

Revista estudiantil Alma Máter

Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Estado, agente de extinción

Alfonsina Milán

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
milanalfonsina@gmail.com

Carla De Alessandro

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
carladealessandro@gmail.com

Resumen

En las páginas que siguen intentaremos exponer la situación de desplazamiento lingüístico en que se encuentran las lenguas minorizadas tapiete y guaraní frente al español. También procuraremos delimitar el papel que representó el Estado, ya que según nuestro criterio este posibilitó y fomentó la tensión entre las lenguas altas y bajas. Por otro lado, se problematizan ideas como la muerte de lengua como equivalente a muerte de una cultura, la relación entre política y lengua, el rol del gobierno para la garantía de la preservación y transmisión de las lenguas, y las consecuencias del contacto lingüístico entre las lenguas dominantes y dominadas. Para esto, primero se atenderá a la relación entre lengua y cultura, y luego se recuperarán algunas nociones como *lengua materna* y *lengua nacional*, *comunidad de habla*, *diglosia*, *contacto y conflicto*, *política y planificación lingüística*, *glotopolítica* e *ideologías lingüísticas*, que nos permitirán profundizar el análisis.

Palabras clave: lenguas originarias, glotopolítica, política y planificación lingüística, ideologías lingüísticas.

Estado, agente de extinción

0. Presentación

Desde hace un tiempo se comenta que la amplia variedad lingüística existente tiende a disminuir con el correr del tiempo. Como las lenguas son muchas y las páginas escasas, en esta ocasión nos concentraremos en dos lenguas en peligro de extinción, la tapiete y la guaraní, lenguas indígenas de comunidades radicadas en Argentina. Nuestro objetivo es visibilizar el panorama que enfrentan hoy en día estas lenguas minorizadas, cada vez menos utilizadas, y cómo sus hablantes se relacionan con ellas dentro de una comunidad con *diglosia*¹. Sabemos que el contacto entre lenguas supone un conflicto, y que esta tensión puede llevar a la desaparición de las lenguas minoritarias. Woodbury (2019 [1999]) sostenía que a la “muerte” de una lengua antecede un período de multilingüismo. En tal sentido, queremos dar cuenta de cómo la nación argentina procuró políticas lingüísticas -y su puesta en práctica- que favorecieron y privilegiaron el español frente a ellas. Desde nuestra perspectiva, fueron las medidas homogeneizantes de la gestión del gobierno las que permitieron y colocaron a estas lenguas en riesgo de desaparecer.

A continuación, expondremos los criterios que nos permiten sostener esta hipótesis. Situaremos y pensaremos estas lenguas en el marco de un país que históricamente ha negado la diversidad y ha impuesto medidas que han invisibilizado a estos pueblos.

1. Aproximaciones a la afirmación “Cuando muere una lengua, muere una cultura”

Es necesario detenerse, aunque sea brevemente, a revisar la estrecha relación entre lengua y cultura. Con frecuencia se dice que la muerte de una lengua equivale a la muerte de una cultura. Esta noción plantea algunas dificultades. Woodbury (2019 [1999]) comenta que lengua y cultura son maneras y no cosas. De esta forma, “aunque las maneras se ‘pierdan’ o se ‘reemplacen’, sigue teniendo sentido describir el trabajo colectivo de los que las practican como una continuidad y constituyendo una tradición a través del tiempo” (p. 3).

Woodbury también sostiene que *identidad lingüística* e *identidad cultural* son lógicamente independientes. Por ello, no deberíamos asumir que la extinción de la primera implica la necesaria desaparición de la segunda; incluso si no se conserva mucho sobre el sistema lingüístico ancestral, es posible que sus usuarios consideren la variedad que hablan como la instancia moderna (p. 6). Sin embargo, la pérdida de una lengua sí pone en riesgo algunas tradiciones -o al menos la preservación de ellas-, ya que es a través de esta que se

¹ Más adelante ahondaremos en dicho concepto.

transmiten los saberes y se delimitan las fronteras étnicas (Hirsch, González, Ciccone, 2007, p.105). En este sentido, no creemos oportuno el uso del término “muerte” a la hora de hablar de la pérdida de tradición y diversidad cultural.

En el seno de estos discursos dispares, se aglutinan interrogantes en torno al papel de la lengua en la conformación de una cultura. Beatriz Bixio (2012) sostiene que una lengua es símbolo de una sociocultura y que expresa al grupo que la habla, generando un sentimiento de cohesión y unidad que los diferencia de otros.

Nos interesa traer a colación esta noción para hablar de las lenguas tapiete y guaraní ya que, como veremos más adelante, la preservación de su lengua es una parte crucial de la preservación de su cultura e identidad: “si una persona no sabe su idioma no le puede identificar, lleva sangre pero si no sabe no le sirve para nada. Mientras los chicos no hablen va a desaparecer la lengua”, comentaba Juan, miembro de la comunidad tapiete de Salta (Hirsch et al., 2007, p.104). Por su parte, Hirsch (2004) asegura que los indígenas guaraní en su mayoría han dejado de hablar su lengua. Estamos frente a dos comunidades que reconocen que se están perdiendo sus tradiciones lingüísticas. Ahora bien, debemos ocuparnos de cómo ha sucedido esto.

2. Zona de contacto como zona de peligro

En el período de 1880-1930 se produce una inmigración masiva en la Argentina. La lengua inmigrante se presenta como una amenaza para la nación e idea de lengua nacional, por lo que el Estado emprende la búsqueda de alcanzar una homogeneidad lingüística y cultural a través de políticas lingüísticas. Desde entonces, la lengua nacional se instaure como un símbolo de unidad e identidad (Pérez, Rogieri, 2013) que funciona como sustituyente de las lenguas excluidas del territorio argentino.

Entre dichas inmigraciones, nos detendremos en la de los tapietes y guaraní, llegados desde Bolivia. Ambas comunidades de hablantes entran en una “zona de contacto” -un espacio en el que culturas dispares se encuentran y someten a situaciones de subordinación (Courtis y Vidal, 2007)- con la cultura y la lengua argentina, que consecuentemente influye en la de ellos. Por un lado, los tapietes entablan complejas relaciones interétnicas y son atravesados por un proceso de urbanización que los fuerza a abandonar su lengua y cometer cambios en su cultura. Por otro lado, los guaraní, quienes habitan comunidades rurales, urbanas o periurbanas, presentan matrimonios interétnicos y, en su mayoría, dejan de hablar su lengua: “ellos mismos reconocen que ya no viven como antes, que han cambiado” (Hirsch, 2004, p.77). Se trata de cambios a nivel lingüístico y también de aspectos no-lingüísticos que, en palabras de Woodbury, comprenden los comportamientos y creencias de un grupo, los

cuales funcionan como el emblema central de su identidad -una misma religión, modos de vida, conocimiento-.

Tanto la necesidad de ser aceptados -por ejemplo, en el ámbito laboral o escolar-, como el querer lograr una movilidad social ascendente, están estrechamente vinculadas a la preeminencia de una lengua oficial/nacional: el español, impulsado por “políticas lingüísticas”, es decir, elecciones conscientes que conciernen a las relaciones entre lengua y vida social (Pérez, Rogieri, 2013, p.101).

2.1. Consecuencias glotopolíticas

Pérez y Rogieri (2013) definen a la *planificación lingüística* como la utilización e implementación de una política lingüística (p.101). En 2005, bajo la premisa de construir una etnicidad y naturalizar la pertenencia a la nación, el Estado, el único que tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación y poner en práctica sus opciones políticas (Calvet, 1997, p.5), aspiraba a un país monolingüe, por lo que propone una educación bilingüe y no reconoce oficialmente a las lenguas originarias. Según Haugen (1964), la planificación surge bajo la iniciativa de solucionar un problema emergente (como se citó en Calvet, 1997, p.5); sin embargo, estas medidas entran en conflicto con las lenguas dominadas: el desuso de la lengua materna de estas comunidades -guaraní y tapiete-, insertas en una sociedad regida por el español, y la interrupción de su transmisión a raíz de estos parámetros, podría llevar a la extinción de su lengua, parte esencial de su identidad. Estos casos de promoción, prohibición, equipamiento o cambio de estatus de una lengua son los que llamaremos “hechos glotopolíticos” (Guespin, Marcellesi, 1986, p.43).

Frente a este panorama, las lenguas indígenas enfrentan la posibilidad de desaparecer, por lo que es necesario iniciar procesos de revitalización lingüística. Messineo y Cúneo (2015) consideran que estas labores dependerán directamente de la voluntad que tengan los hablantes de emplear su lengua en la mayor cantidad posible de contextos y en que decidan transmitirla a su progenie, considerando también “las políticas lingüísticas implementadas por el Estado y las acciones de las comunidades indígenas para la recuperación de sus derechos” (p. 51). No obstante, Hamel (1995) comenta que los estados tienen la tendencia de no reconocer a las minorías de su territorio, y que las sociedades dominantes con frecuencia se niegan a apoyar las políticas orientadas hacia la preservación cultural y lingüística de estas minorías inmigrantes.

Es posible sintetizar esta invisibilización de las minorías que habitan en el territorio argentino en la repercusión internacional que causó la frase del presidente argentino, Alberto Fernández, en una importante reunión internacional con la comitiva española: “los mexicanos salieron de los indios, los brasileños salieron de la selva, pero nosotros, los

argentinos, venimos de los barcos”. En “Barcos, indios y cómo pensar quiénes somos” de Karina Micheletto, Alejandro Grimson, antropólogo e investigador, apunta: **"El país se fundó sobre un imaginario de blanqueamiento.** [...] Esa estructuración, que empezó en el siglo 19, tuvo impacto sobre todas las dimensiones educativas, culturales y políticas, y lo tiene hasta el día de hoy"; un discurso no solo instaurado en el imaginario social, sino también promovido por quienes asumieron el poder desde presidencias anteriores. Omer Freixa (2021), historiador e investigador, simplifica desde su cuenta de Twitter esta idea: “Nosotros los argentinos llegamos de los barcos”, Alberto Fernández, 2021. 'En Sudamérica todos somos descendientes de europeos', Mauricio Macri, 2018. 'En Argentina no hay negros, ese problema lo tiene Brasil', Carlos Menem, 1994. **El poder siempre blanqueando el relato.** Fin”. Rogieri y Pérez (2013) hablan de estos discursos -relatos, según Freixa- como aquellos que encierran expectativas, creencias, mitos sobre de dónde venimos, e ideologías bajo las cuales la sociedad -el sector dominante- construye la historia y concede determinado lugar a los sujetos que la componen. Según Woolard (2014), estos conceptos con los que se (re)escribe nuestra historia derivan de una ideología en la que se operan un conjunto de ideas significativas al servicio de quienes quieren mantener o adquirir poder: los grupos dominantes. Por lo tanto esto, inevitablemente, influye sobre la deliberación de políticas lingüísticas en las cuales no se contemplan determinados pueblos inmigrantes. "Los migrantes buenos son los europeos que vinieron a fines del siglo 19. Ellos llegaron de los barcos y de ellos venimos. **Los demás, son extranjeros**" (Micheletto, 2021), apunta Virginia Pineau, docente.

3. Sociolingüística del conflicto: comunidades con diglosia

Fasold (1996) hace un recorrido por las definiciones atribuidas al término *diglosia* para terminar concluyendo que:

La DIGLOSIA AMPLIA consiste en reservar los elementos más estimados del repertorio lingüístico de una comunidad [...] para las situaciones que se sienten más formales y distantes, y reservar los segmentos menos valorados [...], los cuales pueden tener cualquier grado de relación lingüística con los segmentos más valorados [...] para las situaciones percibidas como informales e íntimas. (p. 100)

Por lo que respecta, Henry Boyer (2009) comenta que para los sociolingüistas catalanes y occitanos “cuando hay contacto entre lenguas hay también algo más” (p. 13), y este algo

más es lo que va a explicitar la sociolingüística del conflicto. Es prudente entonces hablar de la diglosia en las comunidades tapiete y guaraní, ya que como hemos mencionado, estas conviven con la lengua castellana. Los pueblos indígenas han debido aprender el español para poder comunicarse con hablantes externos a sus comunidades, por lo que el uso del tapiete y el guaraní se ha restringido a contextos familiares e íntimos, mientras que el español domina la experiencia fuera del hogar. Ante esta situación, los padres priman el enseñar a sus hijos el español antes que la lengua materna, y esta interrupción de la transmisión intergeneracional de sus lenguas indígenas pone en peligro la conservación de las mismas, ya que si no se transmiten en familia corren el riesgo de desaparecer sin remedio (Boyer, 2009, p.17). De esta forma, la lengua dominante, el español, absorbe y subordina a las dominadas, las lenguas tapiete y guaraní. Los sociolingüistas catalanes y occitanos sostienen que en este punto pueden suceder dos cosas: o bien la lengua dominada es *sustituida*, o bien es *normalizada*. A esta normalización de una lengua subyace un gesto de resistencia, resistencia a creer que la lengua dominada es inferior y actuar en consonancia con ello.

3.1. Al límite de la sustitución

Calvet (1997) señala que lingüistas cuestionan la visión de Ferguson² sobre la *diglosia*: “La diglosia no es una coexistencia armoniosa entre dos variedades lingüísticas sino una situación conflictiva entre una lengua dominante y una dominada” (p.10). Esta situación, según Lluís Aracil (1965) puede causar -como mencionamos anteriormente- una sustitución o una normalización (la lengua dominante recupera sus funciones y derechos) (en Calvet, 1997). Hemos visto que, a raíz de la planificación lingüística, las consecuencias glotopolíticas afectan directamente sobre la lengua-identidad de las comunidades. Si bien no estamos ante una muerte de las lenguas nativas de estos pueblos, veremos a continuación el peligro de sustitución bajo el cual se encuentran.

Duranti (2000 [1997]) plantea desde un inicio, que una comunidad de habla es un grupo de personas que comparte alguna característica en su modo de utilizar el lenguaje (p.110), por lo que la participación en estas comunidades se basará en los modelos compartidos de variación o evaluación de la conducta lingüística (p. 119). Sin embargo, veremos cómo estos conceptos entran en tensión dentro de las comunidades guaraní y tapiete; por un lado, advertimos discusiones en torno a la integración de los tapietes que **no**

² Según Calvet (1997), Ferguson tenía una visión estática en cuanto a la diglosia, “aparecía en él como un reparto funcional armonioso de los usos” (p.10), en el que una variedad se constituye como “alta” para usos formales y para los usos informales, las variedades “bajas”.

hablan la lengua (por lo general los jóvenes, a quienes identificamos como semihablantes³) dentro de la directiva del pueblo indígena Tapii: “yo dije que no podía entrar (el artículo) porque no todos saben el idioma. Hay jóvenes que quieren participar” (Federico R. en Hirsch et al. 2007: 118). Asimismo, en la comunidad de Tranquiastas, **en donde ya no se escucha hablar la lengua guaraní entre los habitantes más jóvenes**, veremos quienes afirman su identidad y su inclusión en la comunidad desde la esencia y no desde la conservación de la lengua o las pautas culturales: “nada en el mundo te puede quitar tus rasgos, tu identidad, yo estoy orgulloso de ser guaraní” (Hirsch, 2004, p.76). Al margen de esta situación, Duranti contempla el concepto de Gumperz: “Una comunidad lingüística es un grupo social que **puede ser monolingüe o multilingüe, que se mantiene unido por la frecuencia de modelos sociales de interacción [...]**” (1997, p.120⁴).

Aun así, estas alternancias en las formas de hablar dentro y fuera de la comunidad, entre una u otra lengua, están reservadas a los adultos. La mayoría de los jóvenes y niños desconocen el habla de su lengua nativa y sólo en algunos casos alcanzan a comprenderla en boca de quienes la usan. Incluso en los matrimonios interétnicos entre hombres tapietes y mujeres guaraní, sus hijos, a pesar de comprender la lengua, no saben hablarla: “la lengua en común dentro del grupo familiar es el español [...], los niños de padres bilingües y multilingües, no aprenden las lenguas de sus padres, sino que hablan el español” (Hirsch, et. al. 2006, p.112).

El que la tradición lingüística de estas lenguas minoritarias no se pierda dependerá en gran medida de la disposición que tengan sus usuarios de transmitirla generacionalmente.

Antes de llegar a esta situación, en la que el contacto lingüístico entre las lenguas plantea la posible sustitución de una de ellas, hubo políticas lingüísticas puestas en marcha en uno de los espacios favoritos del Estado a la hora de homogeneizar lingüísticamente: las aulas.

4. Las escuelas al servicio del Estado

Uno de los sectores en los que el Estado y sus políticas se detuvieron para el alcance de una homogeneización lingüística fue -y es- la escuela y la educación, dos agentes cruciales que funcionan como impositores del uso de la lengua privilegiada, frente a lo cual los grupos minoritarios “tienen pocas posibilidades de afirmar su identidad compartida en el interior de la institución” (Bixio, 2012, p.38). Por lo tanto, se busca moldear un imaginario social

³ Esto es, según Nancy Dorian (1986), “individuos que no han podido desarrollar plenamente su fluidez verbal ni un dominio adulto normal (...) con respecto a las normas del habla fluida del resto de la comunidad” (como se citó en Duranti, 2000 [1997], p.118).

⁴ La negrita es nuestra.

homogéneo, y construir una identidad para estas comunidades, exaltando símbolos patrios y proponiendo un diseño curricular que, según Virginia Pineau, docente y antropóloga, "deja pocas entradas para hablar de migraciones", ya que "se habla de las migraciones europeas de fines del siglo 19 y principios del siglo 20, el momento en que 'los argentinos se bajaron de los barcos' [...] con un relato blanco y sin conflictos" (Micheletto, 2021). Con relación a los pueblos que forman parte de la historia y, por ende, nuestra identidad como argentinos, observa "En cuarto grado se ve lo que aparecen en los manuales como 'los pueblos originarios de Argentina'. Allí se habla solo en pasado [...] no hay referencias al presente, aunque cada maestro y maestra tiene la libertad de buscarle esa vuelta, no es prescriptivo". Como señalamos oportunamente, el rechazo a la enseñanza de estas migraciones -en las que hallamos los pueblos tapietes y guaraníes- no sólo reprime la identidad de las comunidades, ligada a la lengua, la cultura y los valores que el Estado pretende erradicar a través de las escuelas, sino que también se prestan a juzgar a la nación como racista y xenófoba: **"La Argentina del siglo 21 tiene como una tarea necesaria y pendiente construir un imaginario nacional inclusivo y democrático** que reivindique esta diversidad que somos, que promueva el respeto y el reconocimiento a cada uno de los grupos y los sectores" (Alejandro Grimson en Micheletto, 2021)

Hirsch, González y Ciccone (2007) refieren a los episodios de censura y castigo que atravesaban los niños tapietes durante su trayecto escolar -el cual no suele sobrepasar cuarto grado-. Así, estos grupos no solo estaban forzados a ingeniar estrategias con las que aprender el idioma bajo el cual se les enseñaba -contribuyendo a la pérdida de su lengua materna-, sino que también debían someterse a una serie de prejuicios en torno a ellos y su lengua: "pensamos que le iba a ir mejor si sabían castellano, a veces no pronuncia bien la palabra en cristiano, **a veces los chicos en la escuela los cargaban**" (Hirsch et al., 2007, p.111⁵)

Guespin y Marcellesi (1986) tratan estas resoluciones estatales como actitudes glotopolíticas que pretenden actuar sobre el estatus de las lenguas, las prácticas lingüísticas y las relaciones entre pensamiento y lenguaje en el individuo social. María Pía López, docente y socióloga, defiende que no se puede determinar "qué sujetos son visibles y reconocibles como sujetos con derechos, qué corporalidades aparecen como parte del entramado común y cuáles como extranjeras" (como se citó en Micheletto, 2021), a lo que añadimos que tampoco se puede decidir quiénes pueden hablar y quiénes no. Guespin y Marcellesi apuntan que frente a un dirigismo glotopolítico "la inadaptación lingüística de las masas de hablantes se resuelve con su autoculpabilización y con el mutismo social" (p.45); sin embargo, la defensa de esta libertad lingüística está sujeta a la libertad de expresión que, según Hamel, pertenece a un

⁵ La negrita es nuestra.

derecho fundamental de los hablantes, y que no solo depende de lo que se quiere decir, sino que también del medio por el cual se quiere expresar.

Cada individuo tiene el derecho a aprender y desarrollar su lengua materna y a escolarizarse con ella; por lo tanto, es necesario contemplar los “derechos lingüísticos”, pensados para proteger -o preservar- a las minorías étnicas. Su importancia radica en que comprenden el derecho colectivo de que las comunidades de habla, como la guaraní y los tapietes, mantengan su identidad y alteridad etnolingüística. Estos derechos se basan, según Hamel (1995), en un principio de igualdad entre las minorías y las mayorías étnicas, promoviendo que cada persona pueda identificarse con su lengua materna y sea respetado por el resto.

Al margen de la discriminación y el desprecio que atraviesan los integrantes de estas comunidades en su ingreso al programa escolar obligatorio del estado, contemplamos, durante los años ochenta, la llegada de una reforma constitucional a favor de las comunidades indígenas, en la que se incluyen programas de Educación Intercultural Bilingüe. Hirsch, González y Ciccone (2007) comentan, en torno a la comunidad tapiete, sobre la incorporación de un auxiliar bilingüe que les brinda contención a los niños tapietes y les enseñan palabras y saludos que desconocen al no hablar su lengua nativa.

5. La lucha contra la extinción

Boyer (2009) afirma: “el bilingüismo de hoy anuncia el monolingüismo de mañana en favor de la lengua dominante” (p.15), y aquí radica la importancia de la intervención del Estado. Desde que las estimaciones sugieren que en la centuria siguiente tendremos centenares de lenguas (contra las miles de hoy en día), los lingüistas y humanistas abogan por comenzar a preservar estas lenguas en tanto son vistas como símbolos de la identidad cultural.

En las páginas que anteceden hemos revisado la situación de las lenguas indígenas en Argentina. Perez y Rogieri (2013) recuerdan que desde la reforma constitucional de 1994 no se establece una lengua oficial, y “se inscribe el derecho a la lengua propia como uno de los derechos humanos irrenunciables y garantizados por el Estado Nacional” (p. 102). Que el Estado no reconozca una lengua oficial presupone la existencia de otras lenguas, propias de los pueblos indígenas asentados en Argentina, que no deben ser desprestigiadas o polarizadas por la estandarización de la lengua castellana.

Podemos aventurarnos a decir que se han iniciado procesos para revertir esta situación de desplazamiento lingüístico que comentábamos al inicio del artículo. Por ejemplo, una noticia del 6 de octubre de 2020 del diario digital Página 12, advertía que los guaraní, tapietes y chanés diseñaron contenidos para sus escuelas, y que de aprobarse y aplicarse este proyecto de diseño curricular sería el primero que un organismo estatal incluya. Maira López,

autora del artículo, comenta que este proyecto cultural se lleva a cabo desde el 2016, y busca diseñar un programa escolar en torno a la cosmovisión de las comunidades, en concordancia con el programa de Educación Intercultural Bilingüe. Este proyecto responde en gran medida a la inquietud relacionada con la pérdida de la lengua materna. De llevarse a cabo, el conocimiento y los saberes ancestrales que se han recolectado sobre los pueblos indígenas tendrían un tratamiento formal por parte del Estado. Juan Urtubey sostiene que “Sabemos que los pueblos son preexistentes al Estado y aunque estén reconocidos no hay políticas que permita revalorizarlos” (López, 2020). Este diseño curricular promovería una educación intercultural bilingüe que revalorice la tradición, identidad y cultura de los pueblos originarios.

Por otro lado, en el artículo publicado en mayo del 2021, Stella Bin reseña la propuesta llevada a cabo desde el 2011 (con la creación del Programa Pueblos Indígenas) en la Universidad Nacional del Nordeste para integrar estudiantes indígenas. Esta universidad, pionera en su propuesta, se diferencia de las demás ya que promueve el ingreso y permanencia de personas indígenas, y ofrece actividades relacionadas con la lengua e historia. En esta línea, se ofrecen becas y tutores que acompañen a los jóvenes. Alejandro Bin (Bin, 2021), un estudiante, recuerda:

Poco a poco fui generando el carácter que tengo hoy. El sistema no está adaptado a las formas de un chico de una comunidad indígena. Nuestra comunidad empezó a salir hace poco tiempo de ese lugar de inferioridad. Nos inculcaron ese miedo a que somos incapaces, inferiores, que no razonamos ni tenemos las capacidades para salir adelante y menos en un contexto universitario.

Este testimonio de un alumno hablando de la presunta inferioridad de los indígenas inserta en el imaginario social argentino pareciera ser consecuencia de los largos años en que se privilegió el uso del español y se pretendió uniformizar a la nación bajo el discurso de hegemonía lingüística. Tal como leemos, aunque hoy en día se busque la inclusión, no es sencillo desprenderse de los prejuicios que se inculcaron sobre las comunidades indígenas y sus tradiciones lingüísticas.

En otro orden de cosas, este año, en el Día de la Bandera, se difundió un video producido por la Dirección de Pueblos Originarios de la Municipalidad de Rosario en el cual se cantó el Himno Nacional argentino en lengua mocoví. Aunque no hemos trabajado esta lengua, nos pareció importante traer a colación este acontecimiento, ya que, como hemos visto, la lengua es un símbolo de unión y cohesión nacional, y nos parece significativo que ahora exista una versión del himno, un importante símbolo patrio, en una lengua originaria. Si recordamos las palabras de Nebrija años atrás “la lengua es compañera del imperio”, la fuerte implicancia política de la relación lengua y Estado, esta versión Moqoit es un logro

para los pueblos indígenas y un reconocimiento a la existencia e importancia de la pluralidad de lenguas presentes en el territorio argentino.

6. Consideraciones finales

En las páginas anteriores hemos hecho un breve recorrido por la historia de las comunidades tapiete y guaraní en Argentina, deteniéndonos en la situación actual de su lengua. Estas comunidades en situación de diglosia han debido adaptarse a las exigencias del territorio que ocupan y adoptar la lengua castellana para poder comunicarse con externos a sus comunidades y participar de la vida cotidiana en Argentina. Hemos repasado el rol del Estado como agente mediador entre las lenguas indígenas y el español -con el cual se intentaba alcanzar una hegemonía nacional-, y como el responsable de emprender planificaciones que influyeron en el desplazamiento lingüístico de las lenguas minorizadas frente a la dominante. También hemos mencionado cómo la escuela participó del proceso de dotar de prestigio el español para hacerlo un símbolo de unión, y hemos repasado conceptos como *derechos lingüísticos*, *diglosia*, *política*, *planificación* e *ideologías lingüísticas* con relación a los tapietes y guaraní asentados en Argentina.

Concluimos que así como en el pasado el Estado favoreció al español a través de políticas lingüísticas y su consecuente planificación, desprestigiando en el proceso a las lenguas originarias, el Estado también es quien puede -y quién debe- revertir esta situación ya que, como hemos visto, el gobierno tiene el poder de poner en práctica las decisiones más influyentes respecto a la lingüística.

Además, entendemos que al hablar de la existencia de minorías, también debemos hablar de la existencia de una mayoría hispanohablante que desmerece la imposición y obligación de aprender y entender una lengua ajena a la materna, como se hace con los niños indígenas. Esta mayoría es la que ampara el Estado bajo sus derechos y admisiones dentro de ciertos espacios sociales, en los predomina la lengua dominante, el español. Mientras tanto, la minoría es discriminada y afectada por las políticas del Estado. Aun así, como participantes de la mayoría hispanohablante, no pretendemos formular una crítica hacia la lengua dominante, nuestra lengua materna y la que, consecuentemente, nos ha permitido construir nuestra identidad como hablantes. Por el contrario, cuestionamos el rol del Estado y sus políticas lingüísticas que, al privilegiar una lengua (y por lo tanto, a un sector de la sociedad), “censuran” hablantes de otras lenguas, en este caso, tapietes y guaraní. Consideramos que el papel del Estado, en vista de las reivindicaciones étnicas y las luchas por los derechos que han emprendido las comunidades en defensa de su lengua-identidad-cultura, implica proteger e incorporar a los pueblos originarios dentro de sus espacios sociales dándole un lugar a sus lenguas junto a la dominante. La discriminación,

invisibilización y violencia hacia ellos solo imposibilita el sentido de unidad que se persigue como Nación.

La Argentina conforma, junto a sus comunidades originarias, una unidad heterogénea, que debe procurar valorar la diversidad cultural y lingüística como parte del patrimonio humano universal (Fishman en Golluscio, 2002, p.47).

Referencias

Bin, S. (2021, 10 mayo). “Cómo trabaja una universidad argentina para incluir a estudiantes indígenas a sus aulas”. Infobae.

<https://www.infobae.com/america/soluciones/2021/05/10/como-trabaja-una-universidad-argentina-para-incluir-a-estudiantes-indigenas-a-sus-aulas/>

Bixio, B. (2012) “Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares”. En Bombini, G. (coord.) *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*, pp.23-49. Buenos Aires: Biblos.

Boyer, H. (2009). “Contactos y conflictos de lenguas: aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay”. *Revista Signos lingüísticos. Vol v. Número 10*. Julio-diciembre, 9-32.

Calvet, L. J. (1997). “Los orígenes de la política lingüística”. *Las políticas lingüísticas*, pp. 5-20. Editorial: Buenos Aires.

Duranti, A. (2000 [1997]). “Diversidad lingüística”. En *Antropología lingüística*, pp. 83-124. Madrid: Cambridge University Press.

Guespin, L. y Marcellesi, J. B. (1986). “Pour la glottopolitique”. *Langages* 83, pp.5-34. Traducción de José del Valle *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne* n°32 – juillet 2019.

Golluscio, L. (2002) “Introducción: Etnografía del habla y de la comunicación. Un recorrido histórico”. En Golluscio, L. (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, pp.13-53. Eudeba: Buenos Aires.

Fasold, R. (1996). “La Diglosia”. *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*, pp. 71-109. Visor Libros: Madrid.

Freixa, O. [@OmerFreixa]. (2021, 9 de junio). “Nosotros los argentinos llegamos de los barcos”. Alberto Fernández, 2021. “En Sudamérica todos somos descendientes de europeos”, Mauricio Macri, 2018. “En Argentina no hay negros, ese problema lo tiene Brasil”, Carlos Menem, 1994. *El poder siempre blanqueando el relato*. Fin. by [Tweet]. Twitter.

https://twitter.com/OmerFreixa/status/1402685807777959941?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1402685807777959941%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es

1_c10&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.laizquierdadiario.com%2FFuerte-repudio-a-Alberto-Fernandez-por-sus-frases-colonialistas-y-racistas

Hamel, R. E. (1995) “Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas”. *Revista Alteridades*, 5 (10), 11-23.

Hirsch, S. (2004). “Ser guaraní en el Noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria”.

Hirsch, S. González, H. Ciccone, F. (2007). “Lengua e identidad: ideología lingüística, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes”. *Indiana*, (23), 103-122.

López, M. (2020, 6 octubre). “Guaraníes, tapietes y chanés diseñaron contenidos para sus escuelas”. PAGINA12.

<https://www.pagina12.com.ar/297140-guaranies-tapietes-y-chanes-disenaron-contenidos-para-sus-es>

Messineo, C. y Cúneo, P. (2015). “Capítulo 1. Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica” en Messineo y Hecht (comp.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes*, pp. 21-56. Buenos Aires: Eudeba.

Micheletto, K. (2021, 13 junio). “Barcos, indios y cómo pensar quiénes somos”. PAGINA12. <https://www.pagina12.com.ar/347846-barcos-indios-y-como-pensar-quienes-somos>

Pérez, L. y Rogieri, P. (2013). “Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística argentina (1880- 1930)”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas. Año 5, Volumen 5*, 99-117, septiembre 2013. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Vidal, A. y Courtis, C. (2007). “Apuntes para una revisión crítica del concepto “muerte de lengua”. *Revista Signo y Señal*, 17, 21-41.

Woodbury, A. (2019 [1999]). “Una defensa de la afirmación “cuando muere una lengua muere una visión del mundo”. En Golluscio, L. (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, pp. 201-237. Eudeba: Buenos Aires.

Woolard, K. (2012 [1998]). “Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En Schieffelin, Woolard y Kroskrity (Eds.) *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría.*, pp. 19-70. Los libros de la Catarata: Madrid.