

La educación intercultural bilingüe entre las valoraciones identitarias e instrumentales de las lenguas (Chaco, Argentina)

Intercultural bilingual education between identity-based and instrumental valuations of languages (Chaco, Argentina)

Florencia Vecchione¹

¹ Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Argentina (vecchione.florencia@gmail.com)

Cómo citar este artículo:

Vecchione, F. (2025). La Educación Intercultural Bilingüe entre las valoraciones identitarias e instrumentales de las lenguas (Chaco, Argentina). *Educación y ciencia*, 14(63), 162-173.

Recibido: 23 de enero de 2025 | Aceptado: 06 de marzo de 2025 | Publicado: 13 de junio de 2025

Resumen

La comunidad qom del Chaco (Argentina) presenta una situación sociolingüística compleja, caracterizada por un bilingüismo español-qom heterogéneo en la distribución geográfica y la edad de los hablantes. Sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en el contexto actual, se deposita la demanda del mantenimiento y la revitalización lingüística, particularmente entre niños y jóvenes que tienen al español como L1.

A partir de entrevistas a docentes qom, se identifican tensiones entre las actitudes hacia ambas lenguas y las demandas comunitarias. Desde una mirada de las políticas lingüísticas, se analizan dichas tensiones en el marco de la EIB y se propone una lectura que incorpora los factores históricos y sociales para comprender los procesos identitarios y lingüísticos que atraviesa la comunidad qom.

Palabras clave: comunidad qom, educación indígena; actitudes lingüísticas; sociolingüística; políticas lingüísticas

Abstract

The Qom community in Chaco (Argentina) faces a complex sociolinguistic situation, characterized by heterogeneous Spanish-Qom bilingualism, varying across geographic distribution and the age of speakers. In the current context, Intercultural Bilingual Education (EIB) is entrusted with the task of maintaining and revitalizing the language, particularly among children and young people who have Spanish as their first language.

Interviews with Qom teachers reveal tensions between attitudes toward both languages and community demands. From the perspective of language policies, these tensions are analyzed within the framework of EIB, offering an interpretation that incorporates historical and social factors to understand the identity and linguistic processes affecting the Qom community.

Palabras clave: qom people; indigenous education; language attitudes; sociolinguistics; language policies

Introducción

La comunidad qom de la provincia del Chaco (Argentina) presenta una situación sociolingüística heterogénea en su distribución espacial –desde los enclaves urbanos hasta las zonas rurales– y de acuerdo con la edad de los hablantes. El bilingüismo español-qom está extendido prácticamente en todos los casos, aunque los hablantes presentan experiencias de aprendizaje y de usos de las lenguas disímiles. Entre los hablantes más jóvenes de las zonas urbanas, por ejemplo, la lengua indígena a veces se aprende o se recupera en la adultez.

En ese contexto, sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) recaen muchas expectativas, entre las que se destacan el mantenimiento y la revitalización de las lenguas indígenas. Las demandas de la comunidad hacia las escuelas de la modalidad EIB se han transformado desde sus primeras experiencias hacia fines de la década de 1980 hasta la actualidad; si en un principio el reclamo era la inclusión de los niños y jóvenes indígenas en el sistema escolar, en un marco de reconocimiento y respeto de su identidad cultural y lingüística, hoy se espera que sean un espacio de fortalecimiento identitario y de mantenimiento lingüístico, destinado a niños y jóvenes que ingresan con el español como L1.

A partir de la realización de entrevistas en profundidad a hablantes qom, muchos de ellos docentes de la EIB, encontramos tensiones entre la situación sociolingüística de las comunidades, las actitudes hacia las lenguas española y qom de los hablantes bilingües, y las demandas que se espera pueda saldar la escuela. Nuestro objetivo es, entonces, analizar el panorama sociolingüístico en diálogo con el rol que ha tenido la EIB, desde la perspectiva de las políticas del lenguaje (Hamel, 2017), prestando especial atención a las determinaciones histórico-sociales que operan en las dinámicas del contacto español-qom y a la agencia de los mismos hablantes.

El presente artículo es producto de un trabajo de investigación acerca del español en contacto con la lengua qom en tres localidades de la provincia del Chaco (Argentina) desarrollado entre 2018 y 2023, y de nuestra participación en proyectos de EIB en colaboración con docentes indígenas de la provincia.

Este artículo se divide en cuatro partes. En primer lugar, presentamos algunas consideraciones clave desde las políticas lingüísticas para el desarrollo teórico-metodológico del trabajo. Luego, esbozaremos el contexto histórico y social del contacto (y conflicto) español-qom en esta región del noreste de la Argentina, centrándonos especialmente en las últimas cuatro décadas, en coincidencia con la implementación de la EIB chaqueña. A continuación, describiremos brevemente la situación sociolingüística actual de tres localidades –la ciudad capital provincial, Resistencia; la segunda ciudad más grande del Chaco, Presidencia Roque Sáenz Peña; y un municipio de la zona rural, Villa Río Bermejito– en las que el uso de la lengua indígena y el español se presenta de forma heterogénea, marcada principalmente por el nivel de urbanización de las comunidades y el grupo etario al que pertenecen los hablantes. Retomaremos un relevamiento previo acerca de las actitudes lingüísticas de los hablantes qom respecto del español y la lengua qom y analizaremos su relación con la situación que se describe en torno a la EIB actualmente. Finalmente, expondremos a modo de conclusiones una serie de reflexiones a partir de las distancia entre

las actitudes de los hablantes y las demandas de la comunidad hacia la educación intercultural bilingüe. Propondremos una lectura sobre la doble articulación del lugar de las lenguas en la EIB, sin perder de vista los procesos que atraviesa la comunidad, determinantes en la configuración del panorama sociolingüístico actual.

Políticas lingüísticas y actitudes hacia las lenguas en situaciones de contacto

Para el contexto latinoamericano, más precisamente, en el desarrollo de sistemas de educación bilingüe, Hamel (2017) advierte que no ha sido suficiente con la planificación del corpus de las lenguas indígenas, es decir, dotarlas de un alfabeto, que –en algunos casos– atraviesen un proceso de estandarización y desarrollar material escrito para que sean empleadas en la escuela. Si el objetivo es lograr una educación bilingüe exitosa, según este autor, es fundamental considerar a los sujetos y su relación con las lenguas: sus usos, actitudes y perspectivas. Es por ello que en este trabajo adoptamos una perspectiva sociolingüística amplia que incorpora tanto a los sujetos y sus contextos histórico-sociales, como a las formas en las que las lenguas se manifiestan en la comunicación hacia el interior de la comunidad.

El análisis que expondremos incorpora como punto de partida una breve descripción de la historia del contacto entre el español y el qom, focalizando los factores más decisivos en la adopción del español, los usos que hacen de ambas lenguas en la actualidad y las actitudes lingüísticas. Estas últimas se pueden entender como una tendencia o inclinación a reaccionar de manera favorable o desfavorable hacia una lengua (Garrett, 2010). En este sentido, representan una orientación evaluativa hacia las lenguas y, al considerarse una disposición o inclinación, suelen presentar un grado de estabilidad que facilita su identificación. Entonces, las actitudes lingüísticas reflejan las respuestas o valoraciones que las personas tienen frente a una lengua.

Para abordarlas, empleamos una aproximación de tratamiento social, también conocida como de análisis de contenido. En este estudio nos enfocamos en analizar el tratamiento que reciben las lenguas, sus variedades y sus hablantes en el ámbito social, tal como se reflejan en el discurso público. Para llevar a cabo este tipo de análisis, examinamos las actitudes hacia las lenguas qom y español a través de narraciones autobiográficas de hablantes bilingües y las actitudes observadas durante el trabajo de campo. Para ello, empleamos herramientas propias de la metodología etnográfica (Guber, 2011), como la observación participante, que incluyó conversaciones informales, la participación en situaciones cotidianas de la comunidad y la asistencia a reuniones formales.

Factores histórico-sociales del contacto español-qom

El pueblo qom pertenece a los grupos guaycurúes que habitaron la región del Gran Chaco¹, territorio por el que se desplazaban en su organización de cazadores recolectores y, luego de la incorporación del caballo y el ganado vacuno, como expertos jinetes. Mantuvieron su territorio de forma autónoma respecto de la autoridad colonial y fueron incorporados a la nación en la llamada Campaña del Desierto; la derrota definitiva de los

principales caciques chaqueños se dio en 1884 en manos del Ejército argentino. En términos lingüísticos, este proceso de conquista implicó un contacto con el español esporádico y poco sistemático hasta principios del siglo XX, cuando se los despojó de su territorio y se los incorporó al trabajo asalariado.

Sin embargo, los trabajos rurales estacionales (en actividades como obras forestales, ingenios azucareros o en la cosecha de algodón) en combinación con la práctica de la marisca, es decir, la caza, la pesca y la recolección de frutos, les permitieron durante la primera mitad del siglo XX una relativa autonomía (Gordillo, 2006) que se tradujo en los usos de las lenguas. En otras palabras, el español seguía siendo para ese entonces una lengua ajena a las comunidades que, en todo caso, empleaban de forma restringida: era la lengua usada en la comunicación con un entorno hispanohablante al que no estaban completamente incorporados.

El bilingüismo español-qom más extendido es un fenómeno propio de la segunda mitad del siglo XX. La crisis en la producción algodonera en la provincia del Chaco, donde constituía la principal actividad económica, junto con la mecanización del trabajo agrícola, significó la pérdida de empleo de muchas familias indígenas que se vieron obligadas a desplazarse hacia la periferia de grandes ciudades, como la capital provincial, pero también hacia otros aglomerados urbanos de la Argentina (Castilla, Weiss, & Engelman, 2019).

Esos desplazamientos de las comunidades indígenas del Chaco no hicieron más que agudizarse en las últimas décadas del siglo XX, empujados por la transformación productiva de la provincia. La implementación de políticas neoliberales, que se inició a mediados de la década de 1970 y se profundizó en los noventa coincide con un avance del español dentro de las comunidades y de un bilingüismo social², sistemático y estable.

La expansión de la soja en esta región implicó la privatización de las tierras fiscales y la eliminación de ciertos modos de producción y consumo asociados a la caza, la pesca y la recolección (Biocca, 2016). El Estado, en este tipo de procesos, cumple una doble función: por un lado, crea las condiciones necesarias para que se produzca el desplazamiento de los pequeños productores y trabajadores rurales –grupo dentro del cual se ubican los qom–, mientras que, por otro lado, implementa programas que buscan satisfacer las necesidades básicas o promocionar medios de vida alternativos para garantizar la subsistencia de estas poblaciones. A los procesos que incluyen esta doble articulación, que pareciera hasta paradójica, se los ha denominado procesos de exclusión-inclusión (Biocca, 2016).

Luego de la crisis del 2001³, pero marcadamente desde 2003, tiene lugar una reformulación del Estado que se caracteriza por su intervención en la economía y la inclusión de sectores que habían sido profundamente afectados por las políticas neoliberales (Biocca, 2018). Por un lado, se consolidó el extractivismo como modelo para el desarrollo económico, y por el otro, se incluyó a los pueblos indígenas en términos simbólicos y materiales, mientras eran desplazados por la creciente concentración de las tierras. Las comunidades indígenas, además, fueron más incluidas en la planificación de las políticas públicas que las tenían como destinatarias. Otro de los aspectos que tuvo un impacto fue la redefinición de los programas de transferencias monetarias como herramientas destinadas a sujetos de derecho, que buscaba

incluir a estos sectores en el mercado. Es decir, se implementaron distintos programas sociales –como la asistencia universal por hijo, planes de trabajo en los que se cobraba el equivalente a un salario mínimo a cambio de una contraprestación o pensiones no contributivas, entre otros– que implicaban la transferencia de ingresos a estos sectores. Así, las políticas sociales se destacaron por un mayor protagonismo del Estado y de los movimientos sociales. Esto da inicio al diálogo directo entre las autoridades estatales, tanto provinciales como municipales, con los referentes de las organizaciones indígenas. Es decir, tareas para las que el español se vuelve imprescindible.

En cuanto al uso de la lengua, entonces, este aspecto representa un quiebre respecto de la situación lingüística que describimos hasta ese entonces porque implica el acceso al empleo en relación de dependencia de miembros de las comunidades indígenas para el que necesitaban un mayor dominio del español que el que habían necesitado para el trabajo rural. Para las comunidades que se encontraban en entornos rurales, el proceso de verse en un entorno social en el que se hablaba español se extendió unas décadas más.

En el plano educativo, las iniciativas de grandes proyectos de alfabetización de adultos se extendieron en las décadas de 1960/70 en toda Latinoamérica. Impulsadas por organismos internacionales, su intervención se basaba en que la educación era clave para el desarrollo de los países del llamado Tercer Mundo. A partir de ese momento, se formularon distintas propuestas, muchas a cargo de organizaciones civiles y religiosas, en torno a la alfabetización de las comunidades indígenas en nuestro país. En el Chaco, misioneros protestantes de la Junta Unida de Misiones (JUM) realizaron un proyecto de alfabetización de adultos entre los qom de Castelli, que comenzó en 1965 y se extendió hasta 1973, mientras que una asociación civil lo hizo en 1965 en Colonia Aborígen (Almirón, Padawer & Artieda, 2017). Si bien las propuestas de alfabetización eran heterogéneas e impulsadas por actores con distintos objetivos, configuraron los antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia.

El accionar de la JUM, desde su instalación en el Chaco en 1964, consistió en integrar y extender la Iglesia Evangélica Unida de los indígenas. Entre sus objetivos se entrelazaban la evangelización, la alfabetización y la integración de los pueblos indígenas, revalorizando la pertenencia étnica (Almirón et al., 2017; Denuncio, 2021). De esto se desprende que su propuesta de educación propiciara el bilingüismo qom-español, de modo que la alfabetización se realizaba en español y también en la lengua indígena.

El retorno democrático de 1983 dio visibilidad a las agrupaciones indígenas que se venían organizando desde décadas anteriores. La lucha que llevaron adelante por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas de la provincia se plasmó en la sanción de la Ley del Aborígen Chaqueño (n° 3258) en 1987. Esta legislación se centra en una serie de puntos que las comunidades venían reclamando como el acceso a tierras, a la vivienda, a la salud, a la educación, entre otras.

Uno de los puntos comprendidos en la ley fue la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para los pueblos indígenas. El reclamo de ser incluidos en la planificación educativa puede ser leído también como un pedido de planificación del bilingüismo: la

demanda incluye el aprendizaje formal del español además de la lengua materna 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). Las comunidades identificaron el acceso a la educación como un medio para mejorar las posibilidades de subsistencia de los jóvenes, y su incorporación al mercado de trabajo con más oportunidades de las que tenían hasta el momento de la sanción de la ley (Vecchione, 2023).

La EIB en un panorama sociolingüístico cambiante

A continuación, recuperaremos las actitudes de los hablantes qom hacia las dos lenguas, y prestaremos especial atención a las valoraciones que se presentan en relación con el rol de la escuela en el aprendizaje y el uso. Luego, las contrastaremos con el resultado de nuestras observaciones y registros en el campo con el fin de analizar las distancias entre las valoraciones de las lenguas, los usos y las expectativas sobre la función de la EIB.

La lengua qom se utiliza en un mayor número de contextos comunicativos dentro de los espacios rurales. Aunque es la primera lengua (L1) de muchos adultos de la comunidad —es decir, aquella adquirida en la infancia mediante la interacción con la familia y la comunidad de habla—, en las ciudades el español predomina como la lengua más empleada en la mayoría de las interacciones. Por ejemplo, en Resistencia es común escuchar a hablantes adultos qom dirigirse en español a los más jóvenes del grupo. De acuerdo con el momento o contexto de aprendizaje, el español de los hablantes qom puede ser la L2, una lengua que se aprende y se emplea en el medio en el que transcurre la vida del hablante o, entre los más jóvenes, la L1. Existe una gran diversidad en el conocimiento y uso de la lengua indígena dentro del grupo: en una familia en entornos urbanos pueden convivir abuelos cuya L1 es el qom y que aprendieron español en la adultez mientras que los niños ya tienen al español como L1, o podemos señalar la situación de los jóvenes adultos que aprenden la lengua indígena como L2 en sus estudios terciarios. En las zonas rurales, todos los miembros de la familia pueden ser hablantes de qom como L1 pero varía mucho el dominio del español según el grupo etario. A pesar de esta diversidad, resulta fundamental señalar que, desde la perspectiva de los hablantes, el qom se reconoce como uno de los principales marcadores identitarios en todas las localidades donde realizamos nuestro trabajo. Es frecuente escuchar, por parte de nuestros entrevistados, la equiparación entre lengua y cultura, y ligar el mantenimiento de la lengua con la preservación de la cultura (Vecchione, 2025). Así, la transmisión comunitaria de este conocimiento se articula como un eje central en la construcción de la identidad, y la reivindicación en el plano discursivo de la lengua qom ocupa un lugar preponderante entre líderes y docentes. En sus intervenciones públicas, tanto en reuniones políticas como técnicas, suelen hacer hincapié en la tarea de mantener con vitalidad la lengua qom.

En los entornos urbanos, además, se identifican discursos acerca de la lengua qom en la que se la presenta bajo una luz negativa en relación con las trayectorias escolares. Algunos hablantes plantean que sus padres tuvieron que elegir qué lengua enseñarles y que optaron por el español, en detrimento del qom, para favorecer su inserción escolar. Hemos agrupado

esas actitudes hacia el qom bajo el mote de rechazo instrumental: se menciona como un obstáculo para el aprendizaje en la escuela al tiempo que se valora la función del español, como lengua que habilita experiencias más deseables para la comunidad, como la permanencia escolar y el acceso a estudios de nivel superior.

En contraste, en los entornos rurales no pareciera plantearse esta disyuntiva tan nítidamente. Al ser comunidades que emplean la lengua indígena en muchos contextos comunicativos, se valora la enseñanza del español implicada en la escolarización de niños y jóvenes, y también se aprecia el desarrollo del bilingüismo español-qom. Esto refuerza la idea de que las tensiones más fuertes en las que viven los hablantes bilingües se presentan en los entornos en los que la lengua indígena se emplea en menos contextos comunicativos. Las tensiones que se generan al interior del grupo debido a la heterogeneidad en el dominio de las lenguas podrían explicarse por su vínculo con la sociedad general: hablar qom es un rasgo diacrítico, es decir, por un lado, implica una diferenciación de la mayoría no indígena de la ciudad mientras que, por otro lado, ese mismo punto es el que habilita y sostiene muchas de las reivindicaciones de los pueblos indígenas.

La contracara de las valoraciones identitarias sobre la lengua qom es el rechazo afectivo al español presente en las opiniones sobre esta lengua, muchas veces caracterizada como una lengua ajena o prestada (Acuña, 2010). Entonces, en los lugares donde más se emplea el español pareciera sostenerse una actitud de mayor rechazo, por haber mayor percepción del español como una amenaza a la lengua de la comunidad. Sin embargo, es también la lengua por la que se opta en muchos contextos ya que, tal como planteáramos en el apartado anterior, se ha convertido en imprescindible para acceder a estudios o empleos en relación de dependencia, es decir, para garantizar la reproducción social del grupo.

Pero, ¿qué sucede con este acuerdo tan generalizado con respecto a la centralidad de la transmisión de la lengua indígena en el contexto de la EIB local? ¿Cómo se articula esa demanda dentro del panorama sociolingüístico descrito, en el que resultan determinantes las valoraciones instrumentales de las lenguas? A continuación, intentamos aproximarnos a responder estos interrogantes, a partir de examinar las miradas de docentes de la comunidad con respecto a la EIB.

En primer lugar, recuperamos los balances de las primeras generaciones de docentes indígenas, en las que se ponderan los avances de la comunidad luego de la implementación de la modalidad.

(1) 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 escuelita trabajan (Celia, 52 años, Resistencia, agosto de 2022)⁴.

En este fragmento, la entrevistada hace hincapié en cómo, en las últimas décadas, los jóvenes qom acceden y permanecen en la escuela, logran finalizar sus estudios y tienen la posibilidad de formarse como docentes. Esto contrasta con los reclamos de la comunidad hacia fines de la década de 1980, cuando su vínculo con la escuela era más errático y muy pocos jóvenes qom egresaban de la secundaria. Entonces, en la apreciación de los mayores acerca de la EIB se evalúa muy positivamente el hecho de que estudiar sea posible para los jóvenes. Asimismo, se suele destacar la importancia de que la educación esté en manos de los propios qom:

(2) No tuve la posibilidad yo de tener un maestro bilingüe intercultural, en toda nuestra formación fuimos educados por criollos. Y que hoy nuestros niños, nuestros jóvenes tienen esa posibilidad de enseñar a sus hermanos, yo creo que eso es lo fundamental (...) el rol fundamental que tenemos nosotros es educar desde una mirada propia pero que a la vez también complementa con el conocimiento occidental (Osvaldo, 45 años, Sáenz Peña, septiembre de 2018).

En (2) se resalta que, como resultado de la implementación de la modalidad, son los maestros indígenas quienes se hacen cargo de la educación de niños y jóvenes qom, y que no quedan exclusivamente bajo dirección de los maestros criollos y una currícula que no incluye el reconocimiento de su cultura y cosmovisión. Esto se da, más precisamente, en las escuelas de gestión comunitaria. Si bien en 2014 se aprobó la normativa que contempla la creación de escuelas estatales de gestión comunitaria (Ley n° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena) para atender a las realidades de la educación intercultural indígena de la provincia, ya en el año 2011 un decreto del Poder Ejecutivo (n° 226/2011) habilitó la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena, hoy llamadas Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena. Se trata de establecimientos que se proponen incorporar la visión de la comunidad en el proyecto educativo y están pensados para escuelas ubicadas en comunidades indígenas que cuenten con un consejo comunitario, cuyo rol consiste en tomar decisiones en torno a la gestión y conducción del proyecto educativo, la elección del personal directivo, así como también debe proponer personal docente perteneciente a la comunidad con conocimientos de lengua y cosmovisión (Medina & Hecht, 2015).

Ahora bien, estas reivindicaciones de los avances que se han logrado gracias a la lucha de las comunidades en el plano de la EIB suelen ir acompañadas de la mención a los nuevos desafíos que tiene la escuela en la coyuntura actual. Basta mencionar los cambios en el rol de los maestros indígenas; en el inicio de la modalidad consistía en mediar entre los niños, sus familias y la escuela (Hecht, 2017). En aquel contexto, los niños tenían al qom como L1 y la escuela constituía el primer espacio de contacto con el español.

(3) Y [el español] lo aprendí en la escuela porque la escuela era lo que nos enseñaban mucho. Hice la primaria allá y en ese entonces no había tantos profesores como ahora porque ahora creo que se elaboró esto de lo que es la educación intercultural. En aquel entonces yo aprendí el castellano también, el castellano en la escuela y el idioma en la casa (Daniela, 43 años, Resistencia, agosto de 2023).

Este testimonio es muy claro al retratar el escenario lingüístico en la niñez de esta hablante, en la que había dos instancias diferenciadas para el aprendizaje y el uso de las lenguas, al delimitar la escuela como el espacio del español y la intimidad del hogar como propia del qom. En trabajos previos (Vecchione, 2024) hemos identificado un claro corte generacional entre quienes aprendieron español en la escuela, durante la niñez, y los adultos mayores que lo hicieron de más grandes y, muchas veces, en actividades vinculadas al trabajo. La primera generación a la que nos referimos es la de los adultos más jóvenes, nacidos en la segunda mitad de la década de 1980, como la entrevistada que relata su experiencia en (3). Ese corte coincide con dos procesos que se dan en simultáneo: la implementación de la EIB y la ampliación del acceso a la educación, por un lado y, por el otro, la profundización del despojo y desplazamiento de las poblaciones rurales.

A su vez, el rol de los maestros ha cambiado a medida que se modificaba la situación sociolingüística de la comunidad:

- (4) Hay chicos que no hablan prácticamente el idioma y hay chicos que quieren aprender y hay chicos que les cuesta pronunciar, entienden, sí, pero les cuesta hablar y no aprenden (Raúl, 48 años, Sáenz Peña, septiembre de 2018).

Este docente comenta el conocimiento de los niños acerca del qom. Reconoce que algunos entienden la lengua pero que muchos no la hablan, es decir, en general tienen competencias pasivas⁵ y el español es su L1. Otra entrevistada, docente del nivel inicial, plantea cómo, en los entornos urbanos, la tarea que se espera de los maestros indígenas es enseñar la lengua de la comunidad, como se relata a continuación:

- (5) Y ahora ya muy pocos hablan el qom, ya los abuelos nomás de los chicos. Y eso es lo que también nosotros damos en la primaria o en la escuela, que son con modalidad o de gestión bilingüe intercultural. Eso es [a] lo que apuntamos, a rescatar la lengua materna. Si bien no se les enseña todo ahí, o sea, lo básico van a aprender: el saludo, cómo está el día, si está nublado, si llueve, o pedir permiso, o a dar gracias (Mariela, 40 años, Resistencia, agosto de 2023).

En (5) se explicita que uno de los objetivos que se espera de los maestros es que consigan recuperar la lengua indígena en aquellas comunidades urbanas en las que los niños no la emplean de forma cotidiana. Además, se explica un poco más cuáles son las prácticas más comunes en la enseñanza del qom, que han sido objeto de escrutinio de trabajos anteriores (Hecht, 2017) en los que se señalan limitaciones metodológicas. En muchas ocasiones, cuando la lengua indígena no se emplea en contextos comunicativos variados dentro de la escuela y está restringida a ser el contenido de una materia, se puede entender que ocupa un estatus simbólico (Unamuno, 2015). Es decir, se emplea en expresiones aisladas o en cartelera presente en el aula, como recurso de la reafirmación identitaria.

En relación con el valor identitario de la lengua, es necesario remarcar que muchos hablantes jóvenes que tienen al español como L1 aprenden o recuperan la lengua en su adultez, en el marco de procesos de fortalecimiento étnico.

(6) yo siempre digo como que fue algo como que no tenía expectativas en realidad, en segundo [año] fue que me interesó esto de poder compartir, de volver a sentirme parte de mi cultura porque yo digo que conozco muchos chicos del barrio que se están olvidando de eso, como que no le dan la importancia que deberían (Noelia, 24 años, Resistencia, agosto de 2023).

Esta joven cuenta cómo cambió su postura con respecto a su comunidad y la cultura qom, a partir de su ingreso a un instituto de formación docente. Su experiencia ejemplifica las trayectorias de muchos jóvenes que se encuentran no sólo con la reafirmación de su identificación como miembros del pueblo qom, sino también con la obligación de aprender la lengua (Medina, 2018) ya que en el futuro sus tareas incluirán la enseñanza del qom.

Conclusiones

En el recorrido propuesto hemos intentado recuperar someramente el entramado entre algunos puntos relevantes en la historia del contacto español-qom en el Chaco, los usos de ambas lenguas en la actualidad y las actitudes lingüísticas de los hablantes, para centrarnos en el rol que ha ocupado la EIB desde su implementación.

Proponemos pensar en los procesos que atraviesa la EIB como una doble articulación, entre los avances que reconocen principalmente los adultos mayores en cuanto a la escolarización de los jóvenes y la conquista que significó la gestión indígena, por un lado, y las nuevas demandas que se plantean producto de los cambios en el uso de las lenguas por parte de la comunidad, por otro lado.

Cuando nos referimos a la educación bilingüe, estamos hablando de la relación entre dos lenguas que tienen un estatus desigual como el español y el qom, por ello es fundamental reconocer cómo se ponen en juego las relaciones de poder entre ellas que son, en definitiva, las relaciones de poder entre sus hablantes. En las últimas décadas, la comunidad qom atravesó procesos que modificaron el perfil de bilingüismo de sus hablantes. Mientras la lucha de las organizaciones indígenas consiguió la sanción de legislación que los reconoce en sus reclamos por la ciudadanía plena, avanzaron políticas productivas que traen aparejado el despojo de las comunidades. En ese contexto, hoy en día observamos que las valoraciones instrumentales sobre las lenguas son determinantes en el uso que de ellas hacen los hablantes. Así se puede explicar el mayor uso del español, que se ha vuelto imprescindible para llevar adelante las actividades de reproducción social del grupo.

Las valoraciones identitarias en torno al qom se traducen en el estatus simbólico de la lengua en la escuela y en la reivindicación discursiva de los hablantes. Hasta el momento, la EIB se presenta como un espacio propicio para el fortalecimiento identitario de niños y jóvenes pero la revitalización de la lengua indígena sigue constituyendo un desafío pendiente. Para abordarlo desde las políticas lingüísticas se precisa resolver el vacío metodológico de la enseñanza de qom como L2, solo de esa manera puede la escuela intentar resolver la nueva demanda que se le presenta.

Notas

¹ Territorio que se extiende por los países de la Argentina, Bolivia y Paraguay, delimitado al oeste por las sierras subandinas y al este por los ríos Paraguay y Paraná. Al norte, se encuentra la meseta del Mato Grosso y al sur, la cuenca del río Salado.

² Por bilingüismo social entendemos el uso de por lo menos dos lenguas dentro de una comunidad; lo distinguimos del bilingüismo individual, cuyo foco es el fenómeno particular de la competencia lingüística de cada hablante.

³ Producto de las políticas neoliberales implementadas durante de la década de 1990, en diciembre de 2001 tuvo lugar en la Argentina un estallido social en respuesta a la crisis económica, social y política, que llevó a la renuncia del entonces presidente Fernando de la Rúa.

⁴ Incluimos en las referencias de cada entrevista el lugar, la fecha, la edad de los hablantes y un nombre ficticio.

⁵ Con competencias pasivas nos referimos a la comprensión auditiva y a la lectora, que se diferencian de las competencias activas como la producción oral y escrita.

Referencias

- Acuña, L. (2010). Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB. En S. Hirsch, & A. Serrudo, (Comps.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 251-271). Novedades Educativas.
- Almiron, V., Padawer, A., & Artieda, T. (2017). Políticas y prácticas de alfabetización de misioneros protestantes entre qom del noroeste chaqueño (Argentina, Chaco. 1964-1973 circa). *Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación. Anuario 18*(2), 251-271.
- Biocca, M. M. (2016). Más allá de las letras de sangre y fuego. Trayectorias de desposesión en Chaco, Argentina. *Población y sociedad*, 23(2), 61-90.
- Biocca, M. M. (2018). *Entre la inclusión y la exclusión. Experiencias en una comunidad rural qom durante la Argentina posneoliberal*. Voces en el Fénix, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
- Denuncio, A. (2021). Tecnologías, Género y Etnia en los Proyectos de Desarrollo destinados a los Pueblos Indígenas chaqueños. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castilla, M., Weiss, L., & 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 n° 49.

- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Gordillo, G. (2006) En el Gran Chaco. Antropologías e historias. Prometeo Libros.
- Guber, R. (2011). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hamel, R. E. (2017). La expansión del imperio del inglés: retos para las lenguas súpercentrales. En R. Bein [et al.] (coord.). *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura, tomo II*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- 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(2), 87-100.
- Medina, M. M. (2018). Ideologías lingüísticas sobre el uso del qom y el castellano en los niños de la comunidad de habla qom del Barrio Mapic (Resistencia, Chaco). En Actas XII Reunión de Antropología del Mercosur. Posadas, Misiones.
- Medina, M. M., & Hecht, A. C. (2015). Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco. *Praxis educativa*, 19(2), 34-42.
- Unamuno, V. (2015). Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco). En C. Messineo, & A. C. Hecht (Comps.). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad (socio) lingüística de la Argentina y países limítrofes* (pp. 213-231). Eudeba.
- Vecchione, F. (2023). Plurilingüismo en la provincia del Chaco: planificar desde las necesidades de los hablantes. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 140-154.
- Vecchione, F. (2025). Actitudes lingüísticas hacia el qom y el español de hablantes bilingües. En S. Sayago, & J. S. Garcés (Eds.), *Estudios SAEL 2025*, (pp. 150-168). Fvskv Menuko: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.