

RASAL

LINGÜÍSTICA

2026(1): 39-62

Recibido: 04.11.2024 | Aceptado: 06.05.2025

DOI: <https://doi.org/10.56683/rs261174>

UN PANORAMA SOCIOLINGÜÍSTICO DEL CONTACTO QOM-ESPAÑOL EN EL *CONTINUUM* URBANO-RURAL DE LA PROVINCIA DEL CHACO, ARGENTINA

A SOCIOLINGUISTIC OVERVIEW OF QOM-SPANISH CONTACT IN THE URBAN-RURAL *CONTINUUM* IN THE PROVINCE OF CHACO, ARGENTINA

Florencia Vecchione

Instituto de Lingüística - Universidad de Buenos Aires/ Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano

<https://orcid.org/0000-0001-6529-4917>

RESUMEN

En este trabajo presentaremos el panorama sociolingüístico actual de comunidades qom en tres localidades de la provincia del Chaco: Resistencia, Presidencia Roque Sáenz Peña y Villa Río Bermejito. A partir de entrevistas en profundidad y de técnicas propias de la etnografía, como la observación participante, analizamos cómo los hablantes qom emplean el español y la lengua indígena, así como también el contexto de aprendizaje de cada una de ellas. Encontramos que las características del contacto qom-español y del bilingüismo pueden ordenarse en un continuum urbano-rural, desde el este de la provincia, la zona más urbana hacia el oeste y el norte del Chaco, la región más rural. Además de la distinción geográfica, notamos que la edad de los hablantes es otro factor decisivo en cuanto a su perfil de bilingüismo. Concluimos que esta descripción del contacto está en gran medida determinada por las actividades de reproducción social que las comunidades han desarrollado en las últimas décadas en cada una de estas localidades.

PALABRAS CLAVE: sociolingüística; bilingüismo; español en contacto; lenguas indígenas.

ABSTRACT

In this paper, we present the current sociolinguistic landscape of Qom communities in three areas within the province of Chaco: Resistencia, Presidencia Roque Sáenz Peña, and Villa Río Bermejito. Drawing on in-depth interviews and ethnographic techniques, such as participant observation, we analyze how Qom speakers use Spanish and the indigenous language, as well as the context in which each is learned. We found that the characteristics of Qom-Spanish contact and bilingualism can be arranged along an urban-rural continuum, from the more urban eastern part of the province to the more rural western and northern regions of Chaco. In addition to geographic distinctions, we note that speaker age is another key factor in their bilingualism profile. We conclude that this description of language contact is largely shaped by the social reproduction activities that these communities have developed in recent decades in each of these locations.

KEYWORDS: sociolinguistics; bilingualism; Spanish in contact; indigenous languages.

1. Introducción

El contacto qom¹-español tiene su origen en la conquista española, pero el español se presenta en escena de forma ineludible recién a partir de la ocupación del territorio chaqueño por parte del Estado nacional a fines del siglo XIX, cuando las comunidades indígenas fueron incorporadas a la expansión del capitalismo en la región. Ese contacto no se volvió sistemático hasta pasada la primera mitad del siglo XX. En la actualidad, los qom de la provincia del Chaco conviven dentro de una comunidad de hablantes con distintos perfiles de bilingüismo español-qom. Se trata de hablantes bilingües cuya L1 es el qom, hablantes bilingües cuya L1 es el español, y hablantes monolingües tanto de español como de qom. La adquisición y el aprendizaje de las segundas lenguas se presenta de forma desigual de acuerdo con la edad y la zona en la que viven los hablantes.

La situación sociolingüística de las comunidades qom ha sido estudiada en una serie de trabajos (Censabella, 2009, 2020; Hecht, 2010; Medina, 2017) en los que se aborda el desplazamiento (Fishman, 1974) de la lengua indígena. En particular, la situación sociolingüística del qom también ha sido examinada en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe provincial: Hecht (2017) ha descripto como paradójico que desde la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Chaco, los hablantes indígenas empleen cada vez más el español en las situaciones comunicativas cotidianas.

En este trabajo nos proponemos actualizar el análisis de la situación sociolingüística del contacto qom-español, a partir de los datos que arroja nuestro trabajo de campo y las entrevistas con los hablantes y poner el foco en el avance del español dentro de la comunidad qom, en el contexto de las profundas transformaciones productivas de la provincia en las últimas décadas. Primero, caracterizamos brevemente la distribución de la población qom del Chaco, a partir de los datos disponibles y presentamos nuestra perspectiva acerca del contacto entre el español y el qom, cuya dinámica se caracteriza por

la desigualdad en la distribución de poder político, económico y social entre ellas, así como los aspectos metodológicos de la investigación. A continuación, analizamos con mayor profundidad, aunque no de forma exhaustiva, la situación de los hablantes y de sus lenguas en las zonas donde hemos llevado adelante el trabajo de campo: Resistencia, Presidencia Roque Sáenz Peña y Villa Río Bermejito. Para ello, recuperamos someramente algunos aspectos históricos de los qom en cada lugar e indagamos, a partir de observaciones y de las voces de los entrevistados, acerca de cómo han aprendido y cómo emplean las lenguas. Finalmente, ofrecemos una perspectiva centrada en el fenómeno de adopción del español como respuesta a las profundas transformaciones productivas de la región del Chaco, que permite explicar las características del *continuum* urbano-rural, así como las distinciones generacionales en el uso de las lenguas, como producto de las actividades de reproducción social de las comunidades en las últimas décadas.

2. Escenarios del contacto lingüístico

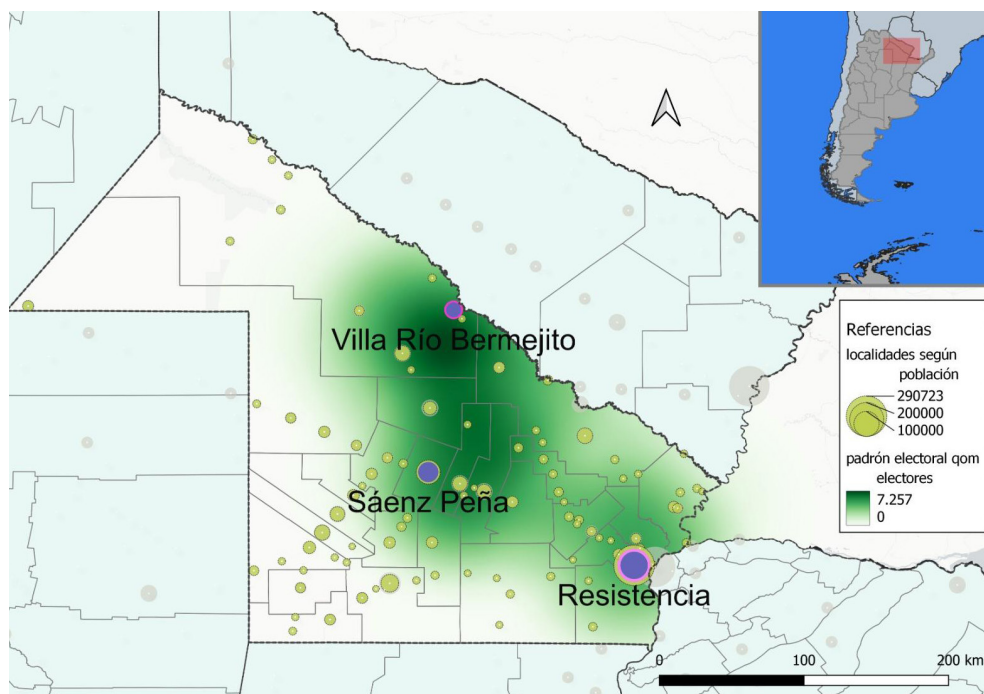
Es ampliamente reconocido que las situaciones sociolingüísticas de las lenguas indígenas en nuestro país están lejos de ser homogéneas; por el contrario, se caracterizan por la diversidad y el contacto (Messineo y Cúneo, 2015). Censabella (2009, 2020) ha propuesto tres tipos de situaciones de bilingüismo que pueden aplicarse a la realidad sociolingüística de los hablantes que se reconocen como parte de comunidades indígenas, caracterizadas por el uso y la transmisión intergeneracional de las lenguas. Las comunidades en las que los niños adquieren el qom como L1, es decir, aquellas con un alto grado de transmisión intergeneracional de la lengua indígena, se encuentran más frecuentemente en zonas rurales. En cambio, las comunidades que se caracterizan por el uso de la lengua indígena con menor frecuencia en algunos contextos, aunque se mantiene principalmente en ámbitos familiares, comunitarios y religiosos, suelen ser asociadas con los entornos urbanos. La autora se refiere también a comunidades en las que la transmisión intergeneracional de la lengua indígena se ha interrumpido, es decir, no se emplea en la vida cotidiana y es recordada por algunos adultos. De acuerdo con nuestro trabajo de campo en el Chaco, este último tipo de situación no se encuentra comprendida en el panorama que advertimos de la lengua y los hablantes qom, al menos en esa región. Así, la distinción urbano-rural para el caso de las lenguas indígenas será determinante a la hora de caracterizar la situación sociolingüística de la comunidad (Censabella, 2009).

A lo largo de este trabajo, nos referiremos a las lenguas que emplean los hablantes según el momento de su aprendizaje. La primera lengua, o la lengua materna, es aquella adquirida de modo natural en la infancia mediante la interacción con la familia y la comunidad de habla (Trudgill y Hernández Campoy, 2007). La lengua segunda, en cambio, es aquella que se aprende y se emplea en el medio donde transcurre la vida del hablante (a diferencia de las lenguas extranjeras que se aprenden y se usan escolarmente y que son propias de otros territorios). La lengua segunda puede entenderse como una extensión del repertorio comunicativo de los hablantes para resolver las demandas de la vida cotidiana (Littlewood, 1984).

Sin embargo, en escenarios como el analizado en este artículo, podemos estar frente a casos en los que los hablantes han adquirido tanto al qom como al español en contextos como el referido para la L1. Adoptamos, entonces, una perspectiva de bilingüismo dinámico: las prácticas lingüísticas de bilingües son complejas ya que no se trata de dos sistemas funcionando por separado, sino que hay un único sistema (García y Wei, 2014). Estas miradas enfatizan un abordaje del bilingüismo que puede dar cuenta de las situaciones de hablantes que viven entre, por lo menos, dos lenguas y que se mueven entre contextos sociales y semióticos diferentes (García y Wei, 2014), en los que interactúan con una amplia y compleja variedad de hablantes.

En este trabajo, consideramos a la dinámica histórica del contacto del español con el qom como la manifestación lingüística de una relación de fuerzas, que nos lleva a resaltar el vínculo entre la estructura del bilingüismo en cada etapa con las estructuras económicas y políticas (Calvet, 2005). Luego de la conquista del territorio chaqueño por parte del estado nacional, y la incorporación de los qom al trabajo asalariado, se empieza a extender el uso del español en la comunidad. Hace algunas décadas, en el marco del retorno a la democracia y la sanción de nueva legislación –como la Ley del Aborigen Chaqueño (n° 3258) en 1987–, se visibiliza la necesidad de una educación bilingüe que permita la alfabetización en qom y la enseñanza de español para poder acceder a una ciudadanía plena. Los procesos de reconocimiento de los derechos indígenas se dieron al mismo tiempo que la profundización de la concentración de tierras y la expansión del monocultivo, los cuales promovieron la eliminación de ciertos modos de producción y consumo asociados a la caza, la pesca y la recolección (la marisca) (Biocca, 2016) que hasta ese momento sostenían los pueblos indígenas, muchas veces, de modo complementario al trabajo rural asalariado.

Desde 1950 se observa un proceso de migración hacia los grandes centros urbanos (Villarino y Piñeiro Carreras, 2023) del que los qom han sido también protagonistas (Engelman, 2019; Hecht *et al.*, 2016; Messineo y Hecht, 2015; Tamagno, 2014). En el departamento San Fernando, donde se encuentra la ciudad de Resistencia habitan, según el censo 2022, 9.062 personas indígenas que representan un poco más del 2,1% de la población total. En el Departamento Comandante Fernández, cuya cabecera es la ciudad Presidencia Roque Sáenz Peña, el porcentaje de población indígena es 3,68%. En el Departamento General Güemes, donde se ubica Villa Río Bermejito, el porcentaje de la población indígena asciende a 21,9%. El siguiente mapa nos permite aproximarnos a la distribución de la población qom en la provincia; empleamos el padrón electoral del Instituto del Aborigen Chaqueño debido a la falta de publicación de los datos radiales del censo 2022.



Mapa 1. Distribución del padrón electoral qom. Fuente: elaboración propia sobre el padrón del IDACH (2021).

Esta investigación es fruto del trabajo de campo realizado en la provincia del Chaco entre 2018 y 2023. En ese marco, realizamos entrevistas en profundidad: las etapas preliminares de la investigación estuvieron destinadas a las entrevistas de historias de vida (Vecchione, 2023), y en etapas posteriores se diseñaron entrevistas semidirigidas. En estas últimas se incluyeron preguntas acerca de la localidad de origen del hablante y su familia, la edad del hablante, su primera y su segunda lengua, el momento y contexto de aprendizaje/adquisición de cada una de ellas, las lenguas que se empleaban en su hogar, y los contextos de uso del qom y del español. Indagamos sobre la trayectoria educativa del entrevistado, y también acerca de la ocupación y de los usos de las lenguas de sus familiares. Empleamos también técnicas propias de la metodología etnográfica (Guber, 2011) como la observación participante (conversaciones informales, participación de situaciones cotidianas de la comunidad, en reuniones formales y políticas) que nos permitió, de forma complementaria, interpretar los datos surgidos de las entrevistas. A lo largo del artículo, presentamos datos producidos en el marco de las entrevistas, los analizamos a partir de fragmentos de dichos intercambios y completamos el panorama a partir de las observaciones realizadas en el trabajo de campo.

3. El *continuum* urbano-rural

En este apartado describiremos algunas características histórico-sociales de las localidades donde se llevó adelante este trabajo y también analizaremos el perfil sociolingüístico de los entrevistados. En primer lugar, nos referiremos a los barrios de las periferias urbanas de Resistencia y Sáenz Peña, ya que comparten algunas características como su origen en el marco de un mismo proceso de desplazamiento de las comunidades qom. Luego, nos detendremos en Villa Río Bermejito y las localidades aledañas, que pueden ser caracterizadas como zonas rurales tanto dispersas como aglomeradas.² Por último, sintetizamos las observaciones en lo que respecta a las lenguas a lo largo de lo que consideramos un *continuum* que tiene, en un polo, al Barrio Toba de Resistencia al este del Chaco, que incluye al Barrio Nalá de Sáenz Peña en el centro de la provincia y continúa hacia el norte hasta la región de Villa Río Bermejito, en el otro polo.

La noción de *continuum* dialectal o territorial proviene de la dialectología que, en su afán por proponer modelos que pudieran dar cuenta de lo observado en la distribución de rasgos en el territorio, empleó este concepto para identificar las transiciones entre unas áreas dialectales y otras (Hernández Campoy, 1993). Ya que no se encuentran separadas de forma clara y tajante, referirnos a un *continuum* permite enfatizar el carácter gradual de, en nuestro caso de estudio, las características del contacto y los usos del español y del qom en el espacio geográfico que hemos delimitado.

3.1 Resistencia

La población indígena de la capital provincial se visibilizó a partir del establecimiento del Barrio Toba en el Gran Resistencia, cuando un grupo de familias qom se instalaron de forma espontánea en tierras fiscales aledañas al ex Ferrocarril General Belgrano a fines de la década de 1950 y principios de 1960. Estas familias provenían en su mayoría de zonas del norte de la provincia como La Leonesa-Las Palmas, Margarita Belén y Pampa del Indio (Hermitte, 1995).

Este desplazamiento hacia las ciudades en las décadas de 1950 y 1960 se debió principalmente a la crisis agrícola-forestal en el interior de la provincia, causada por la caída de los precios del algodón y la baja demanda externa. El desplazamiento de los qom hacia la periferia de Resistencia se explica también por la jerarquización de la ciudad en los planos administrativo y funcional. La creación de empleo público y la proyección de la ciudad como proveedora de servicios incentivó el asentamiento de aquellas familias desplazadas del interior. Esta nueva configuración demográfica estuvo acompañada de la privatización de las tierras públicas, que comenzaron a venderse para grandes explotaciones agrícolas y ganaderas (Guarino, 2006).

Así, el Barrio Toba fue creciendo con la llegada de familiares de esos primeros pobladores. En 1971, cuando se decreta la quiebra del Ingenio Las Palmas, se profundiza la llegada de muchas familias indígenas que habían trabajado allí hasta su cierre (Quevedo, 2021). Para esa época, en el barrio casi un tercio de la población económicamente activa masculina era empleada por el municipio o la provincia (Hermitte, 1995, p. 180).

En el barrio entrevistamos a veinte personas, mujeres y varones mayores de 24 años, algunos de ellos docentes de los tres niveles educativos de la escuela de gestión comunitaria, también a docentes y estudiantes del Instituto de Educación Superior *Ralaxaic Nme'enaxanaxac*.³ Un poco más de la mitad de los entrevistados manifiesta que tiene como L1 al español y los demás manifiestan tener como primera lengua al qom o al qom y al español. Los hablantes de español como L1 son menores de cuarenta años y algunos de ellos dicen haber aprendido qom de adultos. En términos generales, las entrevistas realizadas en Resistencia arrojaron resultados similares en cuanto a la caracterización de los usos de las lenguas: el español es la lengua del espacio público, del trabajo, la que se usa en la escuela a excepción de las clases de qom o materias de la cultura indígena. El qom, en cambio, se emplea en la comunicación entre adultos mayores que tienen al español como L2, o hacia el interior de las familias. En muchas entrevistas se mencionó el uso del qom para hablar con familiares mayores o miembros de la familia que viven en otras localidades del interior de la provincia.

Como podemos observar en estos fragmentos de entrevistas, se identifica al uso del español como parte de una estrategia para conseguir trabajo.

- (1) Mis papás, por ejemplo, ellos vivían de la cosecha de algodón, siempre ellos trabajaron en la cosecha de algodón y, cuando mi papá vino a Resistencia, aprendió carpintería y fue carpintero, también fue enfermero de la comunidad. Él trabajaba en el Hospital Ferrando (...) Inés Márquez, ella la ayudó mucho a la gente del barrio a tener un trabajo digno, por ejemplo. Entonces ahí lo tuvieron que aprender a hablar en castellano, como mi papá por ejemplo. Pero ellos sí hablaban, se defendían por lo menos hablando en castellano (María, 58 años. Resistencia, agosto 2022).⁴

Además del español vinculado al trabajo, en el fragmento (1), se recuerda el impulso para la búsqueda de empleos públicos en la ciudad, opciones que hasta entonces no eran frecuentes dentro de las comunidades indígenas.

- (2) Nuestros padres eran obreros (...) ellos siempre hablaron el español porque ya había, digamos, una interacción con jefes, que ellos tienen que salir a buscar trabajo. Entonces al encontrar trabajo, ellos interactúan con gente que era de terratenientes, como se pueda decir, para buscar trabajo en los cañaverales, para buscar trabajo como albañiles, o sea, siempre ellos trataron de buscar trabajo de esa manera (...) Mi mamá empieza a socializarse con otras vecinas, con otros vecinos de las comunidades y también [con] no indígenas, entonces empieza a haber los trueques, entonces ahí ella aprende lo que es el castellano (Celia, 45 años. Resistencia, agosto de 2022).

A partir del relato expuesto en (2), podemos hacer otra observación acerca del impacto de la diferencia de género en el aprendizaje de español; la mujer, que se empleaba fuera de su hogar en menor medida, aprende español de forma más tardía, cuando debe salir a vincularse con los criollos, como aquí que se relata la experiencia del trueque. El próximo fragmento reitera las discrepancias en el uso de las lenguas de acuerdo a los roles de género en la división de tareas:

- (3) Mamá entiende, le cuesta mucho hablar el español, ella más que nada habla qom. Papá era al revés, papá entendía qom y hablaba más castellano por el tema del trabajo (Mónica, 38 años. Resistencia, agosto de 2022).

Si bien ampliaremos el análisis acerca de esta distinción en los próximos apartados, aquí remarcamos que los distintos perfiles de bilingüismo de varones y mujeres de generaciones más añosas refuerza la relación entre el español y el empleo en relación de dependencia. Otro entrevistado cuenta su experiencia en relación con el aprendizaje del español, vinculado al desplazamiento desde el interior y a la necesidad de hablar la lengua que asocia a la ciudad:

- (4) el otro problema que yo me enfrenté, señorita, fue el aula, porque yo nací en el campo y yo soy hablante. Mi mamá me enseñó mucho el idioma qom, mi papá también y cuando salimos de Las Palmas en el año setenta y ocho, setenta y nueve, sí, yo tenía toda esa enseñanza del idioma qom y no el castellano (...) Los toba que somos del interior mantenemos el dialecto, el idioma, pero cuando llegamos al Gran Resistencia encontramos a nuestros propios hermanos que ya no querían hablar el idioma porque ya estaban viviendo en la zona periférica de la gran ciudad (...) Yo como vengo del interior tenía ese problema y yo me tuve que adaptar a esta a esta forma de vida, a esta manera de hablar y empecé a hablar despacito, despacito, copiando, copiando aunque me salían mal las palabras, copiando, copiando pero llegué. Logré hablar en castellano y me metí de vuelta en la escuela y terminé mi primario en Resistencia (Florencio, 60 años. Resistencia, agosto de 2022).

El entrevistado hace hincapié en la noción del español como lengua asociada a la ciudad y la lengua qom al campo, y cómo eso le representó una dificultad cuando se instaló en el Barrio Toba. En la bibliografía que aborda la dinámica del desplazamiento rural-urbano de las familias qom (Engelman, 2019; Hecht, 2010) se la caracteriza a partir de la circulación de las personas entre un ámbito y otro. Es decir, las familias no se instalan definitivamente en los asentamientos cercanos a las grandes ciudades sino que vuelven al lugar de origen y tanto la comunicación como la movilidad son rasgos distintivos. En el caso de los barrios donde viven los qom de Resistencia, la fluidez de la movilidad de personas y familias es propiciada por las menores distancias con las localidades rurales del interior de la provincia, y se han registrado las idas y vueltas entre la ciudad y los lugares de origen para la visita a familiares con mucha frecuencia (Guarino, 2006). Esto también puede explicar en parte la presencia tan clara del interior o del campo en contraposición con el lugar que habitan los qom de Resistencia. Trayectorias como la expuesta en (4) visibilizan los motivos por los que el español se vuelve imprescindible para llevar adelante la vida en un medio urbano. Permiten, además, reparar en cuán recientes son algunas transformaciones o cambios en el empleo de estas lenguas, es decir, cuán dinámica es la realidad sociolingüística en estas comunidades.

Así como nos acabamos de referir al aprendizaje del español por parte de los hablantes de más de cincuenta años, entre los menores de cuarenta se presenta una situación distinta. En primer lugar, entre aquellos que tienen al español como L1, algunos sostienen, como lo hace esta entrevistada, que no hablan qom:

- (5) Nosotros entendemos poco y nada, directamente no hablamos, pero sí entiendo cuando viene otra gente del interior si yo te lo puedo atender te lo puedo lo puedo guiar pero no, hablar me cuesta muchísimo (Mónica, 38 años. Resistencia, agosto de 2022).

La entrevistada dice no hablar nada, al mismo tiempo que comenta ser capaz de comprender a los hablantes de qom que llegan desde el interior de la provincia. Es decir, tienen competencias pasivas⁵ en la lengua indígena. Este tipo de autoevaluaciones de los hablantes suele tener como punto de referencia un ideal de bilingüismo en el que el hablante tiene las mismas competencias lingüísticas, en ambas lenguas, en las cuatro habilidades de comprensión y producción tanto oral como escrita. Esa representación acerca de lo que es considerado ser un hablante bilingüe a veces da como resultado una tendencia a no reconocer su propio dominio de una lengua. En su investigación acerca de la situación sociolingüística del guaraní en la provincia de Corrientes, Gandulfo (2016) señala cómo hablantes que se habían mostrado ante ella como investigadora afirmando que entendían pero no hablaban la lengua, cambiaron su respuesta cuando fueron entrevistados por los propios niños de esas comunidades. Frente a los nuevo interlocutores, afirmaron que hablaban guaraní. Esa experiencia pone de manifiesto que los hablantes pueden tener distintos motivos para no reconocer su propio dominio sobre una lengua.

El grupo de entrevistados que aprendió qom de adulto lo hizo en el marco de un proceso de fortalecimiento de su identificación como indígenas. Como ha estudiado Aliata (2021) en el caso de las trayectorias formativas de docentes indígenas en el Chaco, es clave comprender que los procesos de identificación y autoadscripción étnica presentan configuraciones variadas en las distintas etapas vitales de los sujetos y se modifican de acuerdo con cómo se han vinculado con diferentes instituciones y actores sociales a lo largo de ella. Se transforman los sentidos, para los miembros de la comunidad qom, de aquello que implica ser indígena y sus modos de atravesarlo o posicionarse frente a ello.

En una entrevista a un joven docente del barrio Toba, él cuenta que si bien sus padres tenían al qom como L1, él y su hermano tienen al español como L1. Relata el momento en el que se dio cuenta que necesitaba aprender qom, en el marco de un viaje de estudios a un país centroamericano:

- (6) Siempre yo dije, nunca negué que era parte de las comunidades indígenas, qom. Hago una investigación acerca de juegos tradicionales (...) y me preguntan “decime cómo se dice ‘asiento’ en tu idioma”. Ta, fue un golpazo en ese momento porque prácticamente no sabía qué responder. Claro, soy de la comunidad pero no sé traducir una simple cosita. Eso fue una revolución en mi cabeza, por ello mismo cuando volvimos a Argentina tomamos la decisión de irnos, de meternos en el Impenetrable, de nuevamente empaparnos con nuestra cultura (Martín, 38 años. Resistencia, agosto de 2022).

A su regreso, con su hermano deciden mudarse a la zona de Villa Río Bermejito, en parte con el objetivo de mejorar las competencias de uso en la lengua qom. Es interesante que cierre este relato diciendo que al final fueron sus padres, en las visitas que hacía a Resistencia, quienes más lo ayudaron a hablar la lengua indígena. Para algunos jóvenes, en su formación

como docentes o, en este caso en particular, cuando se sintió representante de su comunidad ante otros, se fortalece la identificación como indígenas y eso trae aparejado un compromiso con el aprendizaje de la lengua qom. Romero Massobrio (2023) ha categorizado a estos hablantes, es decir, al grupo de jóvenes y adultos qom que aprenden la lengua indígena como L2, como recuperantes. Esta identificación le permite enfatizar que se trata de hablanetes cuyo aprendizaje de la lengua indígena se da en el marco de su formación como docentes bilingües interculturales y agrega que son los mismos protagonistas de este proceso quienes se identifican de esta forma. Dentro del contexto latinoamericano, también se ha empleado la figura del “camino de regreso” (Pacheco de Oliveira, 2016) para representar la búsqueda que emprenden jóvenes que no se encuentran en el territorio de sus antepasados y vuelven a él intentando reencontrarse con la cultura de sus familias y comunidades.

Otro entrevistado, joven docente que trabaja en una escuela de gestión comunitaria, explica que sus padres son hablantes de la lengua indígena pero que él no aprendió de chico, y que asistió a instituciones que no eran de la modalidad de EIB en todos los niveles educativos. Al respecto, dice:

- (7) Yo creo que ahora recién estoy teniendo como mi etapa de reencuentro con la comunidad, que se da recién ahora en el plano profesional (Augusto, 29 años. Resistencia, agosto de 2022).

En el contexto del Barrio Toba que venimos describiendo en tanto presenta un extendido bilingüismo español-qom y una generación más joven que se reencuentra con la lengua indígena en la adultez, escuchamos, en algunas entrevistas y en registros de conversaciones informales, un elemento que nos resultó llamativo: varones adultos que resaltan lo bien que sus compañeras o esposas hablan la lengua como uno de los atributos mejor ponderados por ellos:

- (8) Mi esposa es hablante, habla muy bien el idioma (Florencio, 60 años. Resistencia, agosto de 2022).

Así como las mujeres fueron las que aprendieron español más recientemente, dentro de las familias se suele hacer hincapié en el rol de las mujeres de criar y por ende, enseñar la lengua a los niños, eso puede explicar la valoración acerca de las competencias de uso en la lengua indígena de parte de las mujeres. Su rol en las tareas de cuidado las vincula con representaciones ligadas, en este caso, con la posibilidad de transmisión de la lengua (Cameron, 2003) como valor y patrimonio comunitario. Las generaciones más jóvenes se refieren a las abuelas como aquellas personas que más les hablaban en qom, en consonancia con los estudios de Hecht (2010) en el Barrio Toba de Derqui (provincia de Buenos Aires) y de Medina (2017) en el Barrio Mapi de Resistencia.

Una de las principales características del uso de las lenguas en Resistencia, en contraposición con las otras dos localidades donde trabajamos, se vincula directamente con el tipo de empleo al que accedían y todavía acceden los miembros de la comunidad. En Resistencia hemos entrevistado a varones que tuvieron un paso por distintas fuerzas armadas y de seguridad, como la policía, gendarmería o el ejército. Algunas de las entrevistadas mujeres, en cambio, se han desempeñado como empleadas de casas particulares en la ciudad.

En ambos casos, ese tipo de trabajos implican un contacto más estrecho en entornos ajenos a la comunidad, en los que el dominio del español es imprescindible.

Recapitulando, en el Barrio Toba de Resistencia hemos identificado un panorama sociolingüístico en el que la lengua empleada, en la gran mayoría de los intercambios presenciados, tanto con las investigadoras como entre miembros de la comunidad qom, fue el español. Si bien nuestra presencia de por sí marca una pauta para nuestros interlocutores, al nosotras hablarles en español, veremos en otras localidades que aún frente a esa presencia, cuando otros no se dirigían a nosotras, los intercambios eran ocasionalmente en qom. Otro punto importante para resaltar es que como muchos de los entrevistados conocían nuestro trabajo como lingüistas, en relación con la producción de materiales didácticos, por ejemplo, y por ende nuestro interés en el uso y aprendizaje de las lenguas, a veces a partir de la pregunta acerca de dónde provenía su familia, ellos mismos relataban sus biografías lingüísticas sin necesidad de indagar más puntualmente por ellas. Es decir, además de marcar la lengua de las interacciones, también nuestra mirada y nuestros intereses, ya conocidos por algunos entrevistados, funcionaron como una pauta o guía de los relatos que compartieron los hablantes. Con una parte de los entrevistados, además, compartimos durante los años en los que se llevó adelante el trabajo de campo, distintos tipos de intercambios que nos permitieron observar el español que emplean cotidianamente.

De todos modos, nos parece importante observar que la mayor parte de los entrevistados eran trabajadores formales, en relación de dependencia, vinculados al empleo público, y sus vidas laborales transcurrían en español. La mayor parte de ellos son bilingües, aunque ese bilingüismo presenta distintas características. Los mayores aprendieron primero qom en el hogar y la comunidad y luego español en la escuela (algunos de adultos), otros aprendieron las dos lenguas en el hogar y la comunidad, y otros más jóvenes aprendieron español, aunque sus familias hablaran qom, y decidieron aprender la lengua indígena de adultos, como parte de su compromiso con la comunidad y su proceso de fortalecimiento identitario. Otros jóvenes dicen solamente comprender la lengua indígena.

3.2 Presidencia Roque Sáenz Peña

La ciudad de Sáenz Peña es la segunda localidad más poblada del Chaco y se encuentra a 195 km de Resistencia. Fue fundada en 1912 como una colonia agrícola por encontrarse en el camino de las vías férreas y se constituyó desde entonces como un núcleo importante de la producción algodonera en el centro de la provincia. Fue parte de la avanzada de la colonización del interior de la provincia, que hasta entonces concentraba a su población de criollos y colonos hacia el este, en las cercanías de Resistencia y el río Paraná.

En las afueras de Sáenz Peña, más precisamente en el Barrio Nalá, realizamos entrevistas en profundidad a veinte personas, casi todas docentes que se desempeñan en distintos niveles educativos de la EIB en el barrio. La mayor parte de ellos también vive en ese mismo barrio, que se originó como un asentamiento precario de familias qom provenientes del interior de la provincia. La instalación de estas familias en la zona periurbana de Sáenz Peña es similar a la del barrio Toba de Resistencia en cuanto al origen de la población, es decir, familias indígenas

provenientes de zonas rurales. Sáenz Peña, sin embargo, ofrecía principalmente la cercanía a las desmotadoras de algodón, ya que fue el epicentro de la región dedicada a este cultivo.

El barrio cuenta con un jardín de infantes, una escuela primaria y una secundaria, todas estas instituciones son de gestión indígena. Además, en el barrio funciona el Centro de Investigaciones y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) desde su fundación oficial en 1995. El CIFMA es una institución pionera en la formación de docentes indígenas, es donde se formaron en un primer momento los auxiliares docentes aborígenes y es en la actualidad uno de los institutos que otorga los títulos de maestro bilingüe intercultural y de profesor intercultural bilingüe. Muchos jóvenes de los pueblos qom, wichí y moqoit de toda la provincia se han formado allí, ya que cuenta con un albergue para alojarlos, siendo que muchos provienen de otras zonas de la provincia.

Los hablantes entrevistados en Sáenz Peña son todos mayores de treinta años, entre ellos contamos siete mujeres y trece varones. La mayor parte tiene al qom como su primera lengua, mientras que solo tres la tienen como L2. Todos los hablantes de qom como L1 tienen al español como L2. Todos los entrevistados mayores de cuarenta años son bilingües, con el qom como L1 y el español como L2. En relación con la escolarización, que para esa generación está estrechamente asociada al aprendizaje del español, en algunas entrevistas se relataba la interrupción de la asistencia a la escuela por el trabajo estacional y el desplazamiento familiar que generaba:

- (9) Yo desde chico empecé a ir a la escuela a los ocho años, más o menos ocho, nueve años (...) era una experiencia que éramos cosecheros, digamos, íbamos de lugar en lugar. Hemos recorrido parte de [la] zona del sur, la zona de Charata, de Villa Ángela, Santa Sylvína y éramos cosecheros, cosechábamos el algodón (Laureano, 62 años. Sáenz Peña, mayo 2017).

La discontinuidad en la escolarización, entonces, es frecuentemente comentada entre los entrevistados mayores de cuarenta años como una experiencia que dificultó sus trayectorias escolares y que vinculamos, en algunos casos, a un aprendizaje más tardío del español. Los mismos entrevistados ubican como un momento clave aquel en que, ayudados por la comunidad, pudieron dedicarse a completar sus estudios para formarse como auxiliares docentes indígenas. Consideramos que ese cambio de actividad laboral implicó también un uso distinto de las lenguas, tanto del español como del qom. Algunos, como ese mismo entrevistado, sostienen:

- (10) Yo me siento más indígena, digamos, yo me siento más de hablar mi lengua que estar hablando ahora en castellano (Laureano, 62 años. Sáenz Peña, mayo 2017).

Una parte de los entrevistados aprendió español de adulto pero la mayoría lo aprendió en la niñez. Los hablantes que tienen a la lengua indígena como segunda lengua son aquellos menores de cuarenta años. Como en el Barrio Toba, los entrevistados plantean que el español es la lengua que más se emplea en espacios públicos, en el trabajo, y que hablan qom con sus familias u otros miembros de la comunidad. El español también es la lengua que emplean los más jóvenes para hablar con sus familias, principalmente con sus hijos y otros jóvenes.

Hay instancias de la interacción cotidiana que se mantienen en la lengua indígena, a pesar de haber adoptado paulatinamente el español para una gran variedad de otras situaciones comunicativas, como es el caso de las directivas que los padres le dan a sus hijos (Hecht, 2019), que son entendidas como un género discursivo propio de la comunidad de habla.

En los relatos, podemos registrar también trayectorias similares a las mencionadas para Resistencia. Este joven docente cuenta en qué circunstancias aprendió su padre a hablar español:

- (11) mi papá [aprendió español] cuando empezó a trabajar acá en una fundación, El Buen Pastor, que es una fundación evangélica. Entonces cuando empezó, empezó a capacitarse, todo eso, y empezó a hablar español (Diego, 36 años. Sáenz Peña, agosto 2022).

Nuevamente, el aprendizaje del español se vincula con la necesidad de trabajar. El mismo entrevistado cuenta que su madre aprendió español recientemente, cuando terminó la primaria a sus cincuenta años. Antes, como ama de casa –cuando se dedicaba principalmente a tareas de cuidado en su propio hogar– hablaba mayormente qom. A pesar de haber crecido en un barrio toba de Rosario, él recuerda que, como pasaba la mayor parte del tiempo con su abuela, su madre y sus tías, aprendió primero qom y luego, en la escuela primaria, aprendió español.

Otra entrevistada, también docente, tiene al español como L1 y al qom como L2. Su padre es docente y un referente de los qom de Sáenz Peña, y ella misma está muy comprometida con su comunidad, sin embargo, explica que eso no fue siempre así y que fue al CIFMA tratando de retomar sus raíces. Al igual que algunos jóvenes de Resistencia, ella identifica en su formación docente la reafirmación de su identidad qom y le adjudica a ese momento un carácter bisagra. Desde entonces, plantea ser más consciente del valor que tiene la lengua indígena.

- (12) También me abrió muchas cosas, me abrió caminos a través de la educación también, sí. E inclusive empecé a reflexionar sobre mi identidad, mi lengua, mi cultura. Empecé también a fortalecerme culturalmente, lingüísticamente (Laura, 34 años. Sáenz Peña, septiembre de 2018).

Si bien cuenta que sus padres son hablantes de qom como L1, identifica a la lengua indígena como propia de la zona rural:

- (13) Cuando vamos a Pampa [del Indio], a la zona más norte, ahí la familia sí, ellos son hablantes más netos, sí, monolingües en el idioma. Les cuesta muchísimo el español (...) Me hablaban en el idioma y yo contestaba en castellano, o si no, intentaba hablar en idioma y se reían porque no decía bien las palabras (Laura, 34 años. Sáenz Peña, agosto de 2022).

Las visitas a familiares que viven en el interior de la provincia, en zonas más rurales o alejadas de los grandes centros urbanos aparecen en los relatos representados como los lugares “más indígenas”, más qom, donde se habla la lengua “pura”. En referencia a las estadias de sus hijos en el norte de la provincia con su familia materna, cuenta que los chicos entendían todo lo que hablaban a su alrededor, y los lugareños se mostraban sorprendidos porque “se les hace raro que alguien de acá vaya y les entienda en idioma” (Laura, 34 años.

Sáenz Peña, agosto de 2022). Se plantea, además, esta idea de que hablar bien qom está asociado a no tener un buen dominio del español.

Al contrario, otro docente, de cuarenta años aproximadamente, y oriundo de General San Martín, pero de Campo Bermejo –aclara– una zona más retirada de la ciudad, llegó a Sáenz Peña para estudiar en el CIFMA. Dice que allí fue donde afianzó sus conocimientos de español.

- (14) Yo aprendí a hablar español en la escuela primaria, me costaba mucho desarrollarme. Casi todos mis compañeros son [eran] hablantes de la lengua materna, el qom (Hernán, 42 años. Sáenz Peña, agosto de 2022).

Sus padres hablan poco español y se dedican a ser jornaleros en el campo, complementan sus ingresos con la producción de artesanías: su madre hace cestería y su padre es artesano de la madera. En su relato también se refuerza esta noción de que la lengua qom se habla en el campo, por fuera de las ciudades. La clásica dicotomía campo-ciudad se configuró a partir del surgimiento del capitalismo y de las sociedades industriales caracterizadas por la desaparición del campesinado tradicional (Williams, 2001[1973]). Es decir, la principal diferencia de los espacios rurales y los urbanos había sido la distinción en el tipo de producción de cada espacio (Crovetto, 2019): la agricultura propia del campo y la industria y los servicios, de la ciudad. Así conceptualizada, podría relacionarse con las experiencias como la expuesta en (17), de acuerdo con lo que venimos sosteniendo en torno al dominio del español como necesario una vez que la comunidad no puede garantizar su reproducción social en base al trabajo rural estacional y la práctica de la marisca. Sin embargo, como mencionamos en el apartado anterior, en el caso de los pueblos indígenas del Chaco, la dinámica de esta oposición se ha complejizado (Engelman, 2019) por la circulación constante entre los territorios urbanos y rurales de acuerdo con los “fines y objetivos concretos en torno a la lucha por garantizar los derechos colectivos e identitarios, así como territoriales” (p. 88). En el plano lingüístico, la representación de las lenguas indígenas como ajenas a la ciudad y, por ende, propias de las zonas rurales persiste aún en un presente cambiante.

Hasta aquí, la descripción de la situación de los hablantes entrevistados y los usos de las lenguas española y qom parece no distar demasiado de la caracterización del barrio Toba de Resistencia. En efecto, dentro de las localidades trabajadas, presentan consonancias en tanto son las principales ciudades de la provincia y los barrios se originaron mediante procesos análogos. No obstante, la condición de Sáenz Peña como núcleo agrícola del centro chaqueño, y su mayor cercanía a zonas rurales alejadas del eje del Paraná, pareciera vincularse con experiencias de migración y desplazamiento diferentes entre nuestros entrevistados. Varios de ellos reconocen el origen de sus familias en zonas rurales, ya sea por los desplazamientos de las generaciones inmediatamente anteriores o los propios, incluyendo aquellos motivados por la formación como docentes en el CIFMA. Esas zonas rurales, en los relatos relevados, parecen ejercer una mayor influencia como unidad de medida de la *aboriginalidad* (Briones, 2004), a la que se remiten para evaluar la propia experiencia en un barrio periférico de la ciudad. Es una ciudad, pero no es la capital provincial ni se asemeja a los pueblos más

cercanos al Impenetrable, o a la zona norte de la provincia. El barrio Nalá de Sáenz Peña, entre estas tensiones, parece contener en sí mismo todo el *continuum* o espectro de situaciones de bilingüismo y contacto que mencionáramos en la introducción.

3.3 Villa Río Bermejito

Villa Río Bermejito es una localidad perteneciente al departamento General Güemes, ubicado hacia el noroeste de la provincia en la región del Impenetrable. Si bien este departamento linda con las provincias de Formosa y Salta, las zonas en las que realizamos el trabajo de campo se ubican hacia el este del departamento, en su región más densamente poblada. Este departamento suele ser identificado como aquel de mayor cantidad de población indígena, wichí hacia el oeste y qom hacia el este. Tal vez sería más preciso caracterizarlo como la región que se suele asociar al lugar tradicional del pueblo qom, o aquella zona donde las comunidades mantuvieron un estilo de vida más ligado a las prácticas propias del monte durante más tiempo.

El municipio de Villa Río Bermejito, creado a principios de la década de 1990, incluye a las localidades de Fortín Lavalle, el Paraje 10 de Mayo y El Colchón. A diferencia de Presidencia Roque Sáenz Peña, esta zona se encuentra más alejada del corazón productivo de la provincia. Está rodeada de monte por el que avanza la deforestación y a cuyo alrededor se ubican obrajes y aserraderos. Desde la creación del municipio, Bermejito se ha constituido como un centro de recreación en la zona por su balneario a orillas del río homónimo. En el pueblo se han ubicado instalaciones de camping de sindicatos provinciales, concurridos mayormente durante la época estival. La población del municipio es de 15.000 habitantes (INDEC, 2022), y tiene un alto porcentaje de población indígena. Una gran parte de la comunidad qom vive en barrios de vivienda social, como el Barrio Norte o el Barrio 20, donde también conviven con criollos. Si bien en el origen de los planes de vivienda había líneas de construcción específicas para indígenas financiadas por la nación pero ejecutadas a nivel municipal (Quevedo, 2011), no pareciera haber aquí una distinción tan marcada sobre la distribución territorial de la población indígena como en las ciudades. Esto se evidencia principalmente en la circulación de la población qom en el centro de Bermejito, aunque es necesario profundizar la indagación.

Fortín Lavalle, por su parte, es una localidad donde una gran parte de la población se identifica como miembro del pueblo qom, aunque no disponemos de cifras oficiales al momento. El pueblo cuenta con un registro civil, una escuela primaria, una asociación comunitaria, una iglesia y un conjunto de viviendas sociales construidas a partir de planes provinciales. Por último, en el paraje El Colchón hicimos entrevistas en la escuela, el Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC), una institución emblemática para la EIB chaqueña. Nació como una experiencia de educación intercultural bilingüe impulsada por la comunidad qom del paraje, acompañada por la Asociación Comunitaria del Paraje El Colchón y la Junta Unida de Misiones (JUM).

En la zona de Bermejito realizamos veinte entrevistas a varones y mujeres adultos, mayores de veinticinco años. La mitad son docentes mientras que la otra mitad estaba

compuesta por empleados municipales y algunos pocos trabajadores rurales. Todos tienen al qom como L1 y al español como L2. Para visibilizar el extendido monolingüismo qom en esta región hasta hace unas décadas, compartimos este fragmento en el que una de nuestras entrevistadas cuenta sobre su abuelo, uno de los últimos caciques de la zona. Era conocido porque ayudaba a los demás miembros de la comunidad cuando debían anotarse en el registro civil o tenían que realizar algún tipo de trámite frente a las autoridades:

- (15) Él en aquel tiempo cuando era joven, cuando ellos iban a Sáenz Peña, a veces iban en caballo, a los tres días, no sé cuántos días, llegaban a Sáenz Peña, para hacer o ayudar con una necesidad de otra persona o ellos porque él era la única persona que sabe más o menos el castellano (Lucía, 38 años. Villa Río Bermejito, agosto de 2022).

En esta región, entonces, podemos leer el liderazgo de su abuelo dentro la comunidad qom vinculado a sus conocimientos de español, que lo habilitaban para actuar de mediador entre los miembros de la comunidad que tenían algún problema y las autoridades o instituciones que pudieran ofrecer una solución. Esa capacidad de mediación y representación, dada por el hecho de ser bilingüe hacia mediados del siglo XX en el norte de la provincia, puede dar cuenta del ingreso tardío del español a estas comunidades.

Dentro del grupo entrevistado en estas localidades, la principal diferencia en cuanto al aprendizaje de las lenguas es la edad y el contexto en el que aprendieron español. Los mayores de cuarenta años cuentan que aprendieron español de adultos, en situaciones vinculadas al trabajo:

- (16) Como te dije cuando íbamos nosotros a trabajar en la-en los colonos... y yo siempre, a veces jugábamos la pelota con los chicos gringos... y ahí nosotros íbamos intercambiando. Ellos también. Por eso hay mucho gringo en Castelli que entiende mucho el idioma ¿Entendés? Idiomas en general hay muchos, pero nuestro idioma aprenden ellos y nosotros en castellano, pero la idioma de ellos no podemos entender, el alemán, checo y qué sé yo, un montón de... y yo hasta ahora nunca, nunca aprendí. Lo que sí me defiende bastante en castellano (Carlos, 62 años. Villa Río Bermejito, octubre de 2021).

Este hablante responde a la pregunta sobre cuándo y cómo aprendió español refiriéndose al momento de la cosecha, más particularmente, a la instancia de juego en la que se vinculaba con los jóvenes criollos o colonos. Una referencia interesante es aquella acerca del intercambio de las lenguas, la mención de los criollos que aprenden la lengua indígena. Suele ser un elemento mencionado como excepcional. Los estudios con respecto a los usos del quichua santiagueño en instancias de trabajo rural estacional (Andreani, 2016 y 2022) permiten asociar esos procesos de trabajo con el mantenimiento de la lengua indígena. Esto se explica, según Andreani (2022), “porque la demanda real del proceso de trabajo (Kabat, 2009) no implicaba la calificación de la fuerza de trabajo en castellano” (p. 48). El caso referido por el hablante en (19) comparte con aquellos registros el hecho de colaborar con la promoción de la lengua indígena pero, sobre todo, refuerza lo que muchos hablantes manifiestan acerca de que el trabajo rural, como empleados de gringos o criollos, implicó el aprendizaje de

español. Es decir, el trabajo rural aparece en las entrevistas vinculado al aprendizaje inicial del español de hablantes monolingües qom, al tiempo que no implica necesariamente que se deje de hablar la lengua indígena. De todos modos, las actividades de reproducción social que requieren del dominio del español, de acuerdo con lo que hemos relevado en nuestro trabajo, han sido principalmente aquellas vinculadas al trabajo dependiente del estado y a la participación en programas de transferencias monetarias.

Otro entrevistado recuerda las dificultades que cuando eran niños tenían para sostener su escolarización, motivadas por el desplazamiento estacional para la cosecha:

- (17) La comunidad nunca se poblaba en un lugar y quedaban fijamente en ese lugar, si no que ellos tenían que migrar por la necesidad, entonces el chico nunca puede asistir a la escuela, al colegio, porque las clases comenzaban en marzo y la comunidad se tenía que emigrar en otras colonias, por ejemplo venían las personas de Castelli, de Sáenz Peña. Entonces emigraban la comunidad por la necesidad, para recolectar el algodón, los padres llevaban a sus hijos porque le ayudaban también en esa actividad. Entonces cuando volvían, las clases ya se estaban por terminar y al ingresar a la escuela a veces los directores no aceptaban eso porque suponete que en agosto volvían y para ellos no tenía sentido porque perdió todo el año. Entonces porque yo también después de grande pude terminar mi primaria, pero con mucho esfuerzo (Mario, 49 años. Villa Río Bermejito, agosto de 2019).

Aquellos que aprendieron español de adultos, en el trabajo, no pudieron terminar la escuela hasta que comenzaron a funcionar proyectos de escolarización de adultos como el CEREC, centrados en la población indígena de la zona. La formalización de la modalidad intercultural bilingüe en la provincia, a partir de la sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño en 1987, generó también un área de vacancia en la que se podían emplear los miembros de las comunidades indígenas: la docencia intercultural bilingüe.

En ese mismo sentido, al preguntarles a nuestros entrevistados por las lenguas que hablaban sus padres o familiares directos, todos respondieron que el qom era también la L1, y en general, como sucedía con los mayores, que sus padres habían sido los primeros en aprender español por vincularse con los criollos o gringos de la zona que los empleaban.

- (18) Ellos hablan [español], trabajaban como empleados domésticos y por eso es que ellos tienen ese lenguaje también (Marisa, 26 años. Villa Río Bermejito, octubre de 2021).

Una joven docente comparte esta observación sobre sus abuelos. Ella se desempeña en una escuela secundaria para adultos de Bermejito, y aprendió español cuando comenzó a asistir a la escuela primaria en esa misma localidad. Todos los menores de cuarenta años relatan una situación similar: el aprendizaje de español está estrechamente vinculado con el acceso a la escuela primaria. Solo algunos, los más jóvenes dentro de ese grupo (de menores de cuarenta años), tuvieron docentes indígenas, generalmente en el rol de auxiliares. Suelen identificar que les llevó unos años sentirse con las competencias de uso suficientes en español para desempeñarse en algunos contextos escolares.

Muchos comentan que las mujeres de sus familias, madres y abuelas, hablaban poco español o lo aprendieron más tarde y que se dedicaban a las artesanías. Coincide con las observaciones de las mujeres mayores de Sáenz Peña que eran hablantes monolingües qom. En una ocasión, fuimos invitadas a entrevistar a un referente comunitario en su casa. Su esposa estuvo presente durante todo el intercambio, y a pesar de nuestras preguntas para incorporarla a la conversación, debido a que hablaba poco español, solo participó mediante algunas acotaciones en qom frente a las preguntas en la misma lengua de sus familiares. Ella, una mujer de unos cincuenta años, emplea al qom para la mayor parte de sus interacciones y no ha trabajado fuera del hogar. Sobre estas situaciones, otro entrevistado comentaba la diferencia en los roles de género con respecto al uso de las lenguas:

(19) J: las mujeres son las más más defendieron la lengua

F: ¿por qué creés que es eso?

J: porque siempre estuvieron en su casa y hablando a los hijos con la lengua. Sin embargo, nuestros padres no, porque iban a trabajar por ahí, a la casa del patrón. Todo el día trabajando y no, un contacto constante con los hijos, no. Sin embargo la mamá sí, ella es la que más defendieron la lengua, la cultura, y no los varones (Juan, 47 años. Villa Río Bermejito, agosto de 2019).

Esta evaluación acerca del lugar que ocupan las mujeres en relación con la vitalidad de la lengua qom se suma a las declaraciones que compartimos en los apartados anteriores, de modo que atraviesa a todas las situaciones que aquí abarcamos. Hemos mencionado la ponderación del nivel de dominio de la lengua indígena por parte de sus compañeros varones en el medio urbano, así como también el monolingüismo qom de las mujeres mayores en Sáenz Peña y en Bermejito. El rol de las mujeres en contextos de contacto y conflicto lingüístico como el del español con las lenguas indígenas americanas ha sido señalado como un rol conservador en las primeras generaciones del contacto (Terborg, 1992). Las situaciones como las que hemos registrado en nuestras observaciones de campo pueden entenderse desde esquemas que ordenan el papel de las mujeres en relación con la lengua según el momento del contacto: en las primeras generaciones las mujeres tienden a conservar la lengua indígena porque, a diferencia de los varones, acceden al mercado laboral hispanohablante con mucha menor frecuencia. Son los varones de la comunidad quienes trabajan por fuera de los ámbitos comunitarios indígenas, como empleados de criollos en las distintas tareas agrícolas. En cambio, las mujeres se encargan de las tareas de cuidado en el ámbito doméstico y comunitario y, por ende, son la principal figura en la socialización lingüística (Ochs y Schieffelin, 1984; Schieffelin y Ochs, 1986) de los niños indígenas.

Sin embargo, a medida que el contacto con el español avanza, el acceso a la escuela se amplía y las mujeres, que se incorporan al mercado laboral, deben aprender español y en muchas ocasiones lo enseñan a sus hijos. Entre estas dos instancias, planteadas de forma un tanto esquemática, que se dan de forma diferencial entre los entornos rurales y los urbanos, es que se encuentran tensionados los hablantes. Consideramos que por eso es tan frecuente la ponderación de las mujeres en su rol de cuidadoras y protectoras de la lengua, sobre todo en las ciudades, donde se habla más español, como señalamos en los apartados anteriores.

En contraposición, estas posturas también dan lugar a ciertos reproches a las madres por no enseñar la lengua qom a sus hijos, así como se las reconoce en algunos aspectos también se les atribuye la responsabilidad de que se modifique el estatus de cada lengua en el ámbito privado (Sichra, 2016).

En cuanto al uso de la lengua qom, en esta zona se puede escuchar qom entre los miembros de la comunidad en las actividades cotidianas, hay una suerte de presencia pública de la lengua indígena. A diferencia de lo que observamos en las otras localidades visitadas, mientras íbamos con colegas docentes a los puntos de encuentro con los entrevistados, presenciábamos conversaciones en qom entre vecinos, e intercambios en la lengua indígena en diferentes situaciones.

Con respecto al español, los entrevistados manifiestan hablarlo cuando están en presencia de criollos o no hablantes de qom. Es decir, cuando los intercambios incluyen necesariamente a hablantes de español, los propios hablantes sostienen que optan por no hablar en qom para incluirlos en la conversación. Sin embargo, emplean la lengua indígena entre ellos, frente a interlocutores criollos, cuando lo consideran oportuno. Es también el español la lengua que se usa en las oficinas y dependencias públicas, que emplean a una cantidad considerable de indígenas. Además de docentes, conocimos a empleados judiciales, administrativos y personal de salud. Con respecto al gran porcentaje de habitantes indígenas del municipio, y a su representación no sólo en el ámbito del empleo público, queremos remarcar su peso específico en plano de la política partidaria local. Es frecuente que, entre los candidatos a intendente del municipio, haya algún representante de la comunidad qom.

Las entrevistas realizadas en Bermejito presentan un panorama distinto al que describimos en Resistencia y Sáenz Peña. El uso de las lenguas qom y español presenta una situación más homogénea, en la que los hablantes adultos tienen al qom como L1 y la mayor variación se presenta en el aprendizaje del español como L2. Por ello nos detuvimos en cómo se relata el aprendizaje de español por parte de los miembros de la comunidad. Es el lugar donde se registran más hablantes monolingües qom, entre la población mayor, y principalmente entre las mujeres.

Edad \ Localidad	Resistencia	Sáenz Peña	Bermejito
mayores de 40 años	Bilingües L1 qom/ L2 español	Bilingües y monolingües en qom (principalmente mujeres) L1 qom/L2 español	Bilingües y mono- lingües en qom (princi- palmente mujeres) L1 qom/L2 español
menores de 40 años	Bilingües y monolingües en español L1 español/L2 qom	Bilingües y monolingües en español L1 español/L2 qom L1 qom/L2 español	Bilingües L1 qom/ L2 español

Cuadro 1. Tendencias en el perfil de bilingüismo de los hablantes qom según edad y localidad.

Así, esquemáticamente, podríamos decir que en el polo de Resistencia es más frecuente que los hablantes más jóvenes tengan como L1 al español, en algunos casos también al qom, y en otros, el aprendizaje de qom se da en el marco de procesos de fortalecimiento identitario en la adultez. Los mayores tienen al qom como L1 y al español como L2, esta lengua aprendida en general en la escuela o en la misma comunidad. A mitad de camino, en Sáenz Peña, se presenta una situación similar, pero los mayores de cuarenta años en general aprendieron español de adultos, y registramos más adultos mayores, principalmente mujeres, hablantes monolingües qom. Es decir, parece presentarse una convivencia entre situaciones más heterogéneas en cuanto al uso de las lenguas. Finalmente, en Villa Río Bermejito y las localidades cercanas, casi todos los adultos son hablantes de qom como L1, y la diferencia principal entre ellos es el momento en el que aprendieron español como L2: los mayores de cuarenta años lo hicieron de adultos, y los primeros contactos fueron a partir del trabajo, mientras que los menores de cuarenta años aprendieron español en la escuela. La lengua qom presenta más contextos de uso y se observan más casos de monolingüismo qom entre la población de adultos mayores, más precisamente entre las mujeres.

4. Conclusiones

Retomamos la noción de *continuum* espacial en el contacto qom-español que va desde Resistencia, al este de la provincia, que atraviesa Sáenz Peña en el centro del Chaco y que culmina, en el caso de nuestro recorrido, en Bermejito, hacia el norte de la provincia. El bilingüismo español-qom que se presenta a lo largo de este trayecto en el territorio del Chaco tiene algunos aspectos comunes: el principal es que el español ocupa el lugar central en el uso vinculado con las actividades de reproducción social. La diferencia, palpable en la mayor presencia del español en más contextos de uso hacia el este de la provincia y en las zonas más urbanas, pareciera explicarse por el tipo de actividad económica desarrollada por la población qom en cada uno de estos lugares.

En el proyecto de investigación que dirigió la antropóloga Esther Hermitte, en la década de 1970, se señalaba que la diferencia entre las comunidades qom rurales y periurbanas era solo “por el tipo de actividad a la que tienen acceso” (Hermitte, 1995, p. 56). Es decir, la distinción entre los dos tipos de población se debía a la mayor variedad de actividades económicas que podían realizar los indígenas que se habían trasladado a la periferia de las grandes ciudades. Como hemos expuesto en las secciones anteriores, casi cinco décadas después, las diferencias que observamos graduadas entre Resistencia –como el polo más urbano y donde más habla español la comunidad–, y Bermejito –como el otro polo más rural, donde se habla menos español y más qom–, se corresponde desde nuestra perspectiva con el tipo de actividades de reproducción social que ha llevado adelante la comunidad hasta hace unas décadas. En gran medida, el factor decisivo para la entrada del español, de forma tardía con respecto a las otras regiones de nuestro país, ha sido la incorporación de los pueblos indígenas como asalariados.

En aquellas regiones donde por más tiempo pudieron complementar los ingresos de los trabajos estacionales con la práctica de la marisca –la caza, la pesca y la recolección de frutos– y la relativa autonomía que significaba esto, el español no ha sido necesario hasta más

recientemente, como es el caso de la zona de Villa Río Bermejito. En cambio, en Resistencia, los menores de cuarenta años ya tienen padres que han dependido del uso del español para procurarse empleos, y se han criado en entornos en los que la generación anterior ya había tenido que emplear el español con competencias de uso más amplias. La distinción que hemos planteado entre los hablantes mayores y los menores de 40 años es transversal a las tres localidades estudiadas, y creemos que se explica por el contexto de aprendizaje del español. Esos hablantes ingresaron a la escuela primaria en el momento de la implementación de la EIB en la provincia y, si bien algunos no tuvieron en ese entonces maestros indígenas, o cuando los tenían no eran quienes se hacían cargo de las clases, tuvieron un acceso más general a la escuela y una permanencia en el sistema educativo más prolongada. Con el retorno de la democracia se habían visibilizado los movimientos indígenas y sus reclamos, entre los que se encontraba el acceso a la escuela. Entonces, los hablantes menores de cuarenta años han asistido a la escuela, donde aprendieron español quienes no lo sabían antes, y sus oportunidades laborales han estado siempre ligados al uso de la lengua mayoritaria, a diferencia de las generaciones que los precedieron.

Del panorama presentado, consideramos que se desprenden dos puntos para futuras indagaciones. El primero es que nuestro recorrido por distintas comunidades qom del Chaco apunta a la consolidación del español como lengua de la comunidad. Si bien no se trata de la única ni de la más valorada (Vecchione, 2025), es necesario reconocer que el español también les pertenece a los hablantes qom, y parte de ese reconocimiento nos invita a pensar la variedad de español producto del contacto con el qom como una variedad más del español de la Argentina. También nos insta a reflexionar acerca del lugar que ocupan en las investigaciones lingüísticas los hablantes indígenas que no tienen como L1 a la lengua indígena.

Notas

- ¹ La lengua qom pertenece a la familia lingüística guaycurú, que incluye también a las lenguas moqoit, pilagá y caduveo (además del abipón y mbayá, lenguas que no tienen hablantes conocidos en la actualidad).
- ² Según el INDEC, la clasificación de zonas rurales se divide entre rurales aglomeradas y rurales dispersas. Estas últimas se caracterizan por presentar población que vive en campo abierto, mientras que las zonas rurales aglomeradas son aquellas en las que la población se ubica en centros poblados por menos de 2.000 habitantes.
- ³ Es pertinente mencionar que muchos docentes, en particular los mayores, antes de ejercer la docencia se han desempeñado en una gran variedad de trabajos como vendedores ambulantes, artesanos o trabajadores rurales.
- ⁴ De acuerdo con los aspectos a analizar en este artículo, incluiremos en las referencias de cada entrevista no solo el lugar y la fecha, sino también 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

- Aliata, S. (2021). Trayectorias socioeducativas de maestros/as indígenas del centro chaqueño. *Runa*, 42, 2, 211-228. <https://doi.org/10.34096/runa.v42i2.7480>
- Andreani, H. (2022). Estado, capital y proceso sociolingüístico del quichua santiagueño (siglos XIX-XXI). *RASAL Lingüística*, 37-67.
- Andreani, H. (2016). Clase, masculinidad y lenguas en el trabajo migrante santiagueño. *Signo Y seña*, (29), 103-129. <https://doi.org/10.34096/sys.n29.2808>
- Beiras del Carril, V. y Cúneo, P. (2019). “En qom te lo conté”. El cambio de código como índice social en el rap qom/toba. *Lengua y migración*, 11, 1, 51-72. <http://hdl.handle.net/10017/38227>
- 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.
- Briones, C. (2004). Construcciones de aboriginalidad en Argentina. *Société suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft*, Bulletin 68, 73-90.
- Calvet, L. J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica.
- Cameron, D. (2003). Gender Issues in Language Change. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 187–201.
- Censabella, M. (2009). Argentina en el Chaco. En Sichra, I. (ed.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (pp. 143-228). AECID/FUNPROEIB Andes/UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/informes/atlas-sociolingustico-de-pueblos-indigenas-en-ALC>
- Censabella, M. (2020). Bilingüismo y educación indígena. Preconceptos y consecuencias. En *Actas I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica*, De Mauro, S. (comp.). Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Crovetto, M. M. (2019). Espacios rurales y espacios urbanos en la teoría social clásica. *QUID 16. Revista del Área de Estudios Urbanos*, n. 11, 15-26.
- Engelman, J. (2019). Indígenas en la ciudad: articulación, estrategias y organización etnopolítica en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Quid 16*, 11, 86-108.
- Gandulfo, C. (2016). “Hablan poco guaraní, saben mucho”. Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. *Signo Y seña*, (29), 79-102. <https://doi.org/10.34096/sys.n29.2807>
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Guarino, G. B. (2006). Los tobas de la ciudad de Resistencia: el desafío de vivir en los márgenes. Cuaderno urbano. *Espacio, cultura, sociedad*, 5, 35-53.
- Guber, R. (2011). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Hecht, A. C. (2010). “Todavía no se hallaron hablar en idioma” *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Lincom Europa.
- Hecht, A.C. (2017). “Maestros/as indígenas en contexto de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos”, Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano 26 (2), 87-100.
- Hecht, A. C. (2019). Resistencia lingüística en contextos cambiantes: un enfoque desde las directivas en lengua toba/qom. *Lengua y migración*, 11, 2, 63-76. <http://hdl.handle.net/10017/41229>

- Hecht, A. C., García, S. M., Cremonesi, M. y Cappannini, M. (2016). *Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Hermite, E. (1995). *Estudio sobre la situación de los indígenas del Chaco*. Vol I. Editorial universitaria.
- Hernández Campoy, J. M. (1993). Dialectología tradicional, sociolingüística laboviana y geolingüística trudgilliana: tres aproximaciones al estudio de la variación. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, n. 9, 151-181.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2022). Censo nacional de población, hogares y vivienda 2022. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-165>
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge University Press.
- Medina, M. (2017). *Descripción etnográfica de la funcionalidad de la lengua toba en la comunidad de habla qom del barrio Mapic (Resistencia- Chaco)*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Nordeste]. <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/1536>
- Messineo, C. y Cúneo, P. (2015). Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica. En C. Messineo y A. C. Hecht (Comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad (socio) lingüística de la Argentina y países limítrofes* (pp. 21-56). Eudeba.
- Messineo, C. y Hecht, A. C. (2015). Presentación. En C. Messineo y A. C. Hecht (Eds.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad (socio) lingüística de la Argentina y países limítrofes* (pp. 11-20). Eudeba.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1984). Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories. En Shweder, Richard y Robert Levine (eds.) *Culture Theory: Essays of Mind, Self and Emotion*, (pp. 276-320). Cambridge University Press.
- Pacheco de Oliveira, J. (2016). *O nascimento do Brasil e outros ensaios. "Pacificação", Regime Tutelar e Formação de Alteridades*. Contra Capa.
- Quevedo, C. M. (2011). La raza en ámbitos locales de gestión: la comunidad qom en el Municipio de Villa Río Bermejito (Chaco, Argentina). *Astrolabio. Nueva Época*, 7, 313-342.
- Quevedo, C. M. (2021). "Que este cambio no se reduzca al ladrillo". Reinención del barrio Toba y alteridad indígena en la ciudad de Resistencia (Argentina). *Revista de Direito da Cidade*, 13, 1, 258-283. <https://doi.org/10.12957/rdc.2021.58086>
- Romero Massobrio, L. (2023). Formación docente y enseñanza de lengua qom: la construcción de espacios de recuperación de la lengua junto a futuras/os profesoras/es interculturales bilingües en Chaco. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, año 14 (20), 29- 52. <https://doi.org/10.30972/riie.15207254>.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1986) Language Socialization. *Annual Review of Anthropology* 15, 163-191.
- Sichra, I. (2016). Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación. *UniverSOS Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales* 13, 135-154.
- Tamagno, L. (2014). Indígenas en la ciudad. Organización política en contextos de tensión entre patrimonio cultural y políticas públicas. En L. Tamagno y M. M. Maffia (Coords.), *Indígenas, Africanos y Afrodescendientes en la Argentina: Convergencias, divergencias y desafíos*, (pp. 43-61). Biblos.
- Terborg, R. (1992). El papel de la mujer en el cambio lingüístico. Una propuesta para la clasificación de situaciones de conflicto. *Estudios de Lingüística Aplicada* 10, 15, 242-253.

- Trudgill, P. y Hernández Campoy, J. M. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Gredos.
- Vecchione, F. (2025). Actitudes lingüísticas hacia el qom y el español de hablantes bilingües. En Sayago, Sebastián y José Silva Garcés (Eds.), *Estudios SAEL* 2025, 150-168. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.
- Vecchione, F. (2023). De las historias de vida indígena a los materiales didácticos para la enseñanza de español en la EIB. *Letras — Estudios Lingüísticos* v. 33 n. 66, 5-18. <https://doi.org/10.5902/2176148573884>.
- Villarino, J. y Piñeiro Carreras, J. (2023). Los aglomerados urbanos y la diversidad poblacional: aportes para una futura actualización de la regionalización dialectal del español en Argentina. *RASAL Lingüística*, 59-97. <https://doi.org/10.56683/rs232090>.
- Williams, R. (2001[1973]). *El campo y la ciudad*. Paidós. Trad. Alcira Bixio.