

# Plurilingüismo en la provincia del Chaco

Planificar desde las necesidades de los hablantes



por **Florencia Vecchione**

Universidad de Buenos Aires  
y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
<https://orcid.org/0000-0001-6529-4917>  
vecchione.florencia@gmail.com

## RESUMEN

En este trabajo nos proponemos analizar la situación de plurilingüismo en la provincia del Chaco desde una perspectiva de planificación de lenguas a partir de las necesidades de los hablantes. En particular, abordaremos cómo se ponen de manifiesto estas necesidades en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Con este fin presentaremos un somero repaso de la legislación en torno al plurilingüismo en la provincia y señalaremos sus alcances. Analizaremos también las demandas de los docentes indígenas vinculadas a la EIB y relatos de las experiencias de hablantes qom en relación con el uso de las lenguas en cuestión. Por último, expondremos cómo la planificación de la enseñanza de lenguas segundas en este contexto ofrece herramientas para atender esas demandas.

**Palabras clave:** planificación de lenguas, educación intercultural bilingüe, enseñanza de lenguas segundas.

*Plurilingualism in the Province of Chaco:  
Planning Based on the Needs of Speakers.*

## ABSTRACT

In this paper, our aim is to analyze plurilingualism in the province of Chaco from a language planning perspective based on the needs of speakers. Specifically, we examine how these needs become evident in the context of intercultural bilingual education. To achieve this, we provide a brief overview of the legislation regarding plurilingualism in the province and highlight its scope. Additionally, we analyze the demands of indigenous teachers in relation to intercultural bilingual education and explore the narratives of Qom speakers about language use. Finally, we outline how planning for teaching a second language in this context can meet those demands.

**Keywords:** language planning, indigenous education, second language teaching.

**RECIBIDO:** 20 de marzo de 2023

**ACEPTADO:** 31 de mayo de 2023

**CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:** Vecchione, F. (2023). Plurilingüismo en la provincia del Chaco: planificar desde las necesidades de los hablantes. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 140-154.



## Introducción

Las particularidades en la conquista del Chaco, en comparación con otras zonas de la Argentina, contribuyeron a la constitución de un panorama lingüístico distintivo. A diferencia de otras regiones del país, los pueblos qom, moqoit y wichí no tuvieron contacto estable con el español hasta después de la conquista militar en la década de 1880. A partir de entonces, el contacto lingüístico se volvió más frecuente debido a la incorporación de las comunidades indígenas al mercado laboral y la expansión capitalista en la región (Gordillo, 2006). Sin embargo, hasta la década de 1970, tanto informes de estudios de caso (Cordeu, 1967) como relatos de referentes indígenas (Sánchez, 2009) mencionan un extendido monolingüismo qom y un uso menos generalizado, orientado hacia situaciones comunicativas específicas del español. Las tres lenguas indígenas (qom, wichí y moqoit) se hablan actualmente en la provincia con distintos niveles de vitalidad.<sup>1</sup>

En las últimas décadas la provincia ha aprobado una legislación que intenta dar respuesta a algunas situaciones que emergen del contacto lingüístico. Se ha implementado la Educación Intercultural Bilingüe, cuyos principales antecedentes fueron la Ley del Aborigen Chaqueño (n° 3258) en 1987 y la Ley Federal de Educación (n° 24195/93), y más recientemente se han oficializado el qom, el wichí y el moqoit como lenguas provinciales (ley n° 6604/10). Actualmente el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología provincial cuenta con una Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar la situación de plurilingüismo en la provincia del Chaco desde una perspectiva de planificación de lenguas, teniendo en cuenta las necesidades de los hablantes. En particular, nos enfocaremos en cómo estas necesidades se evidencian en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para ello, en un primer apartado presentaremos las perspectivas de la política y planificación lingüísticas. Revisaremos también la legislación referente al plurilingüismo en la provincia y evaluaremos sus alcances. Luego, examinaremos las demandas de los docentes en relación con la EIB. Además, presentaremos el enfoque de trabajo que toma como punto de partida las necesidades de los hablantes a partir de entrevistas autobiográficas centradas en las experiencias vitales con las lenguas indígenas y el español. Finalmente, presentaremos algunas perspectivas sobre la planificación de la enseñanza de lenguas segundas desde un enfoque comunicativo como intervención en este contexto.

### La planificación y la legislación en torno a las lenguas

En el Chaco, por su condición de corredor lingüístico (Acuña, 2007) en el que se hablan varias lenguas que tienen jerarquías diferentes y donde el contacto tiene su origen en la colonización de ese territorio, la reflexión sobre la relación entre las lenguas y la sociedad es prácticamente inevitable. Si bien esta reflexión puede configurarse desde distintos enfoques, en este caso nos ocuparemos de abordarla desde la planificación lingüística. En un trabajo que recorre críticamente varias

---

<sup>1</sup> En la provincia del Chaco, de acuerdo al censo de 2010 (INDEC), la población indígena ascendía a 41.304, lo cual representa un 3,9% de la población total. Sin embargo, las organizaciones indígenas chaqueñas consideran que en esa cifra se encuentran subrepresentados, en parte debido a la forma de incorporación de la pregunta sobre la pertenencia a pueblos indígenas en el relevamiento censal.

décadas de desarrollo del área, Calvet (1997) concibe a las políticas lingüísticas como una suerte de determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad, y a la planificación lingüística como su puesta en práctica. Es decir que esta última trata acerca de la elaboración de intervenciones sobre situaciones sociolingüísticas que se entienden deficitarias o no satisfactorias para alcanzar una situación, meta u objetivo. Para referirse a las situaciones de contacto entre el español y las lenguas indígenas de América se ha acuñado el término de conflicto lingüístico (Hamel, 1988). Esta postura rechaza la idea –implícita en la noción de *contacto entre lenguas*– de que pueda darse este fenómeno de manera armoniosa y estable. En definitiva, se trata de un conflicto entre grupos étnicos y socioculturales diferenciados y con una distribución de poder desigual. Estas situaciones se caracterizan por una relación asimétrica entre las dos lenguas: una dominante y una dominada.

Sin embargo, este trabajo no se ocupa de la descripción de la situación del contacto, sino que, al incorporar las demandas de los hablantes indígenas, nos ubicamos dentro de la perspectiva de la planificación de lenguas. Consideramos que en estos procesos debemos incorporar también como factor preponderante lo que hacen los hablantes indígenas con las lenguas, tanto las indígenas como el español.

Desde una perspectiva sociológica del bilingüismo, lo definimos como la práctica de utilizar dos o más lenguas de forma alternativa (Weinreich, 1953; Appel y Muysken, 1996). Por bilingües entendemos a aquellas personas que manejan dos lenguas de manera satisfactoria de acuerdo con sus propios objetivos comunicativos. Las lenguas indígenas y el español aparecen en el Chaco como lengua primera o como lengua segunda, dependiendo de las características del hablante bilingüe.

A lo largo de este trabajo sostenemos una perspectiva de enseñanza de lenguas segundas desde un enfoque comunicativo, es decir, que la enseñanza de la lengua tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, entendida como aquel conocimiento que necesitan los hablantes para comunicarse de forma adecuada en diferentes contextos (Junyent y Chang, 2023). Además, la propuesta de enseñanza debe reflejar las necesidades particulares de los alumnos.

En nuestro país, la lengua de uso oficial es el español –aunque no hay ninguna normativa que la establezca como tal (Bein, 2004)–, la cual ha atravesado un proceso de intervención directa y deliberada para cumplir todas las funciones asociadas a la educación y la administración. Esta variedad que cuenta con escritura se conoce con el nombre de lengua estándar. En cambio, el qom, el wichí y el moqoit son lenguas que se encuentran en una situación desigual en la distribución de poder político, económico y simbólico de sus hablantes frente al español, por lo que se las puede considerar lenguas minorizadas. Las lenguas indígenas están atravesando un proceso de estandarización, ya que tienen escritura, se enseñan en institutos de formación docente y se hacen traducciones, aunque no hay un completo acuerdo ortográfico ni gramatical en torno a una variedad considerada como estándar.

Frente a un diagnóstico en el que la situación no se considera satisfactoria, como en el caso del Chaco, hace varias décadas se sostienen políticas lingüísticas

destinadas a las lenguas qom, wichí y moqoit, y a sus hablantes. Para que todas las lenguas puedan ocupar las mismas funciones es necesario equipar a las lenguas indígenas. Así, dentro de la planificación se distingue entre la planificación del corpus y la planificación del estatus (Calvet, 1997). En el primer caso, se trata de aquellas intervenciones que se centran en la forma de la lengua, como por ejemplo el desarrollo de un sistema de escritura o la selección de una variedad como estándar. En esa tarea se encuentran las comunidades indígenas con distintos niveles de avance, y con una tradición de escritura más reciente en comparación con las lenguas indoeuropeas. En cambio, la planificación del estatus aborda las funciones de la lengua, su estatus social y sus relaciones con las otras lenguas. Por ejemplo, la legislación provincial hace hincapié en la planificación del estatus de las lenguas qom, wichí y moqoit al oficializarlas.

Dentro de la política lingüística, la relevancia de la legislación que versa sobre las lenguas radica en que esta es la forma en la que el Estado codifica las opciones del uso público de la lengua (Bein, 2004). Asimismo, a pesar de que la sanción de la legislación depende del Estado, nos permite visibilizar a los actores que intervienen para conseguir su elaboración y aprobación.

El ámbito educativo es la principal área de impacto de la legislación lingüística en la provincia. En Argentina, estas políticas surgieron después de las reformas legislativas posteriores a la restauración democrática de 1983, impulsadas por los movimientos y organizaciones indígenas (Hecht, 2020). Si bien la educación en poblaciones indígenas presenta un desarrollo desigual a lo largo y ancho del territorio, en muchos casos en Chaco, Salta y Misiones, los antecedentes de la EIB están vinculados a la educación impartida por instituciones religiosas dentro de las comunidades. A partir de ellas y fruto de las luchas de las comunidades indígenas por el reconocimiento de sus derechos, se desarrollaron experiencias estatales. En la provincia del Chaco esta modalidad se contempla a partir de la sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño (n° 3258) en 1987.<sup>2</sup>

Con el objetivo de enmarcar la legislación provincial más reciente, retomaremos las discusiones que se plantearon al respecto en aquel momento. Uno de los puntos comprendidos en la ley fue la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe para la población aborigen. El reclamo de ser incluidos en la planificación educativa era también un pedido de planificación del bilingüismo: la demanda incluye el aprendizaje formal de la lengua estándar además de la lengua indígena como lo establece al plantear que “La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe” (Ley n° 3258/87, art. 15). Orlando Sánchez, en tanto docente indígena, lingüista especialista en lengua qom y referente de su comunidad, fue integrante del *Grupo de los seis* (que incluía a dos referentes de los pueblos qom, wichí y moqoit) y encabezó las discusiones sobre la Ley del Aborigen Chaqueño. Explicaba la urgencia del reclamo de esta manera:

<sup>2</sup> Para un recorrido por las políticas lingüístico-educativas desde el siglo XIX ver Medina (2020, pp.75-93).

cuando nos dimos cuenta en el 87 la población de niños indígenas dentro de la frontera egresaban solamente un niño por año, un niño por año que para nosotros es un nivel muy bajo, mucha repitencia. Este problema de la frontera de lengua, la comunidad aún conservaba su propia lengua y el castellano tampoco no era una lengua una segunda lengua sino una lengua de contacto nada más. (Entrevista a Orlando Sánchez, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 7 de diciembre de 2019)

A finales de la década de 1980, el dominio del español o el bilingüismo entre el qom y el español se consideraba una meta deseable debido a las oportunidades educativas y laborales que ofrecía. Resulta interesante que Orlando Sánchez distinga entre una “lengua segunda” y una “lengua de contacto”. Según su perspectiva, la primera implica una competencia comunicativa mayor, probablemente como resultado de la educación formal, mientras que el español como lengua de contacto se aprende en el trabajo y es más limitado, ya que se utiliza principalmente para comunicarse con aquellos criollos con quienes se tiene relación. El reclamo de la comunidad puede leerse como el de acceder al español como lengua segunda.

Desde ese momento, a nivel nacional se avanzó con normativas que regulan las acciones educativas que tienen como fin atender a las demandas escolares específicas de los pueblos indígenas: la Ley Nacional N° 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes de 1985 o la Reforma de la Constitución Nacional en 1994 y, más recientemente, la Ley Nacional de Educación N° 26206 del 2006.

En este apartado se analizará la legislación de la provincia del Chaco en materia de lenguas, con el objetivo de indagar sobre las ideas que sustentan el plurilingüismo y sus alcances en la práctica. Por un lado, los textos analizados son leyes provinciales que se encuentran en vigencia actualmente, es decir, la legislación educativa en materia de lenguas indígenas, como el Programa de Educación Plurilingüe sancionado en 2007 o la Ley de Educación Provincial. Por otro lado, analizaremos la legislación de apoyo o promoción de las lenguas indígenas a partir del decreto que declara al qom, wichí y moqoit como lenguas cooficiales de la provincia.

El Programa de Educación Plurilingüe (PEP) fue sancionado por la legislación provincial en 2007. Establece que la educación plurilingüe “contempla a las lenguas indígenas, regionales y extranjeras” (Ley de Educación Plurilingüe, 2007, art. 2). En este primer acercamiento a la noción del plurilingüismo, las lenguas indígenas y las extranjeras aparecen en un mismo plano y se las presenta en términos de igualdad. Es importante resaltar que esta definición de plurilingüismo no incluye de manera explícita al español. Si bien se menciona posteriormente el español como lengua extranjera en la reglamentación, no hay en la legislación una concepción cabal de las lenguas que componen ese plurilingüismo, especialmente cuando aún en la modalidad de la EIB los niños y jóvenes son evaluados en español.

En la reglamentación del PEP se habla de “potenciar las capacidades lingüísticas y cognitivas de los sujetos a través del desarrollo de una competencia comunicativa amplia, tomando como base la competencia adquirida en su primera

lengua o lengua materna” (Decreto n° 1064/2008). En términos discursivos, la propuesta es interesante, pero así enunciada queda incompleta: se habla del desarrollo de una competencia comunicativa amplia pero no se plantean los objetivos del nivel de lengua al que se aspira que lleguen los alumnos. Esta ausencia está directamente relacionada con la planificación de la enseñanza, ya que no existen documentos que establezcan los contenidos de las lenguas qom, wichi y moqoit que se deben enseñar de acuerdo al nivel, ni materiales didácticos que estructuren esas propuestas. Este punto será retomado en las secciones siguientes por las implicancias que tiene en la tarea de los docentes.

La ley de educación para toda la provincia (Ley 6691 de Educación provincial) plantea como objetivo el respeto a las culturas y lenguas indígenas como marco general de las políticas educativas, pero considera a la EIB como una modalidad entre otras nueve que se propone para responder a las necesidades de una población en particular. Se enuncia la atención a la interculturalidad y al plurilingüismo como una cuestión general que comprende a todos los niveles y población, mientras que después se procede a separarla y convertirla en una política solo para la población indígena.

En el apartado de la educación secundaria, se enuncia nuevamente el lugar de las lenguas indígenas para una población específica. Mientras que en el apartado de la educación superior ya no se hace mención a la interculturalidad ni al plurilingüismo. No hay propuestas para la población indígena en otras áreas.

En 2010 la provincia crea la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, en cuyos objetivos se consigna:

Planificar, dirigir y evaluar políticas educativas tendientes a garantizar la educación intercultural y plurilingüe, a través de planes y programas para los distintos niveles, modalidades y servicios del sistema educativo así como la educación no formal, en pos de la inclusión y el mejoramiento de la calidad educativa, coordinando y articulando su ejecución con la Subsecretaría de Educación. (Decreto 380/10)

La creación de la subsecretaría significó un avance al dotar de mayor entidad dentro del organigrama del ministerio al área destinada a planificar el desarrollo de la EIB.

Dentro de las políticas destinadas a la jerarquización de las lenguas indígenas, resaltamos la Ley 6604 del año 2010 que declara oficiales las lenguas qom, moqoit y wichi en la provincia del Chaco. En el artículo 4 se establece el derecho de los ciudadanos de los tres pueblos a la utilización de su lengua en los distintos ámbitos del Estado provincial al mismo tiempo que se enuncia la instrumentación de las acciones de formación y capacitación pertinentes. Además, el artículo 4 bis plantea que “El Poder Ejecutivo dispondrá en todos los ámbitos del Estado Provincial, la obligatoriedad de traducir los carteles identificatorios de todos los organismos públicos, en las lenguas Qom, Moqoit y Wichi” (Ley n° 6604/2010, art. 4 bis).

En el artículo 6 se presenta como una disposición transitoria a la capacitación lingüística de los agentes públicos:

Art. 6: El Poder Ejecutivo, a través del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y en coordinación con los Poderes Legislativos, Judicial,

organismos autárquicos y descentralizados, implementará paulatina y progresivamente los planes y programas de capacitación y habilitación lingüísticas de los agentes públicos y para la traducción de la normativa vigente, a efectos de lograr la igualdad plena de los ciudadanos y ciudadanas en lo relativo a deberes y derechos lingüísticos en todos los ámbitos. (Ley n° 6604/2010, art. 6)

A 13 años de su aprobación, sigue pendiente una de las propuestas más interesantes, esto es, el desarrollo de competencias lingüísticas básicas para la comunicación con una parte de la población provincial. La comprensión cabal entre, por ejemplo, el personal de salud y las poblaciones indígenas que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad sigue siendo identificado como un punto clave para el acceso a la salud de estos pueblos.

Como hemos señalado, si bien la legislación contempla, al menos parcialmente, a las lenguas indígenas, coincidimos con algunos de los balances que identifican las deudas pendientes en el ámbito de su planificación. Según Hecht (2020), existe una gran discrepancia entre los objetivos originales de la EIB y las políticas públicas que la inspiran, por un lado, y las formas en que las instituciones abordan la cuestión a través de la implementación de estas políticas, por otro. Uno de los principales problemas que señala es que la EIB está limitada únicamente a las poblaciones indígenas. En este trabajo resaltamos también el carácter unívoco de algunas políticas que se plantean como plurilingües y resultan en mayores exigencias solo para la población indígena.

Otro punto de crítica se refiere a la incorporación de la lengua indígena a la currícula que la EIB considera como positiva. Sin embargo, muchos aspectos imprescindibles para lograrlo son cuentas pendientes. Se menciona el bilingüismo en relación con la educación, pero las planificaciones escolares no incluyen la gestión del plurilingüismo en las aulas, que incorporaría acciones tales como la creación de materiales didácticos específicos y la capacitación de maestros en lingüística y didáctica de lenguas. Además, aunque la EIB se propone abarcar los primeros tres niveles educativos según la Ley Nacional de Educación, en la práctica se ha prestado mayor atención al nivel inicial y a los dos primeros años de la educación primaria.

### **La perspectiva de los hablantes**

Consideramos que aquellas intervenciones necesarias para llegar a la situación sociolingüística planteada como meta deberían partir de la identificación de las necesidades de los mismos hablantes. A diferencia de los enfoques sociolingüísticos que priorizan la distancia y la neutralidad respecto de las comunidades cuyas hablas estudian, existen perspectivas que buscan empoderar a los hablantes y sus comunidades (Cameron et al., 1993). Estas posturas promueven investigaciones que trabajan junto con la comunidad con el uso de métodos más interactivos, además de permitir que los grupos establezcan sus propias prioridades. También se destaca la importancia de compartir el conocimiento obtenido de estas investigaciones con la propia comunidad. Dado que en esta línea se inscribe este trabajo, incorporaremos al análisis de la situación de plurilingüismo no solo

los relatos de hablantes qom sobre sus experiencias vitales en relación con las lenguas, sino también sus demandas concretas acerca de las preocupaciones que tienen sobre dichas lenguas, principalmente en el contexto escolar.

A continuación organizamos una serie de preocupaciones por parte de docentes y autoridades educativas de la provincia, producto del relevamiento de demandas comunitarias y de la elaboración de diagnósticos realizados de manera conjunta. Este trabajo colaborativo se dio en el marco de una serie de proyectos que se desarrollan en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) del Ministerio de Cultura de la Nación. En 2022 se firmó un convenio de cooperación entre este Ministerio y el Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), a partir del cual la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación provincial solicitó al equipo de investigación del INAPL su asistencia técnica en la organización del VI Congreso de las Lenguas del Chaco Plurilingüe y Pluricultural.<sup>3</sup> En ese encuentro, docentes indígenas de los pueblos qom, wichí y moqoit compartieron sus experiencias de trabajo, así como balances y perspectivas de la EIB a nivel provincial. Además, se sostuvieron reuniones periódicas con la subsecretaría para continuar trabajando sobre los puntos planteados en el congreso, que se detallarán en los próximos párrafos. Por otro lado, el equipo del INAPL lleva adelante desde 2022 encuentros periódicos con los grupos de conducción de los institutos terciarios: el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) y el Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC). Estos intercambios se iniciaron por la inquietud de estos equipos directivos sobre la formación de los futuros docentes en didáctica de las lenguas y los procesos de estandarización de las lenguas indígenas.

Finalmente, incluimos también los intercambios con docentes de la comunidad moqoit en el marco de otro proyecto denominado “Mapa del territorio y paisaje cultural moqoit”<sup>4</sup> del Ministerio de Cultura de la Nación. Parte de esta experiencia consistió en la realización de talleres con miembros de la comunidad de varias localidades, como San Bernardo, El Pastoril, La Tigra y Las Tolderías, en los que los docentes indígenas compartieron, entre otras cosas, sus demandas en torno a la EIB.

En todas estas instancias, los asuntos que más preocupan a los docentes indígenas se vinculan directamente con la puesta en práctica del marco legislativo de la modalidad y la inclusión de las cuatro lenguas cooficiales de la provincia en la escuela. En primer lugar, se reitera el compromiso con acciones para su mantenimiento, principalmente en contextos urbanos; si bien cuentan con un reconocimiento sobre su importancia, ellos se encuentran frente a una tarea titánica en la que influyen una multiplicidad de factores, primordialmente económicos y sociales. Aquellas tareas para el mantenimiento de las lenguas aborígenes en las que la escuela puede intervenir se enmarcan dentro de la planificación de la

---

3 El congreso se realizó en Presidencia Roque Sáenz Peña los días 19 y 20 de agosto de 2022 (ver *Novedades de Antropología*, 2022, n° 93).

4 Esta experiencia forma parte del proceso participativo para la puesta en valor de Campo del Cielo, en el marco del proyecto para su patrimonialización.

enseñanza de la lengua: la ausencia de didáctica de la lengua en la formación docente, la falta de diseños curriculares que establezcan los contenidos mínimos de lengua en cada nivel, las competencias lingüísticas asociadas a ellos y la escasez de materiales didácticos.

En zonas rururbanas, donde la indígena es la lengua primera de una porción mayoritaria de la población, tampoco resultan ajenos estos planteos. Los docentes del nivel terciario hacen hincapié en el desafío de preparar a sus alumnos para enseñar sus lenguas porque se enfrentan a los debates propios de los procesos de estandarización, tales como los relativos a acordar una ortografía, elaborar diccionarios monolingües y contar con gramáticas orientadas a la enseñanza de la lengua.

En segundo lugar, las demandas sobre el español se desprenden de las problemáticas en relación con su uso para determinados fines, es decir, que los docentes indígenas no suelen referirse a ellas de forma explícita o directa. Estas demandas versan sobre las posibilidades de desarrollo académico o profesional, o sea, sobre la perspectiva de que los jóvenes qom, wichí y moqoit puedan realizar estudios terciarios o universitarios. Un reclamo reiterado es el de capacitar a los jóvenes de la comunidad para que puedan ocupar los mismos lugares que han estado monopolizados por los no indígenas.

Con respecto de las perspectivas de los hablantes, las abordaremos a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas en el trabajo de campo, en las que se indaga sobre narrativas autobiográficas. En estas entrevistas se les preguntó a los hablantes, entre otras cosas, por las lenguas que hablan, el momento en que las aprendieron y las lenguas que habla su familia. En cada registro, estos fragmentos configuraron una suerte de biografía lingüística entendida como un relato autobiográfico en el que el narrador pone el foco en una o varias lenguas, así como en su adquisición/aprendizaje y uso (Nekvapil, 2003; retomado en Wolf-Farré, 2018). En las narraciones, los entrevistados compartieron sus experiencias en relación con el uso de la lengua indígena y el español. Sin embargo, las narraciones no se limitan a reportar hechos del pasado, sino que también ofrecen la perspectiva del narrador sobre el significado y la importancia de estos eventos (Cortazzi, 2001). El análisis de estos relatos puede proporcionar un acceso al mundo interpretativo del narrador, ya que actúa como mediador o gestor de la realidad.

Las 37 entrevistas que tomamos para analizar en este trabajo se llevaron a cabo en la provincia del Chaco, más precisamente en las localidades de Villa Río Bermejito, Fortín Lavalle, el Barrio Nalá de Presidencia Roque Sáenz Peña y el Barrio Toba de Resistencia entre los años 2019 y 2022. La mayor parte de los entrevistados se desempeñan como docentes bilingües interculturales en escuelas de los tres niveles educativos (inicial, primario y secundario) de la modalidad de la EIB. Algunos también son profesores en institutos de formación de docentes indígenas. En cuanto a las lenguas que emplean, la mayoría de ellos es bilingüe español-qom, aunque tienen distintos niveles de competencia comunicativa en la lengua indígena y en español.

Como mencionamos en las secciones anteriores, la ley del Aborigen Chaqueño sancionada en 1987 hacía hincapié en la necesidad de escolarizar

a niños y jóvenes indígenas, al incorporarlos a la esfera de la educación estatal. Como hemos visto, la legislación provincial más reciente avanzó en responder a los reclamos de los pueblos indígenas de la provincia e hizo foco en garantizar una educación en la lengua indígena y en incorporar estas lenguas y culturas a la escuela. Hoy en día existen avances en la escolarización de la población indígena que se ponderan de manera positiva, como podemos ver en el siguiente fragmento de una entrevista a una maestra:

Hay posibilidades de trabajo. Hay posibilidades de estudio. Los chicos estudian todos. Todos se abren una puerta a través de la escuela. Ahora los chicos todos estudian. Hay muchos egresados, cada año egresan. Chicas, muchachos. Y bueno, eso es un cambio muy grande para el barrio. Que se ponen a estudiar los chicos, las chicas, los muchachos. Y se reciben. Mucha gente se está recibiendo, está trabajando ahora. Ellos se reciben y acá en la misma escuela trabajan. (Resistencia, 12/08/2022)

En este caso, se presenta una valoración positiva del rol de la escuela en el barrio por la inclusión de los niños y jóvenes al sistema escolar y por la salida laboral como docentes indígenas, al hacer referencia a que luego trabajan en esos mismos espacios. Sin embargo, la otra cara de ese proceso puede apreciarse en testimonios como el de este joven docente:

E: ¿Y español cuándo aprendiste?

S: Y a los quince, dieciséis años más o menos [...] porque en la escuela nomás aprendimos lo que es hablar en español

E: ¿Cómo hacían en la escuela, en el aula? Para entender al maestro, ¿te acordás?

S: Sí, al correr el tiempo entendíamos algunas palabras, lo básico sería en este caso, pero en primer grado, por ejemplo, entrando a la primaria, yo en mi caso en aquel entonces no entendía nada, pero ya después voy aprendiendo. Es como que también es una obligación de aprenderlo (Villa Río Bermejito, 23/08/2019).

Por un lado, resaltamos la evaluación que hace el entrevistado al caracterizar el aprendizaje del español como una obligación. En reuniones de trabajo, una docente wichí expresaba sobre el español que “no te queda otra que aprender porque es la [lengua] que se usa para hacer todo” (Buenos Aires, 24/02/2023). Por otro lado, frecuentemente aparecen relatos de experiencias como esta en la que se evidencia una ausencia de atención a niños cuyas lenguas primeras son las lenguas indígenas, así como una falta de herramientas para enseñar de forma explícita la segunda lengua. El entrevistado primero cuenta que aprendió español en la adolescencia, por lo menos nueve años después de haber ingresado en el sistema escolar.

Asimismo, Hecht (2017) señala como paradójico que, desde la creación de la EIB al presente, se ha invertido la proporción de hablantes de español y qom en la comunidad. Es decir, a fines de la década de 1980 la mayoría de los niños indígenas eran monolingües en lengua qom y entraban en contacto con el español en la escuela, mientras que en la actualidad ha aumentado significativamente la cantidad de niños qom monolingües en español. Creemos que

algunos de los factores que conducen a esta situación tienen una base material en las profundas transformaciones socioeconómicas que han atravesado las comunidades indígenas de la provincia, el despojo del monte y la concentración de la tierra y el avance de procesos de urbanización (Castilla, Weiss y Engelman, 2019). Sin embargo, otros factores sí tienen que ver con cómo la escuela aborda la enseñanza de las lenguas. El fenómeno señalado implica que, por la mayor cantidad de niños indígenas que tienen como primera lengua al español, también se ha modificado la expectativa del rol de la EIB. Si alguna vez esta fue principalmente la de acceder a la escuela y aprender el español necesario para desenvolverse en un entorno hispanohablante o continuar los estudios, hoy en día una de las demandas más frecuentes a las escuelas de la modalidad de EIB es la enseñanza y el mantenimiento de las lenguas indígenas. Los docentes suelen recalcar que el deber de la escuela, tal como les pide su comunidad, es transmitir sus lenguas a los jóvenes. Al respecto, otra entrevistada comentaba sobre crecer con dos lenguas lo siguiente: “Era como una obligación hablar la lengua [qom], porque hablar en castellano como que no da. Bueno, por eso como que me sentí tan obligada a hablar en la lengua y bueno, así empecé a hablar y no paré más” (Sáenz Peña, 26/10/2021).

Nuevamente aparece la obligación de aprender y hablar una lengua, pero esta vez en referencia a la lengua indígena. La mayor cantidad de hablantes de español dentro de las comunidades indígenas del Chaco redundan en más obligaciones para los niños y jóvenes indígenas: además de aprender español para cumplir con demandas del entorno hispanohablante (la escuela, el terciario, el trabajo) se sienten escrutados por su competencia en la lengua indígena. Al mismo tiempo, los docentes identifican que es una dificultad enseñar las lenguas indígenas a los chicos que no las hablan. La misma entrevistada, desde su rol docente, comenta: A mí me daba un poco de miedo de decir algo y equivocarme y no es así, porque de aprender se puede aprender, pero para eso tienen que poner mucha voluntad y dedicación también [...] depende de cada uno ya si quiere aprender la lengua o no. (Sáenz Peña, 26/10/2021)

Aquí podemos observar que circulan ideas sobre una fuerte impronta normativa sobre las lenguas y el miedo a hablar, exponerse y a incurrir en errores gramaticales, lo cual contribuye a una menor seguridad a la hora de emplear las lenguas indígenas. Además, se evidencia en el relato una apreciación acerca de cómo aprender y manejar la lengua: solo lo logran quienes ponen empeño y dedicación. Esta representación del esfuerzo que deberían hacer para aprender las lenguas lleva la cuestión a un plano individual cuando, al contrario, debería ser abordado de forma sistemática para todos los jóvenes.

El aprendizaje, tanto de las lenguas indígenas como del español en experiencias como las que compartimos, suele asociarse a situaciones de malestar o sufrimiento lingüístico (Acuña, 2007), lo que nos lleva a preguntarnos cómo evitar que los hablantes bilingües atraviesen experiencias de este tipo durante su escolarización. Si el aprendizaje de las lenguas depende de cada niño o joven y además supone instancias de pesar, se pone en tensión la promoción del pluri-lingüismo que se sostiene en el plano discursivo.

En esta sección hemos recuperado algunas intervenciones y testimonios en los que el aprendizaje de las lenguas se representa como una imposición externa y como una obligación, tanto de la lengua española como de la lengua indígena. Así como los entrevistados reconocen estas situaciones en sus propias trayectorias, las observan en sus alumnos desde su rol de docentes. Sin embargo, expresan dificultades para abordar la situación de una forma exitosa.

### **Hacia una planificación desde las necesidades de los hablantes**

La provincia del Chaco tiene una importante legislación en materia de lenguas que muestra un interés por reconocer y abordar la diversidad lingüística de la región. Sin embargo, existe una tensión entre el discurso oficial y la planificación concreta de las políticas de plurilingüismo. Si bien la enseñanza de las lenguas indígenas contribuye a jerarquizar también a sus hablantes, aún no se ha desarrollado una planificación adecuada para cumplir con los objetivos referidos al fomento del plurilingüismo establecidos en la legislación.

A partir de las entrevistas autobiográficas y el relevamiento de los diagnósticos de los docentes, en el apartado anterior hemos identificado una serie de núcleos problemáticos en relación con la situación de las lenguas cooficiales de la provincia. Por un lado, sobre los docentes de EIB recae el peso de enseñar y mantener las lenguas indígenas mientras que, por otro lado, en las entrevistas autobiográficas se evalúa el aprendizaje de las lenguas, –en algunos casos del español y en otros el de la lengua indígena– como un peso u obligación, es decir, que en sus trayectorias vitales como hablantes bilingües experimentan un sufrimiento lingüístico.

Estas tensiones que expresan los hablantes indígenas como bilingües se relacionan con los límites en la implementación efectiva de una enseñanza plurilingüe. Como mencionamos en apartados anteriores, las deudas pendientes se pueden agrupar dentro de la planificación, es decir, la puesta en práctica de esos postulados presentes en el marco establecido por la legislación. El aspecto de la planificación que puede atender a las dificultades señaladas por los hablantes es la enseñanza de las lenguas como lenguas segundas. Adoptar esta perspectiva implica realizar una planificación exhaustiva para la enseñanza de lenguas, que incluya objetivos claros en términos de nivel de lengua y competencias específicas necesarias para llevar a cabo tareas o desempeñarse adecuadamente en contextos de instrucción formal (Acuña y Lapalma, 2011).

Cuando nos referimos a adoptar un enfoque de enseñanza de lenguas segundas, definimos a la L2 como aquella que se emplea en el medio en el que transcurre la vida del hablante, a diferencia de las lenguas extranjeras que se aprenden escolarmente y se usan en otros territorios. La diferencia con la primera lengua –o lengua materna– es que esta se adquiere en la infancia mediante la interacción con la familia y la comunidad de habla, es decir, que son los códigos lingüísticos que corresponden a la primera experiencia con el lenguaje del individuo. En cambio, la lengua segunda puede entenderse como una extensión del repertorio

comunicativo de los hablantes para resolver las demandas de la vida cotidiana (Acuña, 2003).<sup>5</sup>

En el contexto estudiado las lenguas presentan distintos niveles de vitalidad y los hablantes indígenas tienen niveles de competencia muy variables en el español y las lenguas aborígenes. Asimismo, enseñar todas las lenguas como lenguas segundas permite no presuponer la lengua primera de los estudiantes, y emplear una metodología de enseñanza que prioriza las funciones comunicativas necesarias para el ámbito escolar sin que la enseñanza implique una intervención sobre la lengua primera de los estudiantes.

A partir del enfoque comunicativo adoptado en este trabajo, la enseñanza de una lengua presenta mayores dificultades en el área de las lenguas indígenas, ya que para ello es necesario intervenir en el corpus de la lengua, es decir, equiparlas a partir de establecer cuáles son las estructuras o elementos gramaticales asociados a las funciones comunicativas de acuerdo a cada nivel. Esto también permite abordar la problemática de quienes no se animan a hablar la lengua indígena por no manejarla a la perfección. Un cambio de perspectiva global, que se aleje de posturas normativas y evalúe a los estudiantes de acuerdo al nivel de lengua meta de la enseñanza puede resultar más alentador. Hoy en día, este es uno de los principales aspectos a elaborar como parte de los desafíos de los docentes y los institutos de formación docente indígena. Por último, no es posible encarar estas tareas de forma sistemática sin que la didáctica de las lenguas se vea reflejada en la formación docente.

Para concluir, consideramos que la distancia entre las políticas lingüísticas que se suponen plurilingües y su puesta en práctica –la planificación de las lenguas– es el espacio por el cual se dan las situaciones de sufrimiento lingüístico de los hablantes bilingües. Las acciones pendientes en materia de planificación de la enseñanza constituyen una dificultad para la promoción de las lenguas indígenas y el plurilingüismo.

## Referencias bibliográficas

Acuña, L. (2003). *Módulo n° 1: Oralidad y escritura*. Programa DIRLI.

Acuña, L. (2007). Tensiones lingüísticas y miradas sesgadas en el Chaco argentino. *Psyche Navegante. Revista Virtual de Psicoanálisis*, 76.

Acuña, L. y Lapalma, G. (2011). Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe, en Hecht, A. C. y Loncon Antileo, E. (comps.): *Educación*

---

5 Si bien en términos académicos utilizamos L1 y lengua materna como equivalentes, es necesario aclarar que las comunidades indígenas del Chaco llaman *lengua materna* a la lengua indígena, sin reparar en cuál sea la lengua adquirida en primer lugar.

*Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 150-165). Universidad de Santiago de Chile.

Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.

Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina, en G. Kremnitz y J. Born. *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina* (pp. 41-50). Praesens.

Calvet, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.

Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B. y Richardson, K. (1993). Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language. *Language and Communication*, 13(2), 81-94. Pergamon Press.

Castilla, M., Weiss, L. y Engelman, J. M. (2019). Transformaciones socioeconómicas, migración y organización etnopolítica rural-urbana entre la Región Chaqueña y la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, 49. <https://doi.org/10.34096/cas.i49.5272>

Cordeu, E. J. (1967). *Cambio cultural y configuración ocupacional en una comunidad toba. Miraflores, Chaco*. Informe preliminar, Comisión Nacional del Río Bermejo, 123.

Cortazzi, M. (2001). Narrative analysis in ethnography, en Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., Lofland, L. (eds.) *Handbook of Ethnography*. SAGE.

Gordillo, G. (2006). *En el Gran Chaco: antropologías e historias*. Prometeo Libros.

Hamel, R. E. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística, en Eni P. Orlando (ed.): *Política lingüística en América Latina* (41-73). Pontes.

Hecht, A. C. (2017). Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26, 87-100. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1021>

Hecht, A. C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 103-113.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo nacional de población, hogares y viviendas*. INDEC.

Junyent, A. y Chang, L. (2023). Enseñanza en contextos de privación de libertad:

herramientas para la comprensión lectora. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 31(2), 145-162. <https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v2.08>

Medina, M. (2020). Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29(1), 75-93. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1108/823>

Nekvapil, J. (2003). Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language*, 162, 63-83.

Sánchez, O. (2009). *Historia de los aborígenes qompi (tobas) contadas por sus ancianos*. Librería de la paz.

Weinreich, U. (1953) *Languages in contact*. Linguistic Circle of New York.

Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. *Lengua y Habla*, 22, 45-54. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/12795>