad formativa de los estudios literarios. Si descriptivamente con la literatura finaliza y se "corona" la "formación idiomática" de los alumnos, prescriptivamente, se trata de una asignatura

que debe recoger, organizar y aplicar elementos culturales transmitidos desde los primeros grados por asignaturas y profesores distintos, orien-

2. También la primera de las dos secciones de la tesis de Cassani publicadas en *Humanidades*, "La enseñanza gramatical", parte de las reflexiones sobre el lenguaje que Croce postula en su *Estética*. A partir de la distinción crociana entre el momento primario, intuitivo o estético, que supone el conocimiento de lo particular, y el momento secundario, o lógico, que supone el conocimiento de lo general, Cassani legitima la introducción de los estudios gramaticales sólo en los años de la escuela secundaria. Cassani fue asimismo un importante lector de los escritos de Giovanni Gentile, cuyo *Sumario de pedagogía* prologó en la traducción publicada por El Ateneo de Buenos Aires en 1946.

tando, en último término, las tendencias literarias del estudiante y capacitándolo para desenvolverse en el mundo de las letras, del que no saldrá, no debe salir por lo menos, en el resto de su vida (Cassani, 1923: 287).

En principio, Cassani define los objetivos de la formación literaria en el marco de una esfera autónoma y necesaria en relación con la educación "práctica". En este sentido, el lugar en el que opera la formación literaria es, fundamentalmente, el lugar del espíritu y de la cultura, en la tradición del humanismo de Estado del siglo XIX:

La finalidad de su enseñanza [la enseñanza literaria], dirigida a formar la cultura literaria del estudiante, proveyéndole de las nociones *indispensables para la crítica y la exégesis de los textos y fijar un uso del idioma en estilo correcto*, la convierten en complemento necesario de la tendencia a la educación práctica, que no fomenta el desarrollo de la faz humanística del espíritu, ni el gusto por la belleza de la obra de arte (Cassani, 1923: 287).³

Desligada así del mundo de la práctica concreta y de una lógica pedagógica que pone el acento en la relación medios / fines, la enseñanza de la literatura se legitima en tanto opera en el plano de la fijación de los cánones de lectura (la crítica y la exégesis de textos a la que se refiere Cassani), así como en el plano de la corrección en el uso del lenguaje. Hay que leer esta crítica al pragmatismo educativo en un contexto como el del primer yrigoyenismo, cuando se plantea, desde los sectores medios representados por el radicalismo, la necesidad de revisar el discurso positivista y pragmatista que había orientado una porción considerable de la política educativa del período conservador, que concluye con la reforma de Carlos Saavedra Lamas. El texto de Cassani legitima, con instrumentos teóricos novedosos, una educación cuya eficacia es menos inmediata, aunque probablemente más incisiva y duradera.

II

Uno de los aspectos de la educación literaria en la escuela secundaria de la época contra los que se pronuncia Cassani es la separación estricta entre un curso de

3. Las bastardillas son, en todos los casos, nuestras.

preceptiva literaria y un curso de historia de la literatura española y argentina, segmento que, de hecho, se reduciría en las escuelas medias argentinas al mero estudio de dos manuales: el manual de preceptiva, es decir, el manual de matriz retórica —entre los que se destaca, por su larga permanencia, los Elementos de teoría literaria de Calixto Oyuela, nombrado primer secretario perpetuo de la Academia Argentina de Letras en 1931—⁴ en el caso del primer año, y “una historia de la literatura”, en el caso del segundo. Esta segmentación produce, según Cassani, una suerte de “cultura de diccionario”, análoga a la retórica abstracta y meramente formal que fundamentaba gran parte de la enseñanza literaria.

En contraposición al “formulismo abstracto”, la propuesta de Cassani se orienta hacia la fusión de la preceptiva y de la historia literaria sobre la base del énfasis en el acto de lectura. La concepción de lectura que predomina en el texto de Cassani se inscribe de manera manifiesta en los cánones de las teorías idealistas, sobre todo en la teoría que Croce plantea a lo largo de su producción teórica, a partir de la *Estética*. La lectura, desde esta concepción, es pensada no como un acto de mera recolección de un sentido que ya estaría dado en el texto mismo y que el lector debería desentrañar, sino como un acto de producción de sentido en el que intervienen dos subjetividades diferenciadas: el autor y el propio lector. La lectura será una lectura feliz o lograda en la medida en que el lector re-evoque y reconstruya en su propia subjetividad los rasgos de la subjetividad productora *contemporanzándola*. Ello implica pensar la lectura como el producto de la confluencia de los sujetos en un elemento espiritual común, que para Croce no es algo del orden de lo abstracto, sino el producto de una historia y de una tradición cultural compartida.

Para plantear las ventajas de esta concepción idealista de lectura, Cassani menciona polémicamente algunos antecedentes de propuestas de enseñanza de la literatura que también han puesto el acento en la centralidad del momento de la lectura, aunque esas propuestas se inscriban en líneas teóricas evidentemente contrapuestas a las suyas. Entre estas propuestas, Cassani destaca las lecturas escolares del *Quijote* desarrolladas por J. A. Ferreira en el Colegio Normal de La Plata, experiencia conocida en los ámbitos pedagógicos por su difusión entre 1908 y 1910 a través de los *Archivos de Pedagogía y de Ciencias Afines*.

En las publicaciones que surgen de esta experiencia, Ferreira enfatiza una concepción de lectura como contacto entre el alumno y los “grandes

4. Los Elementos de Oyuela fueron publicados por primera vez por la editorial Estrada en 1885. Se registran ediciones hasta mediados del siglo XX.

genios" a través de la mediación del profesor, privilegiando para ello la "gran obra" por sobre las "pálidas explicaciones e inocuos libritos", lo que lo conecta con la intención de hacer de la lectura concreta de textos literarios en castellano el centro de la formación literaria en las escuelas secundarias nacionales (Ferreira, 1908).⁵ Cassani toma distancia de experiencias positivistas como las de Ferreira en la medida en que éstas implicarían la desarticulación de una idea orgánica de literatura, con argumentos similares a los que había esgrimido en su momento Giovanni Gentile en su crítica a la lectura excluyente del "gran texto" literario que resumiría el conjunto de una literatura nacional. Este tipo de lectura dejaría de lado las conexiones entre los textos y el estudio de su lugar en la configuración de una concepción histórica de literatura nacional.⁶ En consecuencia, es preferible, desde un punto de vista que privilegia el desarrollo literario nacional como totalidad, el estudio de fragmentos de obras de diferente nivel y procedencia que, en su heterogeneidad, den cuenta de la complejidad misma del objeto literario. Afirma Cassani:

El error fundamental de este procedimiento [el de Ferreira], en el que también incurre Nelson, consiste en realizar toda la enseñanza a base de una obra sola, lo que no permite presentar los géneros fundamentales de la producción literaria y obliga, como ocurrió en este caso, a exigir un trabajo semanal sobre ellos, trabajo que por la circunstancia de ser puramente complementario, se hará, sin duda alguna, a base de manuales de

5. Las frases entrecomilladas se encuentran en la pág. 18 del artículo de Ferreira.

6. Giovanni Gentile plantea su concepción de enseñanza de la literatura en un artículo de 1904, "Per l'insegnamento della letteratura", publicado en la revista *La crítica* dirigida en Nápoles por Croce y principal órgano del neidealismo. En este artículo, que reseña una edición aumentada y corregida del monumental *Manuale della Letteratura Italiana* de Alessandro D'Ancona y Orazio Bacci, Gentile postula, entre otras cosas, la necesidad de estudiar la literatura desde un punto de vista diacrónico articulado de manera orgánica, es decir, desde un punto de vista que enfatice las "ideas generales" y que permita dar cuenta de las conexiones entre diferentes obras y autores. Según Gentile, la historia de la literatura no debería ser en la escuela un objeto autónomo y autorreferencial. Por el contrario, debería ser concebida como "la historia de la civilización italiana reconstruida desde el punto de vista de su literatura" (cfr. Gentile, 1908). Las posiciones de Gentile -que en los años en que Cassani publicaba la segunda parte de su tesis estaba llevando adelante, como ministro de Instrucción de Mussolini, una profunda reforma del sistema educativo italiano (1922-1924)- influyeron fuertemente en la pedagogía espiritualista argentina. De hecho, Cassani, prologuista de la edición castellana de la *Suma de pedagogía del filósofo italiano*, califica esa reforma como "la más definida y completa que haya tenido lugar en el presente siglo" (Cassani, 1946: 7).

preceptiva o leyendo, muy de paso, los modelos que se aconsejan. El mismo autor ha cambiado el procedimiento, en los últimos años, por el de la lectura parcial de varias obras, en lugar de atenerse a una sola (Cassani, 1923: 289).

Según Cassani, la centralidad del momento de la lectura es la garantía del carácter inmanente de la historia en relación con la obra de arte. En este sentido, habría para Cassani una escisión entre la lectura de la literatura que se lleva adelante en función del conocimiento histórico, por un lado, y el abordaje inmanentemente histórico de la literatura que se desprende de la lectura entendida en términos de contemporización, por el otro. En efecto, si en relación con el conocimiento de la historia, la literatura, y sobre todo los "grandes exponentes literarios y artísticos en general" son pasibles de ser leídos "con fines de comprensión histórica", e incluso es lícito hacer derivar de ellos el conocimiento que podemos llamar documental "de la lectura de tales obras", la interpretación de la obra entendida en términos estrictamente idealistas supone la posibilidad de autoeducación del alumno en función de esas grandes obras. Concebida en estos términos, la lectura permite pensar la posibilidad de un abordaje de los textos literarios en el que el docente opera en el ámbito de la orientación y no de la imposición, "que tiene, cuando la cultura literaria es sólida, una escuela o un modo de ver y sentir determinado por sus inclinaciones estéticas, y no resiste a veces a formar prosélitos de sus doctrinas, tarea posible, dada la falta de orientación en que se toma al discípulo" (Cassani, 1923: 291).

Cassani insiste de este modo en uno de los puntos que reaparecerán frecuentemente a lo largo de sus diferentes intervenciones didácticas: la relación "espiritual" entre docente y alumno, relación que, en la tradición del actualismo gentiliano y de las tendencias ligadas con la llamada "Escuela nueva" se piensa en términos de saber construido, en acto, a través de esa misma relación.

III

Una década después de la publicación de estos fragmentos de la tesis doctoral de Cassani, Pedro Henríquez Ureña afirmará que "no hay diferencia de forma entre la enseñanza literaria del colegio nacional y la de las escuelas primarias: una y otras se fundan en la lectura, en el conocimiento directo de los buenos autores" (Henríquez Ureña, 1978: 67).⁷ En Cassani, sin embargo, esta centralidad de la lectura es pensada en función, también, de una concepción histórica

y sociológica de lo literario, una concepción que se pone en juego, sustancialmente, en la escuela secundaria. Si el objetivo de la escuela primaria es insertar al sujeto en un colectivo de pertenencia (la comunidad nacional), la escuela secundaria debería enfatizar el ámbito de la exploración y del descubrimiento de la propia subjetividad. Se trata, en todo caso, de pensar la lectura como una instancia no sólo de descubrimiento, sino también de formación de esa subjetividad, en términos de adecuación a una serie de valores estéticos, como el "buen gusto" o la "belleza", valores que se presentan en el discurso de Cassani como incuestionados. Así como el docente aparece como un orientador, como un conductor, como un educador en esos valores en última instancia ahistóricos, la lectura legitimada en el sistema escolar es, para Cassani, la lectura atenta a desentrañar "el fondo de vida, moral y material" que cada época histórica "deposita" en los textos.⁸

El modo de acceder a este "depósito histórico" es la lectura como re-producción, que Cassani piensa, sin citarlo de manera explícita, a partir de la estética de Croce y de la concepción de crítica como obra artística que el filósofo italiano hereda tanto de De Sanctis como de la crítica romántica alemana. Afirma Cassani:

En atención a que el juicio estético requiere previamente la reproducción de la obra juzgada en la conciencia del alumno, convendrá habituarlo a saber realizar tal reproducción con exactitud, para que pueda colocarse en el punto de vista del

7. El artículo de Henríquez Ureña fue publicado originalmente en Cuadernos de Temas para la Escuela Primaria, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1930.

8. Esta capacidad de la literatura para funcionar como instancia de absorción y de sintetización de contenido simbólicos explica la preeminencia dada los estudios de lengua y literatura, preeminencia que Cassani subrayará en *Didáctica general de la enseñanza media*. Allí se afirma que los estudios literarios "son los contenidos que más acercan al estudiante a la visión del mundo interna, propio y ajena. Además ese mundo les es mostrado en las formas de la expresión oral y escrita más geniales y perfectas que ha logrado el hombre" (Cassani, 1965: 135). La literatura representa por ello una forma de conocimiento "más íntima y directa que la proporcionada por la psicología y demás ramas de la filosofía, porque los contenidos literarios añaden a los saberes razonados y demostrativos de los estudios filosóficos, los efectos educadores de la estimulación efectiva, el tono valorativo y las valoraciones personales. En lugar de conocer el mundo humano analizándolo desde afuera, la literatura hace que el alumno la conozca sintiéndolo y viviéndolo desde adentro. De ahí que los arquetipos fundamentales que él conoce por la vida literaria adquieran en su espíritu mayores influencias que las que observa en el campo de la psicología. Su fuerza llega a veces, a influir en la adopción de actitudes y normas de comportamiento" (Cassani, 1965: 135).

autor y rehacer, si fuese posible, el proceso desarrollado en él al escribirla, condiciones indispensables para ver con claridad y apreciar las bellezas de las expresiones (Cassani, 1923: 292).

La lectura es, entonces, ejercicio de re-evocación y de re-producción que conduce a la historia como desarrollo objetivo que se elabora, de una u otra manera, en la obra, y a la conciencia autoral como garantía última del sentido del texto. El discurso de Cassani se apropia, de esta manera, de los conceptos centrales de la estética neoidealista, casi diez años antes de la propuesta de Amado Alonso, a través de su lúcida lectura del idealismo italiano de Croce y de su "brazo" filológico alemán, sobre todo de la escuela de Karl Vossler (a quien, en el texto aquí analizado, cita en nota el propio Cassani como "Wossler").

Sin embargo, la operación teórica que Cassani plantea en su tesis no se reduce a la incorporación de un punto de vista estrictamente idealista. En efecto, a estos elementos teóricos de matriz crociana el pedagogo añade, a partir de la necesidad de "reintegración" en los contextos de creación de las obras, los "elementos de las disciplinas históricas" según el método progresivo y totalizante expuesto por Rojas en la *Historia de la literatura argentina*, que se termina de publicar en 1922, tan sólo un año antes de la publicación del fragmento de la tesis de Cassani al que aquí nos referimos. Al idealismo, que por entonces gozaba de un prestigio considerable entre los críticos y los historiadores del arte y de la literatura, Cassani añade una elaboración intelectual, la de Rojas, de evidente matriz nacional, que había anticipado en textos de intervención política como *La restauración nacionalista*, de 1909, la necesidad de pensar la eficacia de las humanidades como mecanismo de conformación de una comunidad nacional orgánica. Con la introducción de esta perspectiva nacional, la centralidad de la lectura propugnada por Cassani se legitima en un objeto teórico no sólo atento al espiritualismo culturalista de Croce, sino a los aportes concretos de las disciplinas históricas, que permitirían "evocar el momento histórico y el momento geográfico de la producción de la obra" (Cassani, 1923: 293).

IV

La intervención de Cassani propone así un despliegue del objeto literatura en la forma de una "historia literaria", para lo que reelabora en clave evolucionista uno de los puntos más críticos de la concepción idealista de obra de arte plan-

teada por la estética de Croce: la multilinealidad y la inconmensurabilidad de los procesos culturales. En este sentido, la disciplina debería privilegiar los "asuntos que hegemonizan la producción de una época de un ciclo determinado", los temas "que llegan a un período culminante seguido de una época decadente, por agotamiento o por transformación de la sensibilidad del medio" (Cassani, 1923: 293).

La normalización del objeto literario no se limita en Cassani a la reintroducción de contenidos evolucionistas, sino que involucra su concepción de la lectura escolar como crítica. En efecto, si, en principio, retomando explícitamente el planteo de Francesco De Sanctis, la crítica es definida por Cassani como "obra de arte", y, en consecuencia, como un acto de libertad creativa (un acto del orden de lo intuitivo y de lo expresivo, como no se cansará de repetir Croce), a lo largo del texto se postulan algunas actividades tendientes a producir una lectura orientada por el profesor. Así, Cassani propone una práctica de la enseñanza literaria que incluya elementos que permitan una reapropiación regulada de los textos literarios, como el cuestionario, la "observación preceptiva", el "análisis de las figuras de estilo, de la relación del contenido con el asunto", la contemplación de

los sentimientos y emoción estética, aumentando las dificultades en relación con el adelanto de los cursos y evitando en lo posible el interrogatorio al detalle, para dejar la mayor libertad posible de juicio y de ejercitación de aptitudes (Cassani, 1923: 291).

Se trata de una literatura, que, recordemos, para Cassani funciona como el lugar de síntesis de los estudios realizados a lo largo de la escuela, normalizada por la historia: arraigada, en la estela abierta por Rojas, en un territorio, en un desarrollo histórico y en una comunidad nacional de individualidades aunadas. Son estos los elementos ideológicos que garantizan la unidad no sólo de la obra sino del conjunto de la literatura por los que la obra coincide no con las abstracciones de la retórica, sino con la verdad autoral.

En ese lugar teórico, también, se dirime, muy genéricamente, el canon literario escolar, que debería dejar de lado expresiones juzgadas como inauténticas desde el punto de vista del nacionalismo cultural, como las de los clásicos del Siglo de Oro, en favor de los momentos de autenticidad registrados por Rojas, quien, cuando se publica este texto de Cassani, ocupa un lugar central en el campo intelectual argentino.⁹

9. En 1923 Rojas recibe el Premio Nacional de Literatura, y es por ello homenajeado oficialmente por las revistas *Inicial* y *Nosotros*. Recordemos además que entre 1921 y 1924 Rojas fue deca-

La interpretación realizada por Rojas busca el carácter esencial del género poético, en la efusión del verdadero estado del alma del autor al que previamente ha presentado en su medio y su cultura, cuidando el desecamiento de toda expresión reflexiva de emociones falsas, tan frecuentes, por ejemplo, en los clásicos sobredichos [es decir, en los clásicos del Siglo de Oro] (Cassani, 1923: 294).

Esta afirmación de Cassani es difícilmente compatible con el discurso hispanista más rígido, que ve en la literatura del Siglo Oro el centro de las lecturas escolares. La hegemonía de este espiritualismo abierto a elementos procedentes del discurso hispanista se configurará en la Argentina sobre la base de la reforma de los planes de estudio de la década de 1930. En esta reforma ocuparán un lugar determinante pedagogos como el propio Cassani, filósofos como Juan Terán, filólogos y estudiosos de las literaturas hispánicas como el dominicano Pedro Henríquez Ureña y el español Amado Alonso, etc. Los trabajos de las diferentes comisiones estuvieron presididos por Juan Mantovani.

El documento donde se plantea de manera más contundente el triunfo de las posiciones que desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX propugnaban un hispanismo de corte historicista como instancia de formación de un sujeto político nacional es la introducción a los planes de la reforma redactada por Mantovani en 1934. Estos planes vuelven a plantear, en la herencia de La restauración nacionalista, un lugar central para las humanidades, y, fundamentalmente, para la Historia y para la Literatura.

Para Mantovani, las humanidades funcionan fundamentalmente como instancia de transformación de los sujetos en comunidad nacional, entendida como una totalidad que determina todos los componentes que la integran.¹⁰ Las disciplinas humanísticas son postuladas como instancias básicas de conformación de la identidad nacional, lo cual supone el triunfo de los planteos alarmistas contra la heterogeneidad inmigratoria lanzados por Gálvez, por Rojas o por

no de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y rector de esta entre 1926 y 1930. Fernando Devoto (2006) ha señalado el lugar determinante de Rojas como crítico, profesor y organizador de la cultura en los años veinte, así como su cercanía a algunas posiciones irigoyenistas, como el americanismo, el populismo y el rescate de la simbología federal.

10. Leemos al respecto en *La educación y sus tres problemas*: "Así como la cultura convierte al individuo en persona mediante un proceso de espiritualización transubjetiva, el pueblo se transforma en nación cuando han logrado desenvolver sus posibilidades espirituales" (Mantovani, 1981: 98-99).

Lugones en torno al Centenario, planteos que reaparecen con fuerza en el discurso de Mantovani:

Pocas veces como ahora —leemos en el mensaje del Ministro Manuel de Yriondo al presentar las conclusiones de la asamblea de profesores de Castellano, Historia y Geografía argentinas e Instrucción Cívica de 1933— es tan necesario la aplicación de este concepto [“despertar” en el “espíritu” del estudiante el “sentimiento de nacionalidad” y la “preocupación por los problemas argentinos”], perplejos ante la actual crisis del mundo —económica y moral [...]. [Los alumnos] se muestran particularmente dispuestos a recibir sin crítica ni reflexión las más extrañas y nocivas influencias. El remedio eficaz contra estos males es poner al alumno en contacto permanente y directo con los antecedentes históricos, jurídicos y literarios de la sociabilidad argentina; así llegará a la comprensión de los valores y problemas que le son propios (Mantovani, 1935: 217).

En lo que se refiere específicamente a la enseñanza de la lengua y de la literatura, los resultados de la comisión insisten en los dos aspectos centrales en la conformación de una representación nacional de literatura. Por un lado, el Plan de Lecturas que se propone en el informe de Mantovani insiste en la inserción de autores argentinos que, se presupone, inspirarán en los alumnos “amor al suelo y a las tradiciones” (Mantovani, 1935: 223). Mantovani plantea de este modo una fundamentación territorial de lo literario. Al mismo tiempo, el pedagogo rechaza, como en el hispanismo finisecular de Oyuela, la lectura de textos literarios traducidos, “buscando sólo en la Literatura Argentina, Española y Americana los motivos para lecturas y ejercicios” (Mantovani, 1935: 224). Se retoma en el discurso de Mantovani la necesidad de anclar lo literario en una concepción homogénea y pura de lengua nacional, articulada con un discurso que se sustenta en la oposición entre lo auténtico, original y arraigado, por un lado, y lo falso, lo extraño, la copia (categoría en la que quedan insertas las traducciones), por otra. Se legitiman así los valores del discurso hispanista, reintroducido en el Buenos Aires de los años veinte por el sacerdote español Zacarías de Vizcarra,¹¹ y apuntalado en esos mismos años por varios acontecimientos. Uno de los más importantes es sin duda la presencia del teórico del tradiciona-

11. Señalamos como un acontecimiento importante la publicación en Buenos Aires en 1926 del artículo “La Hispanidad y su verbo”, en el que afirma de manera tajante que la hispanidad no es un concepto racial.

lismo hispanista Ramiro de Maeztu, ligado con Rojas desde la época del viaje a Europa del que surge La restauración nacionalista, en el cargo de embajador en Buenos Aires del gobierno de Miguel Primo de Rivera. En Buenos Aires, donde establece relaciones con jóvenes intelectuales nacionalistas como César Pico, los hermanos Irazusta y Ernesto Palacio, Maeztu redacta una parte considerable de los ensayos que integran el volumen *Defensa de la hispanidad* publicado en Madrid en 1934, el mismo año en que Mantovani redacta el texto al que nos estamos refiriendo en este artículo. La reflexión de Maeztu resulta especialmente importante para el problema que aquí abordamos en este artículo en la medida en que piensa la unidad del mundo hispanoamericano en términos expresamente de comunidad:

Todos ellos —dice de Maeztu refiriéndose a los pueblos hispanoamericanos— conservan un sentimiento de unidad, que no consiste tan sólo en hablar la misma lengua o en la comunidad del origen histórico, ni se expresa adecuadamente diciendo que es de solidaridad, porque por solidaridad entiende el diccionario de la Academia una adhesión circunstancial a la causa de otros, y *aquí no se trata de una adhesión circunstancial, sino de una comunidad permanente* (Maeztu, [1934] 1986: 26).

Otro acontecimiento a tener en cuenta para pensar la conformación del hispanismo culturalista en la Argentina es el discurso el 12 de octubre del mismo año 1934, en el marco del Congreso Eucarístico, del arzobispo de Toledo y Primado de España, Isidro Gomá Tomás, discurso en el que se afirma la igualdad entre Hispanismo y Catolicismo, la necesidad de unión de España y las naciones hispanas a través del "espíritu católico" y la centralidad de la raza como elemento espiritual que unifica elementos religiosos y culturales (Quijada, 1985: 85).¹² En el ámbito institucional, es necesario destacar la fundación en 1931 de la Academia Argentina de Letras. Nacida como filial argentina de la Real Academia de la Lengua, la institución contaba entre sus objetivos manifiestos la preservación de la unidad lingüística de las naciones de habla castellana y la jerarquización de la producción literaria que más se adecuara a ese propósito eminentemente político.

12. El discurso de Gomá y Tomás en Buenos Aires fue publicado como apéndice de *Defensa de la Hispanidad* de Maeztu.

V

Con todo, a diferencia de posiciones que acentúan los elementos de continuidad ligados con la religión y con la raza, Mantovani propugna una visión atenta a la continuidad entre la Argentina y el resto de las naciones americanas sobre la base de una historia y de una tradición democrática compartida, una tendencia que se irá profundizando a medida que las tendencias fascistas se consoliden en el escenario internacional. Así, en 1941, en plena Segunda Guerra Mundial, en una serie de conferencias en la Universidad de Tucumán, afirma Mantovani que, en contraposición a la belicosidad europea,

la paz de América debe perpetuarse mediante una continua empresa de espiritualización y cultura en cuyo desenvolvimiento alcanza la escuela una misión extraordinaria (Mantovani, 1981: 108).

En los años treinta, esta confianza en la misión civilizatoria de la escuela se afirma sobre el fondo de lo que se percibe como una crisis. Como gran parte de las discusiones en torno al estatuto y al contenido de los estudios secundarios de la primera mitad del siglo XX, Mantovani parte de la constatación de la "decadencia" de los estudios tradicionales. En todo caso, se trata, según Mantovani, de pensar soluciones específicas para las distintas realidades nacionales. Cada plan de estudios debe pensarse como una respuesta históricamente determinada, como una entidad que nunca es definitiva sino que, por el contrario, es producto de una específica "concepción del mundo" que debe ser explicitada y asumida por el conjunto de la comunidad educativa. En consonancia con ello, los planes de estudio deberían fundarse en una tradición nacional y no ser meros "transplantes del hombre futuro" de Europa o Norteamérica a la Argentina:

Todas las doctrinas pedagógicas que hasta ahora han dominado en el país se limitaron a transplantarnos de Europa y Norteamérica un ideal de hombre futuro, vigente allá por esa época. Así se elaboraron los planes de estudio humanistas clásicos, después cientificistas, positivistas, utilitaristas y enciclopedistas. Pero no se interrogaron sobre el tipo de hombre que necesita el país, el nuestro, dentro de quince años, aunque la orientación de toda reforma de planes en la Argentina deba apoyarse precisamente en ese tipo (Mantovani, 1935: 123).

El objetivo del proyecto de Mantovani es la imposición de un programa de estudios enraizado —en la tradición del historicismo encarnado en las grandes intervenciones de Rojas— en un territorio, una historia y en una colectividad:

Se trata de formar al hombre, no en abstracto, sino concretamente, el hombre de este medio geográfico e histórico, el hombre de *hoy* y de *aquí*, sin restarle ese sentido ecuménico que tiene toda formación humana [...]. Se trata de formar un hombre en cuyas cualidades el rasgo de argentino sea esencial y determinado (Mantovani, 1935: 223–224).

Es allí, en la *colectividad histórica argentina*, donde se encuentra la garantía de la continuidad de un determinado “tipo de hombre nacional”. En este aspecto, el sintagma “colegio nacional” es desplegado por Mantovani en un sentido que privilegia lo “preciso” y lo “profundo”, cualidades que garantizan su eficacia política. En efecto, es en esas escuelas, según Mantovani, donde “se elaboran las condiciones esenciales de nuestro pueblo y se prepara la nacionalidad” (Mantovani, 1935: 229).

VI

La “concepción del mundo” que Mantovani, en la herencia de Dilthey, explicita en estas páginas remite a un humanismo capaz de funcionar como alternativa al hombre tecnificado, al “hombre económico-progresista” en el que ha puesto el acento la escuela argentina desde el momento mismo de su constitución, sustentada en un discurso que privilegiaba la utilidad y la aplicabilidad de los estudios:

Nuestro país precisa constituirse en comunidad definida, y esa comunidad deberá elaborar una determinada concepción del mundo, propia y específica de ella. *Tal es la dirección a que tiende toda la historia argentina, y que podríamos llamar su tradición. Arraigando en ella, este proyecto de planes continúa la línea de la tradición*, como los planes utilitaristas a su hora, cuando el país necesitaba urgentemente profesionales y técnicos. Hoy el país precisa hombres de plenitud humana. Hombres cultos. Sostuve en un trabajo reciente que ese es el problema educativo actual. Formar hombres totales, completos, de *vida plena* (Mantovani, 1935: 125).

Plantado en estos términos totalizantes, el plan propuesto por Mantovani privilegia el estudio de las humanidades modernas como instancia de formación del adolescente insertado en la escuela media en función de la formación de una "comunidad nacional" futura entendida como una comunidad de hombres "plenos".

En principio, esta comunidad de cultura se presenta como forma de superar una carencia presente. La comunidad es, en efecto, algo de lo que se carece, un vacío que deberá ser llenado por la acción de la escuela:

No constituimos una comunidad en sentido estricto. Este proyecto de planes, como alguno intentos de otra época, contribuirá a modificar ese estado de cosas porque establece un ciclo inferior, común a todos los adolescentes que cursen la enseñanza media —en el que formarán una formación casi idéntica, por el trato permanente con los mismos problemas—, y porque se intensifica el estudio del castellano y de la historia, convertidas junto con un idioma vivo, en las materias eje de la enseñanza media (Mantovani, 1935: 124).

Como resultado fundamentalmente de la heterogeneidad inmigratoria, tampoco hay según Mantovani algo tal como una modalidad cultural identificable como propia del "ser nacional": "No poseemos una cultura propia", es el diagnóstico que se desprende del informe de Mantovani. En consecuencia, este constituirse de la comunidad en términos de pertenencia a una "concepción del mundo" propia se sustenta en una concepción de la educación como formación de los sujetos, como actividad que supone la transformación del individuo en una entidad capaz de articularse en comunidad. Esta transformación se plantea como una transformación guiada, como el objeto de un *e-ducare* regulado por una instancia objetiva, preformada, a la que Mantovani denomina *colectividad*:

La adolescencia, como una de las etapas de la vida, tiene su método pedagógico propio, el formativo. Se educa un niño, se forma un adolescente. Formar quiere decir modelarlo para que él sea otro, formar para algo, según el ideal de la colectividad. Pero formar quiere decir también transformar el de antes, desenvolver éste en el ahora, a fin de que sea propiamente él. Que esté formado significa que un adolescente sea cabal y enteramente adolescente. Así como sería absurdo que un plan de estudios primario figuraran materias rigurosamente científicas, uno de enseñanza

media –en su ciclo inferior, que es el genérico, pues sus ciclos superiores son específicos– no debe contener otras asignaturas que las formativas (Mantovani, 1935: 126).

En el esquema opositivo desplegado por el discurso de Mantovani, las disciplinas humanísticas modernas son instrumentos que posibilitan el equilibrio entre el individuo y la colectividad en la medida en que operan en el plano de lo que denomina “verdadera antinomia de la enseñanza media”, enseñanza tensionada entre los “intereses del país”, por un lado, y las “exigencias del educando”, por el otro.

El humanismo moderno se inscribiría, según explicita Mantovani, en la tradición del humanismo renacentista italiano y de la *Bildung* alemana: formar no en el plano de la abstracción enciclopedista para la que todas las asignaturas se ubican en un plano ideal de equivalencia, ni tampoco hacerlo en el plano de los intereses profesionales particulares que pierden de vista los intereses comunes de la colectividad, sino en el plano de la “vida plena”, es decir, en un plano que permite “ver al *hombre*, la personalidad completa del hombre, y no el profesional, o el político, o el técnico” (Mantovani, 1935: 127). No se trata, en consecuencia, de plantear el campo de las humanidades modernas como un campo desinteresado y desligado de las problemáticas contemporáneas, sino, por el contrario, de pensar a las humanidades como “las” instancias centrales, de una formación, en palabras de Mantovani, en la “dirección científico–espiritual” que necesita un país cuya cultura, cuya visión del mundo se encuentra en formación.

VII

En la sección del informe de Mantovani dedicada a presentar los trabajos de la subcomisión de lengua y literatura se reitera la tensión entre lo individual y lo social, extremos entre las que debería operar, como una suerte de entidad mediadora, la formación:

Es necesario encarar esta enseñanza desde un doble punto de vista: el social, indispensable en un país en formación inmigratoria como el nuestro, y el formativo, según el cual la cultura idiomática viene a ser una gimnasia del espíritu. Dadas las relaciones entre pensamiento y lenguaje, el estudio del idioma es, sin duda, a mi juicio, la disciplina de mayor poder formativo. El primer aspecto apunta al nexo social que crea el estudio a con-

ciencia de un idioma común; y el segundo, al hábito que debe fomentarse en el adolescente de expresar con claridad y expresión sus ideas (Mantovani, 1935: 130).

Lo que produce el desarrollo de la subjetividad del alumno es el reconocimiento en una entidad colectiva identificada con un "nosotros" ("nuestra" cultura, "nuestra" historia, "nuestro" idioma) desplegado en términos de unidad y de homogeneidad cultural y lingüística. Lo que da coherencia a la propuesta pedagógica de Mantovani es el peso puesto en una homogeneidad potencial presupuesta en el pueblo, que se transforma en una colectividad homogénea a través de la mediación institucional del sistema escolar.

El proyecto sobre Lengua y Literatura enseñable parte del presupuesto de que las tensiones constitutivas de la realidad nacional argentina se resolverán en la unidad del objeto lingüístico, una unidad que el discurso de Mantovani al mismo tiempo presupone ("idioma común"), pero que al mismo tiempo funciona como meta de la instrucción lingüística y literaria escolar. Esta unidad social del objeto lingüística es respetada desde un punto de vista pedagógico en la medida en que la lengua se aborda cíclicamente, siguiendo el criterio didáctico que parte de lo más conocido y lo que se considera más sencillo para el alumno. Al mismo tiempo, el proyecto legitima la clausura lingüística de la literatura escolarizada, desplegada en el *continuum* entre la producción española, argentina y americana, un continuum que comienza a plantearse con fuerza en las últimas décadas del siglo XIX (Terán, 1992; Bertoni, 2001) y que presenta a lo largo del siglo XX varios momentos de inflexión, como el Centenario o los años treinta. En este aspecto, sin embargo, el programa parece privilegiar el recorte histórico por sobre el recorte nacional, en la medida en que propone.

separar el estudio de las literaturas castellana, americana y argentina en cursos especiales, que examinen el fenómeno literario en su evolución histórica. Dada la cultura idiomática ya adquirida, podrán así estudiarse mediante el análisis crítico las obras literarias. Debido a su amplitud, se ha dividido el estudio de las literaturas española, americana y argentina en dos cursos de 3 horas semanales cada uno, que abarcan, el primero (5to. año) desde los orígenes hasta el romanticismo y el segundo (6to. año) hasta nuestros días. Un criterio similar se sigue, con provecho para la enseñanza, en el Colegio Nacional de la Universidad de Buenos Aires (Mantovani, 1935: 132).

El proyecto de Mantovani no sólo implica mantener la clausura lingüística en el estudio de la literatura en los años superiores, sino que propone un abordaje de los textos literarios como zonas de condensación de un estilo y de una época, lo que revela un acercamiento del pedagogo a las posiciones de la estilística y de la filología sostenidas por Amado Alonso, que, recordamos, formó parte de las comisiones que intervinieron en el proyecto de reforma. Ello supone poner el énfasis en las categorías de obra, de estilo y de expresión, en la línea del historicismo y de la estilística de fuerte cuño idealista.¹³ Se trata, como en Cassani o como en Henríquez Ureña, de "ponerlos [a los alumnos] en contacto vivo, ya lo sabemos, con las grandes obras, con la literatura genuina, la que es como planta perfecta, de flor lozana y de fruto sazonados, enseñando a conocer donde hay exceso y vicio de hojarasca" (Henríquez Ureña, 1978: 73), pero también de orientar la lectura hacia la formación de una comunidad de visión y de destino: hacia una colectividad nacional que, al mismo tiempo de presentar, en la estela de los planteos teóricos de Henríquez Ureña, la búsqueda de "nuestra expresión", participa de los valores de la cultura hispánica.

Palabras finales

Las intervenciones de Cassani y de Mantovani que hemos indagado en este artículo permiten dar cuenta de la continuidad del humanismo nacionalizante de

13. En efecto, entre las recomendaciones de Mantovani reaparece el ya clásico rechazo de la retórica y de la poética como "teoría literaria" separada del estudio de la obra literaria. Asimismo, se enfatiza que "la literatura implica el estudio de los grandes autores con método estilístico e histórico, a fin de que el adolescente comprenda no sólo el texto sino el espíritu de la época, y que el profesor informe a los alumnos sobre el carácter de nuestro idioma en los períodos principales" (Mantovani, 1935: 132). Cfr. al respecto las famosas palabras de Amado Alonso en un artículo de 1940: "En 1935, el Ministerio de Instrucción encargó a comisiones de especialistas, asesoradas por Inspectores de Segunda Enseñanza, la preparación de nuevos programas para todas las asignaturas, los cuales entraron en vigor en 1936. La comisión desdobló la literatura en dos cursos, uno de española y otro de americana y argentina. *Esto se hizo desalojando el curso de Retórica, pues la Argentina era un país, no sé si el único de su categoría en el mundo, que en 1936 enseñaba Retórica en sus establecimientos secundarios*" (Alonso, 1940: 235). En un sentido similar se expresaba unos años antes Pedro Henríquez Ureña: "Hay estorbos todavía, en las más de nuestras escuelas secundarias, para la enseñanza útil de la literatura: el tiempo que se dedica a la preceptiva, nombre nuevo, de apariencia inofensiva, detrás de la cual se esconde la vieja retórica. ¿Dónde está el mal? *Está en que la asignatura es inútil, porque la retórica se basa en el supuesto de que el arte, la creación de la belleza, puede someterse a reglas, reducirse a fórmula. Y el supuesto es falso*" (Henríquez Ureña, 1978: 67).

Rojas y de la concepción culturalista e historicista de literatura asociada con esa opción humanista. En efecto, en los textos de ambos pedagogos —quienes suelen ser inscriptos por los historiadores de la educación argentina, no sin cierta oscilación, en el “liberalismo espiritualista laico” o en el “espiritualismo antipositivista”— los contenidos de la concepción idealista de los estudios lingüísticos y literarios se articulan con una concepción eminentemente política y evolutiva de literatura, en la tradición del historicismo postulada por Rojas en *La restauración nacionalista*. Asimismo, en el discurso pedagógico espiritualista en el que se insertan las intervenciones de Cassani y de Mantovani, la literatura, junto con la historia nacional, operan políticamente en un doble registro. Lo hacen brindando una serie de soluciones teóricas que permiten fijar o normalizar las lecturas que se consideran correctas de los grandes textos literarios de la tradición nacional. Lo hacen también como las herramientas adecuadas para la conformación de un sujeto político en el que lo individual se aúna con lo colectivo.

En otras palabras, las disciplinas humanísticas se piensan como herramientas eficaces para la construcción de lo que, con Roberto Esposito, podemos pensar como una *comunidad fusional intersubjetiva*. Es la idea de comunidad como “propiedad” de los sujetos (Esposito, 2003: 22), como un predicado que los califica como pertenecientes a un mismo conjunto y como poseedores de un conjunto de bienes simbólicos compartidos. Esa idea de comunidad se identifica con valores y con tradiciones entendidas como propias y con un territorio que oscila, sobre todo en el caso de Mantovani, entre lo estrictamente nacional, lo continental y lo hispánico. Se trata, asimismo, de una noción de comunidad que puede pensarse como la concatenación de subjetividades aisladas en un todo orgánico que es, al mismo tiempo, más abarcativo, superior y axiológicamente mejor que la mera individualidad: un objeto social plástico, pasible de intervenciones forjadoras por parte del Estado. El fin de la formación es, a partir de esta idea plástica de comunidad, la construcción de una colectividad nacional futura, moldeada por la lectura de los grandes nombres y obras de la literatura hispana, de la que la literatura argentina es considerada parte legítima.

Por último, mientras en 1923 Cassani interviene en un espacio estrictamente académico, Mantovani, una década después, lo hace con las prerrogativas propias de un funcionario de gobierno. En este desplazamiento institucional, el espiritualismo se transforma en una construcción discursiva hegemónica, de Estado, en la que se articulan elementos del nacionalismo institucionalizante, heredado de Rojas, del idealismo filosófico y del hispanismo que acentúa las continuidades históricas y lingüísticas entre las diferentes naciones hispanoamericanas.

Referencias bibliográficas

- Alonso, A. (1940): "De enseñanza. Los nuevos programas de Lengua y Literatura", en *Revista de Filología Hispánica*, t. II, Buenos Aires, Instituto de Filología Hispánica.
- Bertoni, L. A. (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, FCE.
- Cassani, J. (1921): "La enseñanza gramatical", en *Humanidades*, t. II, La Plata.
- (1923): "La enseñanza de la literatura en el ciclo secundario", en *Humanidades*, t. IV, La Plata.
- (1946): "Prólogo" a G. Gentile, *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*, Buenos Aires, El Ateneo.
- (1965): *Didáctica de la enseñanza media*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Dalmaroni, M. (2006): *Una república de las letras: Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- Devoto, F. (2006): *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Esposito, R. (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ferreira, J. A. (1908): "Sobre *El Quijote*. Un programa de castellano para el próximo curso de 1908", en *Archivos de pedagogía y de ciencias afines*, t. IV, n° 10, La Plata.
- Gentile, G. (1908): "Per l'insegnamento della letteratura", en *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali*, Palermo, Sandron.
- Henríquez Ureña, P. (1978): "Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común", en Ángel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot (comps.), *Utopía de América*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- Maetz, R. de (1986): *Defensa de la hispanidad [1934]*, Buenos Aires, Thau.
- Mantovani, J. (1935): *Memoria presentada al H. Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Departamento de Instrucción Pública*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- (1981): *La educación y sus tres problemas*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Puiggrós, A. (dir.) (1992a): *Historia de la educación en la Argentina*, vol. II., *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (1992b): "La educación argentina desde la reforma de Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en A. Puiggrós (comp.), *Escuela, democracia, orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna.
- Quijada, M. (1985): *Manuel Gálvez. 60 años de pensamiento nacionalista*, Buenos Aires, CEAL, 1985.

Sloterdijk, P. (2000): "Reglas para el parque de lo humano. En respuesta a la Carta sobre el humanismo", en *Confines*, n° 8, Buenos Aires.

Solari, H. (1991): *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Terán, O. (1992): "El dispositivo hispanista", *Actas del III Congreso Argentino de Hispanistas*, Buenos Aires, Instituto de Filología, UBA.

Normas de presentación de artículos

Signo & Seña es una publicación del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, que tiene como objetivo estimular la difusión de la producción científica en el ámbito de la lingüística, atendiendo a enfoques interdisciplinarios amplios. Organizada en números monográficos, *Signo & Seña* publica, preferentemente en español o portugués, artículos originales e inéditos de investigadores nacionales o del exterior.

En cada número de la revista consta el eje a abordar en el siguiente y la convocatoria al envío de trabajos.

Los trabajos deberán ser inéditos, con una extensión máxima de 25 páginas (incluyendo notas y bibliografía). Deberá entregarse un original, dos copias y un disquete o CD debidamente rotulado en formato .doc, .rtf u .odt.

Los trabajos deberán dirigirse a:

Instituto de Lingüística
25 de Mayo 217, 1º piso
Buenos Aires, Argentina

El Comité de Redacción se reserva los siguientes derechos:

- Pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno.
- Rechazar colaboraciones no pertinentes al perfil temático de la revista o que no se ajusten a los criterios o normas editoriales vigentes.
- Establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados.

Criterios y modalidad de evaluación

Los contenidos de los artículos son de entera responsabilidad de los autores, así como su presentación de acuerdo con las normas editoriales. De acuerdo con el Reglamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, deberán ceder los derechos de edición a la Facultad.

Todos los artículos serán evaluados de acuerdo con su originalidad, calidad, relevancia y actualidad por árbitros anónimos, manteniendo en reserva también la identidad del autor. Los autores serán notificados de la decisión de aceptar o rechazar el trabajo. Asimismo, se les podrá devolver el material para introducir, dentro de los plazos convenidos, las modificaciones sugeridas por el evaluador, o las que el Comité Editorial considere pertinentes.

Presentación

Papel tamaño A4.

Márgenes de 2,5 cm (superior, inferior, izquierdo y derecho).

Tipografía Times New Roman.

1. Primera página.

- a. Título del artículo centrado, en negrita, cuerpo 14.
- b. Nombre y apellido del autor o de los autores, seguido de la pertenencia institucional y de una dirección electrónica, alineado a derecha, cuerpo 12.
- c. Resumen de hasta 200 palabras en castellano y en inglés.
- d. Hasta cinco palabras clave en ambos idiomas.

2. Texto.

- a. Interlineado de 1,5 líneas, cuerpo 12, marginación justificada. Cada párrafo debe tener una sangría de 1 cm en la primer línea (no utilizar tabulador ni barra espaciadora). No usar corte de palabras ni hacerlo manualmente. No agregar espacio adicional entre los párrafos.
- b. Títulos. Las diferentes secciones serán separadas por subtítulos en tipografía Arial cuerpo 12, margen izquierdo, a dos líneas del texto anterior y a una del que le sigue. Los principales irán en negrita, los secundarios, en itálica negrita, y los terciarios, en itálica. En ningún caso llevarán sangría.
- c. Palabras a resaltar en itálica.
- d. En caso de usar acrónimos o siglas (en mayúsculas, sin espacios ni puntos), el nombre correspondiente deberá escribirse por entero la primera vez, seguido de la sigla entre paréntesis. Por ejemplo: Universidad de Buenos Aires (UBA).
- e. En caso de incluirse citas textuales de una extensión mayor a tres líneas, se colocarán sin comillas en párrafo aparte, cuerpo 10, interlineado simple, dejando sangría de 1 cm a izquierda y derecha y una línea en blanco arriba y abajo. Las elisiones se indicarán con [...]. Los agregados del autor del artículo se incluirán entre corchetes.
- f. En las referencias bibliográficas se utilizará el sistema autor-fecha. Entre paréntesis se indicará el apellido del autor, el año de publicación y las páginas citadas, si corresponde. Por ejemplo: (Martínez, 1998: 201). Para más de tres autores se colocará el apellido del primero seguido de *et al.*

g. Los cuadros y tablas irán numerados y con título. Es conveniente indicar su ubicación en el texto y adjuntarlos de manera independiente. Si no son elaborados con un procesador de texto, deberán entregarse copias de alta calidad para poder reproducirlos en el proceso de diseño e impresión. Si se entregan en formato digital, deberán tener extensión .jpg o .tif con una resolución de 300 dpi.

h. Notas. Irán al pie de página, numeradas consecutivamente. Utilizar el procedimiento de colocación de notas propio del procesador de textos.

3. Referencias bibliográficas.

Se utilizará el sistema autor-fecha. Todas las citas del texto deben tener su correspondencia en la bibliografía. Las referencias deben ir ordenadas alfabéticamente. En el caso de que haya varias obras de un mismo autor, se ordenarán cronológicamente; si hubiera más de una del mismo año, se las diferenciará con letras minúsculas. Si se tratara de traducciones o reediciones, es conveniente señalar el año de edición original. Véanse los ejemplos:

Libros

Ford, Anibal, Jorge B. Rivera y Eduardo Romano (1985): *Medios de comunicación y cultura popular*, Buenos Aires, Legasa.

Foucault, Michel (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1975), Buenos Aires, Siglo XXI.

Verón, Eliseo (2004): *Fragmentos de un tejido*, Barcelona, Gedisa.

Artículos

Dúo de Brottier, Ofelia (2005): "El tiempo en el artículo de investigación científica", *Signo & Seña*, n° 14, diciembre, pp. 159-181.

Landi, Oscar (1987): "Mirando las noticias", en AA.VV., *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires, Hachette.

Documentos de Internet

Charaudeau, Patrick (2004): "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual", *Signos* [online], vol. 37, n° 56, p.23-39. [Consulta: 23 de febrero de 2007] <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600003&lng=es&nrn=iso>

Próximos números

Interculturalidad (coord. Angelita Martínez)

Lecturas literarias (coord. María Elena Hauy)

Televisión (coord. Adrián Fanjul)

Revista Signo y Seña
N°17 (2007)

Solicitud de suscripción anual

Argentina sin envío: \$30
Argentina con envío: \$40

Países limítrofes: U\$S 25
Resto de América: U\$S 27
Europa y resto del mundo: U\$S 30

Enviar cheque a nombre de FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Adjuntar datos del destinatario y remitir por correo postal a:
Subsecretaría de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras.
Puan 480. Planta Baja. C1406CQJ. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
República Argentina.
Para cualquier información dirigirse a editor@filo.uba.ar

Prácticas comunicativas indígenas en contextos urbanos

La lengua como "zona de contacto": una introducción

Lucía Golluscio / Patricia Dreidemie

Apuntes para una revisión crítica del concepto de "muerte de lengua"

Corina Courtis / Alejandra Vidal

El derecho de los pueblos indígenas en el Estado Argentino

Viviana Canet

El "hablar bien" mapuche en zona de contacto:

valor, función poética e interacción social

Lucía Golluscio / Ana Ramos

Migrantes hablantes de quechua en Buenos Aires:

viejas formas / nuevos significados en la territorialización comunitaria

Florencia Ciccone / Patricia Dreidemie / Marta Krasan

Coherencia temporal en toba. Su continuidad en el contacto con el español

Harriet E. Manelis Klein / Cristina Messineo

Retracción y recuperación lingüística: el caso de un migrante wichi

Verónica Nercesian

Formación de palabras y neologismos en tapiete (tupí-guaraní):

el caso de la incorporación nominal

Hebe González

Lingüística y etnografía: un proyecto de investigación colaborativa

en la comunidad toba de Derqui (Buenos Aires)

Cristina Messineo / Ana Dell'Arciprete / Paola Cúneo / Ana Carolina Hecht

Rasgos del aymara y el guaraní en el español de alumnos

en situación de contacto lingüístico

Marcela Lucas

Elaboración de textos en lengua original

Marta Tomé / Mónica Zidarich

Varia /

*Juan E. Cassani y Juan Mantovani: humanismo, lectura y comunidad nacional
en dos pedagogos espiritualistas*

Diego Bentivegna

