

LINGÜÍSTICA DE LA DOCUMENTACIÓN

Textos fundacionales y proyecciones en América del Sur

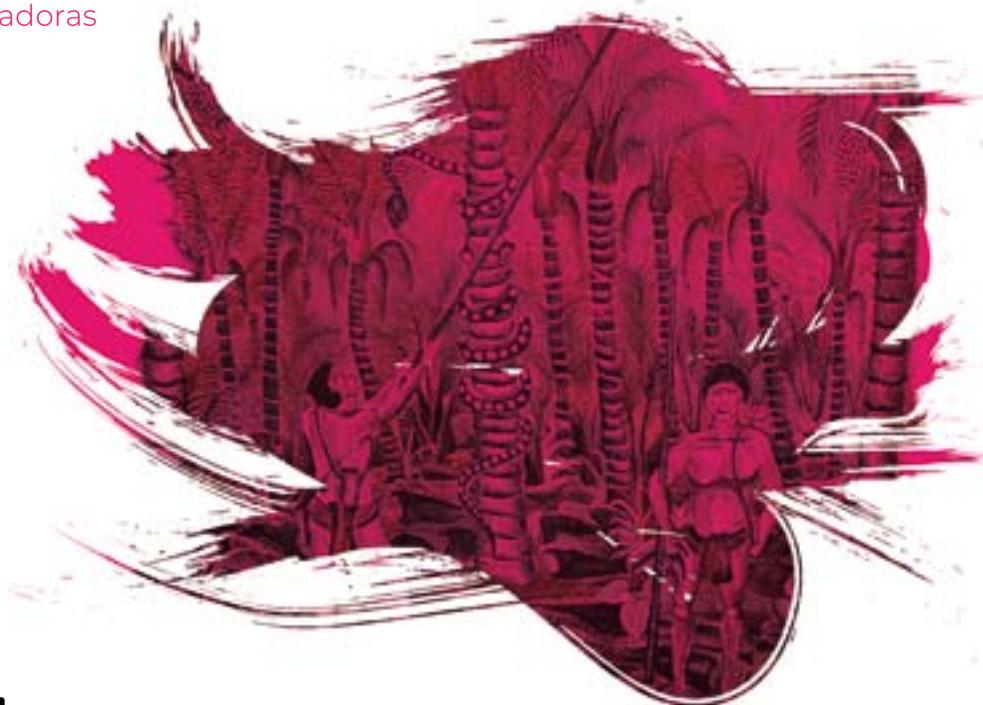
LUCÍA GOLLUSCIO

PAOLA PACOR

FLORENCIA CICCONE

MARTA KRASAN,

compiladoras



Lingüística de la documentación : textos fundacionales y proyecciones en América del Sur / Lucía Golluscio...[et al.]; compilado por Lucía Golluscio... [et al.].- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Eudeba, 2019.

Libro digital, PDF - (Temas. lingüística)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-23-2950-5

1. Lingüística. 2. Análisis Sociolingüístico. I. Golluscio, Lucía , comp.
CDD 410.1



Eudeba
Universidad de Buenos Aires

1ª edición: noviembre de 2019

© 2019

Editorial Universitaria de Buenos Aires
Sociedad de Economía Mixta
Av. Rivadavia 1571/73 (1033) Ciudad de Buenos Aires
Tel: 4383-8025 / Fax: 4383-2202
www.eudeba.com.ar

Diseño de tapa: Mariana Cantoni
Composición general: Eudeba
Autor de la ilustración de tapa: Brus Rubio Churay

Impreso en Argentina
Hecho el depósito que establece la ley 11.723

Se agradece la autorización para la reproducción de las imágenes del presente volumen y se indican los créditos correspondientes. Los editores han procurado infructuosamente contactar a todos los responsables y obtener los permisos necesarios. Si se detectara alguna omisión o error en la información, se agradece contactar a los editores para poder subsanar la situación a la brevedad.



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Activismo lingüístico y documentación del wichí (mataguaya)

VERÓNICA NERCESIAN

1. Introducción

La documentación lingüística lleva más de un siglo de existencia y tiene una antigua tradición de series monográficas y revistas que fueron ámbito propicio para la publicación de textos, diccionarios, gramáticas, vocabularios, entre otros. En la última década, sin embargo, la documentación, o ya, la lingüística de la documentación, cambió su perspectiva e incorporó como elementos centrales la diversidad, en cuanto a tipos de lenguas y a tipos de materiales que se registran, la diversidad social y de ideologías sobre la lengua y las prácticas lingüísticas. El activismo de la comunidad de habla ha tenido un profundo efecto en esta nueva perspectiva de la documentación (Woodbury, en este volumen)”.

El presente trabajo se enmarca en esta última tendencia de la lingüística de la documentación y se propone presentar experiencias nuevas de documentación y activismo en comunidades wichí del río Bermejo en la provincia de Formosa (Argentina), a fin de discutir y reflexionar sobre sus contribuciones a la práctica lingüística y a la lingüística de la documentación.

En la sección §2 se presenta un panorama sociolingüístico de las mencionadas comunidades. La sección §3 está centrada en la discusión sobre el concepto de activismo lingüístico, y §4 sobre el de documentación. En §5 se presentan prácticas concretas de trabajo coparticipativo en la documentación y el activismo en las comunidades wichí; §5.1 está destinada al registro y el análisis de los textos; §5.2, al desarrollo de un diccionario bilingüe; §5.3 al estudio y la sistematización de la gramática; y por último en §6 se presentan las reflexiones finales del trabajo.

De las lenguas habladas en la región chaqueña, el wichí es una de las que tienen el mayor número de hablantes fluidos, junto con el qom (o toba). Según el censo del INDEC 2004-2005 hay 28.676 hablantes de cinco o más años de edad, lo que representa un 84,9 % de la población (40.036 habitantes wichí, en la Argentina). En Bolivia, se estima un grupo de entre 2.300 y 2.600 hablantes (Fabre, 2011 [2005]). El grado de vitalidad de la lengua, sin embargo, varía según las regiones. Los wichí de las provincias de Formosa y Chaco son hablantes fluidos y tienen el wichí como primera lengua o lengua materna. Al contrario, en el distrito de Rivadavia (Salta), según Terraza (2002), dicha lengua presenta un proceso de retracción muy avanzado y los hablantes tienen un mayor dominio del español que del wichí. En general, puede verse una creciente tendencia al bilingüismo, acompañada del esfuerzo por el mantenimiento de la lengua nativa. El bilingüismo wichí-español sostenido durante años ha dado lugar a los préstamos léxicos del español en el wichí, aunque el porcentaje de vocablos prestados es considerablemente bajo. Según Vidal y Nercesian (2009a, 2009b), solo un 10 % de un total de 1500 palabras son préstamos léxicos del español. Éstos están en su mayoría adaptados fonológica y morfológicamente al wichí, y algunos sirven como base para la formación de compuestos (Nercesian, 2008, Vidal y Nercesian, 2009a, 2009b, 2009c). El pueblo wichí también convive con los pilagá en la provincia de Formosa. Sin embargo, tal como observa Vidal (2006: 190), “es sugestivo que a pesar de las décadas de contacto no haya suficientes casos de bilingüismo pilagá-wichí. Existen no muchos matrimonios mixtos donde la mujer, generalmente wichí, traslada su residencia a la comunidad del marido, pilagá, con lo cual ésta se ve obligada a aprender los rudimentos para la comunicación en esa lengua o bien adquiere una competencia pasiva en la lengua de su marido. Contrariamente, es más frecuente la consumación de matrimonios mixtos pilagá-criollo o wichí-criollo, donde la mujer, en general wichí o pilagá, aprende la lengua del marido y mantiene la suya para la comunicación con sus parientes sanguíneos y en algunos casos con sus propios hijos. En todos los casos, los niños hablan la lengua que prevalece en el entorno donde viven y desarrollan cierto dominio de la otra”.

La lengua se transmite intergeneracionalmente en el seno familiar y fuera de las comunidades en zonas urbanas cuando el interlocutor domina la lengua nativa. El wichí es usado también en programas radiales locales producidos por los mismos hablantes, y es utilizado para la comunicación interpersonal escrita entre wichí (notas manuscritas, mails y mensajes de texto por celular). Es significativo que la lengua haya ido ocupando espacios y

medios de comunicación culturalmente nuevos que se fueron introduciendo de la mano del desarrollo tecnológico occidental.

Existe un equipo de educación intercultural y bilingüe (EIB) para la enseñanza del wichí en las escuelas estatales de la provincia de Formosa desde 1984, aunque no se han desarrollado hasta la actualidad lineamientos curriculares específicos para la educación bilingüe con un verdadero enfoque plurilingüe. Por el contrario, las acciones gubernamentales siempre tendieron a fortalecer el monolingüismo español y la estigmatización de los alumnos indígenas y de los Maestros Especiales en Modalidad Aborigen (MEMAS). Los programas provinciales son ineficientes por su falta de alcance y porque carecen de una secuencia en la instrucción wichí. Por otra parte, no abundan los materiales didácticos para todos los niveles de la enseñanza. Según Vidal (2006: 184), la situación en Formosa es muy despareja, puesto que la atención de los wichí en El Potrillo (Departamento Ramón Lista) e Ingeniero Juárez (Departamento Matacos) contrasta con la situación del Departamento Patiño. La autora señala que “todas las escuelas de Ramón Lista tienen maestros especiales de modalidad aborigen. En el Departamento Bermejo, donde se encuentra la comunidad de Laguna Yema, hay seis maestros especiales en una sola escuela wichí, y en el Departamento Patiño, por el contrario, hay maestros especiales en solo dos de las diez escuelas, y en ninguno de los casos alcanzan para cubrir los distintos grados o años de la educación básica” (Vidal, 2006: 184 y ss.). En los últimos años, y como respuesta al reclamo de los líderes wichí, el porcentaje de maestros especiales aborígenes se incrementó considerablemente (Vidal, comunicación personal). Es esperable que se profundicen los criterios de selección de los MEMAS, aún sesgados por razones políticas, y los criterios de formación pedagógica. Muchos de los MEMAS apenas terminaron el secundario. En Formosa, no ha habido hasta ahora una carrera de formación docente en la que se pudieran insertar los MEMAS, por lo cual, los maestros aborígenes carecen de una capacitación especializada para este trabajo. En la mayoría de los casos, los MEMAS ofician de traductores del maestro no indígena, o realizan tareas de cocina y limpieza designadas por el director de la escuela. La inclusión del MEMA en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula depende en gran medida de la actitud de la autoridad de la escuela y del maestro no indígena con quien forma la “pareja pedagógica”. En las escuelas donde no hay MEMAS, observa Vidal (2006: 185), los alumnos son obligados a estudiar todas las materias en español, con una metodología que pone el énfasis en la memoria y la repetición. Los maestros no indígenas,

además, provienen de una formación docente de grado que no los preparó para trabajar en escuelas bilingües, ni recibieron asesoramiento adecuado de parte de las autoridades ministeriales para desempeñarse en la tarea (Vidal, 2006: 185).

La situación en el Chaco es algo distinta que en Formosa. Por un lado, desde 1995 existe el Instituto de Nivel Terciario Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), en Sáenz Peña, con un Profesorado Intercultural y Bilingüe para EGB 1 y 2, con orientación en las tres lenguas habladas en esa provincia (mocoví, qom y wichí), cuyos egresados obtienen el título de ADA (Auxiliar Docente Aborigen). La creación del CIFMA en Sáenz Peña tuvo una etapa previa desde 1987-1994 en la cual se ofrecieron cursos y capacitaciones para la preparación de los primeros ADA. Por su parte en 1987, en El Sauzalito, la Prof. Marta Tomé y la Lic. Mónica Zidarich impulsaban con la colaboración de un equipo docente la formalización del “Curso de Auxiliares Docentes Aborígenes para la etnia Mataka en la localidad de El Sauzalito”, el cual tuvo autorización para su funcionamiento por resolución del Consejo General de Educación en 1988 (Zidarich, 2001: 105 y ss.). Esto dio lugar a la formación de dos promociones (1988 y 1994) en cada una de las sedes, la de El Sauzalito y la de Sáenz Peña. La capacitación de ADA en función se retomó a comienzos de 1998 a instancias de un proyecto presentado por Mónica Zidarich a la Red Federal de Formación Docente Continua de la Jurisdicción Chaco (Zidarich, 2001: 127). A partir de 1991 los ADA se empezaron a incorporar como docentes a las escuelas N° 821 de El Sauzalito; N° 852 de Tres Pozos; N° 926 de El Vizcacheral y la Unidad Educativa Privada N° 52 de Pozo del Sapo, con la dinámica de enseñanza en “parejas pedagógicas” fuertemente impulsada por la Lic. Mónica Zidarich y la Prof. Marta Tomé. Este proceso de formación de ADA en Sáenz Peña y El Sauzalito en Chaco marcó una importante diferencia con la situación formoseña, no solo por la existencia de docentes wichí con una formación especializada, sino además por las generaciones de niños que transcurrieron por la escuela como alumnos de los Auxiliares Docentes Aborígenes.

El sistema ortográfico wichí más extendido y usado es el que crearon los misioneros anglicanos. Según Golluscio y Tomé (1993: 126), para poder cumplir su objetivo evangelizador, los religiosos anglicanos desarrollaron su tarea según cuatro pasos: a) estudio y descripción de la lengua; b) creación de un sistema ortográfico; c) traducción de la Biblia al wichí; y d) aprendizaje y uso de la lengua aborigen por parte de los mismos misioneros. En 1937, Richard Hunt desarrolló

el primer alfabeto wichí a fin de traducir la Biblia a esa lengua y promover la lectura y la escritura de los textos bíblicos. Para representar sonidos especiales que no se encontraban en el alfabeto sajón ni en el hispano, utilizó una combinación de letras, por ejemplo *th* para representar la consonante fricativa lateral sorda (actualmente representada por la letra *lh*). En 1998, los misioneros anglicanos introdujeron algunas modificaciones al alfabeto originariamente creado por Hunt (ver Lunt, 1999). Con los cambios introducidos se buscó que cada letra estuviera asociada a un fonema. Ésta, la versión modificada, es la más extendida y utilizada por consenso entre los wichí.

Dado que los primeros contactos de los anglicanos con los wichí ocurrieron en la provincia de Salta (a inicios del siglo XX), los primeros materiales escritos pertenecen a la variedad dialectal de esa zona. En la del Bermejo, en cambio, los textos escritos y la lectoescritura se hacen presentes después de 1980. Algunos hablantes wichí de variedades diferentes fueron preparados como pastores anglicanos y educados por los misioneros en Salta, luego volvieron a sus grupos de pertenencia, y promovieron años más tarde, la alfabetización y la lectoescritura en wichí. Éste es el caso de Francisco López, quien habiendo sido formado como pastor anglicano en Salta, realizó y realiza desde hace años tareas de enseñanza de la lengua en su propia comunidad en Formosa.

La actitud lingüística de los wichí es en general de mucho orgullo con respecto a su lengua y a su distintividad cultural y, junto con ello, a su identidad étnica. Esto hace que niños, jóvenes, adultos y ancianos usen el wichí como lengua de comunicación en ámbitos tradicionales y no tradicionales. Como sostiene John Palmer (2005: 37): “Hay una paradoja en el sentido de que, por un lado, la colonización está ocasionando para el pueblo wichí una pérdida de identidad cultural, en lo que se refiere a las manifestaciones externas de esa identidad. Pero por otro lado, esa pérdida externa tiene como contrapartida la consolidación de la identidad interior. [...] La clave de la paradoja tiene que ver con la espiritualidad wichí”. En general, los wichí han incluido ciertas prácticas culturales nuevas sin que ello implicara el reemplazo total de una lengua por la otra, por ejemplo, los cultos religiosos, reuniones organizativas entre representantes de distintas comunidades (por ejemplo, las de la Interwichí),¹ el uso del correo electrónico y del celular,

1. La Organización Interwichí fue creada en 1992 y nuclea representantes de las comunidades de la Ruta 81 desde Pozo del Tigre hasta Pozo del Mortero en la provincia de Formosa. A través de asambleas regulares se debaten y toman decisiones colectivas respecto de diversos temas de agenda. La Organización tiene la función de representar al conjunto de las comunidades que la integran, así como también realizar actividades colectivas que emergen de las discusiones en las asambleas.

entre otros. Buscan incansablemente la manera de que el wichí se enseñe en las escuelas estatales por vías legales de reclamo y de denuncia social. Al mismo tiempo, los propios miembros de las comunidades generan actividades de capacitación no formal para ir paliando el vacío en las políticas lingüísticas para la bialfabetización y la enseñanza del wichí que la educación formal de la provincia acentúa con los años. No obstante esta actitud favorablemente positiva de los hablantes wichí con respecto a su lengua, la presión que ejerce el español es un factor que no puede ser subestimado con vistas al mantenimiento de la diversidad lingüística, y en particular del wichí. Es una costumbre nueva y bastante extendida la de mirar televisión por cable en las comunidades, en las cuales se transmiten programas en español las 24 horas, y algo similar ocurre con la programación radial; la música que escuchan, en general religiosa, está versificada en español; en las escuelas, como se dijo, se enseña y se habla el español (los niños llegan a ellas hablando wichí y su alfabetización es en el idioma español); los intercambios comerciales y administrativos en el pueblo con la sociedad no indígena se realiza en español y ésta es, además, la lengua franca para el intercambio verbal con otros indígenas que no hablan wichí. Esta situación ocurre tanto en comunidades periurbanas como rurales, aunque unos cinco o seis años atrás el panorama podía ser algo diferente puesto que la electricidad todavía no había llegado a las comunidades rurales. Según Vidal (2006: 181), se observaba ya en el 2006 un proceso de bilingüismo incipiente en los niños y jóvenes de los asentamientos periurbanos, mientras que en comunidades rurales, lejos de los centros comerciales y administrativos, y por la ausencia de electricidad, las familias no tenían acceso a los aparatos de televisión y de radio, lo que parecía ser decisivo en la situación de bilingüismo incipiente de las comunidades periurbanas. Todo esto, sumado a que la documentación, leyes, normativas, contratos, administración bancaria, pública, etc., están redactados en español, motiva a los wichí a querer alcanzar un mayor dominio de esa lengua y con ello se corre el riesgo de reducir los ámbitos de uso de su lengua nativa. En este sentido, la actitud lingüística positiva de los wichí respecto de su lengua es altamente favorable para la innovación de situaciones de uso de su lengua, la creación de neologismos, y la convivencia de las dos lenguas en contacto, el español y el wichí, a pesar de la relación hegemónica que todavía persiste.

3. Activismo lingüístico

La práctica, el compromiso y la toma de conciencia respecto del impacto social del trabajo con la lengua son los tres ejes centrales del activismo lingüístico, según señalaron Bosire *et al.* (2010). Los autores observan, además, que los principales propósitos del activismo están orientados hacia la promoción y la preservación de la diversidad lingüística; y que opera en innumerables contextos distintos: en los discursos verbales, las campañas públicas, los talleres, la literatura, los medios de comunicación masiva (TV, radio, Internet, etc.), los proyectos de documentación, los proyectos de promoción y revitalización cultural, las capacitaciones, el activismo político, etc. Añaden que un activista de la lengua puede ser o no miembro de la comunidad de habla, puede ser un lingüista o un educador y que, en general, cuenta con algún grado de entrenamiento y un espectro amplio de intereses, experiencia y habilidades.

En relación con la defensa de la diversidad lingüística y las lenguas minoritarias, Calvet (2005) distingue dos grandes posicionamientos que me interesa vincular con el concepto de activismo lingüístico definido arriba: una postura que plantea la defensa de las lenguas desde “una antigua tradición de combate lingüístico completamente desligada de cualquier lucha (y de cualquier análisis) de raigambre política”, que concibe a la lengua como una entidad aislada de todo conflicto social (Calvet, 2005: 171) o, contrariamente, desde una postura politizada y analítica que entiende que “no es posible considerar que el problema lingüístico pueda plantearse aisladamente, *solo*, y menos considerar que pueda plantearse *después* del conjunto de los problemas de la dominación” (Calvet, 2005: 178). En este sentido, la defensa y la promoción por la diversidad lingüística, a las que el activista de la lengua aboga, pueden ser asumidas desde esas dos posturas bien distinguidas por Calvet, muy diferentes entre sí, aunque en apariencia, muy próximas.

La posición tradicional –“solo la lengua”– es, como sostiene Calvet (2005: 171), apolítica-progresista, y aun cuando parezca ser favorable a la diversidad lingüística y las lenguas minoritarias, corre un fuerte riesgo de reforzar la relación asimétrica y la situación de opresión a las que pretende oponerse, puesto que no contribuye a ningún proceso de cambio en las relaciones sociales de poder entre el pueblo de la lengua dominante y el de la lengua minorizada, pero persiste en su aparente progresismo. Esta posición no entiende los fenómenos de glotofagia en estrecha relación con

los fenómenos, a fin de cuentas, económicos y políticos. De esta manera, la postura restringida a la lengua se encuentra siempre en un callejón sin salida, porque como no se revierten simultáneamente las condiciones sociales desfavorables y asimétricas de los pueblos, tampoco se revierten las condiciones lingüísticas para asegurar la preservación y mantenimiento de las lenguas minoritarias/minorizadas. Esta postura apolítica tiende a caer en discursos que resaltan las “debilidades” de la lengua “minoritaria”, la escasez, lo que le falta, lo que la lengua no tiene. Esto coloca a los defensores apolíticos de estas lenguas en una actitud de cierto paternalismo científico que puede llegar a reforzar tales debilidades.

La segunda postura, en cambio, supone que las situaciones de hegemonía lingüística están casi causalmente vinculadas con las situaciones de hegemonía económica y política de uno o varios pueblos sobre otro u otros. Por ello, no se puede considerar el problema lingüístico de manera independiente de las relaciones de poder y de las condiciones socioeconómicas de los pueblos en contacto. Resulta fácil comprender esta relación si se piensa en las campañas militares de fines de siglo XIX, autoras de masacres, de procesos de evangelización y de castellanización, con los claros pero disfrazados fines de apropiarse de las tierras históricamente habitadas, desarrolladas y nombradas por los pueblos indígenas, y de reclutar mano de obra esclava para los ingenios y las mansiones en la urbe, entre otros propósitos. Estas campañas orientadas a la masacre y el sometimiento de los pueblos indígenas fueron considerablemente desfavorables, quizá destructivas, para el mantenimiento de sus lenguas y sus prácticas culturales. Desde esta segunda postura, entonces, un activista de la lengua sería, en términos de Calvet (2005: 164), un *militante lingüístico*. A diferencia de la postura apolítica, ésta pone el énfasis en la fuerza (o vitalidad) de la lengua, y no en la debilidad o en el estatuto de lengua minoritaria/minorizada; enfatiza en la persistencia de su valor simbólico, en los derechos de los hablantes respecto de su lengua y no en lo que la lengua no tiene; no es lo que le falta sino lo que le corresponde por derecho sobre la base de un principio de justicia y equidad social y étnica. La actitud militante de un hablante o de un lingüista, entonces, no solo se manifiesta en la decisión de usar su propia lengua (en el caso del hablante nativo), sino también en las actividades en las que participa y genera para revertir la situación asimétrica y de inequidad social del pueblo y de la lengua. Casi todos los hablantes wichí que participan de las actividades de documentación lingüística y de capacitación en lengua nativa, por ejemplo, también forman parte de otras actividades y proyectos orientados a la reivindicación y el reclamo por los derechos a la

salud, vivienda, educación, trabajo y tierra, así como también participan y organizan capacitaciones y actividades sobre legislación indígena. En el año 2009, junto con tres hablantes wichí de distintas comunidades de la Ruta Nacional 81 de la provincia de Formosa, Francisco López (comunidad de Tres Pozos), Paulino Ruiz (comunidad Lote 27) y Abel Saravia (comunidad La Pantalla), conformamos un equipo para la traducción de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas al wichí (véase: http://www.unic.org.ar/pag_esp/esp_pob-indigenas/dh_pi.html). Abel Saravia fue miembro del equipo de representantes indígenas del Chaco para la asesoría a los constituyentes en la reforma de la Constitución Nacional Argentina de 1994, a partir de la cual se incorporó el Art. 75 inc. 17 sobre el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural y sobre los derechos de los pueblos indígenas en Argentina. Actualmente, Abel Saravia es uno de los especialistas en legislación sobre lenguas indígenas en la Organización Interwichí. Severiano Bonilla, de la comunidad de Tres Pozos, se mantiene en constante capacitación sobre legislación y asuntos jurídicos y es miembro del Servicio Jurídico de Pueblos Indígenas (SERVIJUPI)² de Las Lomitas. Asimismo, desde la práctica lingüística encaramos actividades tendientes a fortalecer la educación intercultural y bilingüe, mediante la elaboración de materiales didácticos, reuniones de capacitación y reflexión didáctica, notas y reclamos a las autoridades provinciales, entre otros. En general, para las comunidades wichí de la zona del Bermejo, y en particular en la provincia de Formosa, el activismo lingüístico forma parte de la lucha por que sean respetados y aplicados mediante leyes, prácticas y políticas concretas sus derechos como pueblo originario y como ciudadanos argentinos, una lucha orientada a revertir las relaciones de poder y alcanzar mayor equidad social, una posición de militante de las lenguas.

4. Documentación lingüística

La documentación lingüística, según la nueva perspectiva predominante en la última década, tiende a favorecer la preservación de las lenguas con un fuerte énfasis en la diversidad lingüística, la diversidad social y las distintas ideologías sobre la lengua y las prácticas lingüísticas. Como sostiene

2. Actualmente se ha constituido su personería jurídica con el nombre de ADEPI (Asociación Derechos de los Pueblos Indígenas).

Woodbury (en este volumen), el cambio de perspectiva en la lingüística de la documentación ha sido profundamente influenciado por el activismo de la comunidad de habla. Parte de la documentación lingüística son la gramática, los diccionarios y el registro de distintos tipos de textos, comentarios y anotaciones en la lengua que se pretende documentar (Woodbury, en este volumen).

La documentación lingüística supone un extenso trabajo de campo, y la manera en que se lleve a cabo dicha práctica incide de manera casi directa en el tipo de datos documentados. Grinevald (en este volumen) ha señalado un aspecto muy importante del trabajo de campo: que es fundamentalmente un despliegue de relaciones humanas, indudablemente entretrejidas en múltiples relaciones de poder. Según Cameron *et al.* (1992, recuperado en Grinevald (2003: 58), las perspectivas en las que se enmarca el trabajo de campo también fueron cambiando con los años. La autora reconoce tres grandes momentos de esa transformación metodológica. Un cuarto momento es añadido por Grinevald, y corresponde al actual:

- 1°) *Trabajo de campo sobre/en la lengua.* Perspectiva tradicional dominante en la primera mitad del siglo XX. En este marco, el trabajo de campo es llevado a cabo por el lingüista de manera individual con propósitos puramente académicos y con un hablante separadamente.
- 2°) *Trabajo de campo para la comunidad lingüística.* Desarrollada en los sesenta en forma simultánea con el desarrollo del activismo político sobre los derechos civiles. Se incorpora la noción de que la tarea del lingüista es/puede ser útil para la comunidad de hablantes de la lengua sobre/en la que está trabajando.
- 3°) *Trabajo de campo con los hablantes de una comunidad lingüística.* Desarrollada en los ochenta. Esta perspectiva es la primera en considerar una relación de pares entre el lingüista y el hablante.
- 4°) *Trabajo de campo por los hablantes de una comunidad lingüística.* Es la tendencia actual, con inicios en este siglo XXI. Desde esta perspectiva, los hablantes de la comunidad lingüística participan activamente de la documentación de su propia lengua tanto como sea posible, con el acompañamiento del lingüista en la medida en que sea necesario. Propone, entonces, combinar el trabajo de campo con actividades de capacitación lingüística, entrenamiento para el uso de tecnología y el financiamiento de hablantes nativos para el sustento de proyectos de documentación.

Esta tendencia del último siglo de acompañar la intervención directa de los hablantes nativos en la tarea de la documentación lingüística implica, por un lado, la democratización y socialización de un conocimiento especializado (el lingüístico), al cual los hablantes nativos de las lenguas minoritarias/minorizadas, en la gran mayoría de los casos, no tienen acceso por las vías formales (educación secundaria y universitaria, por ejemplo), precisamente porque las relaciones asimétricas y de inequidad social son desfavorables para dichos pueblos, como se observó en la sección anterior. Por otro lado, el trabajo de campo *con* y *por* los hablantes implica la toma de conciencia del impacto social del trabajo lingüístico para la transformación de las situaciones de inequidad lingüística, socioeconómica y política. Como sostiene Calvet (2005: 176), “el problema es saber si se considera que las lenguas son obras maestras en riesgo o manifestación de una comunidad humana”. En el primer caso, la documentación será una forma de salvaguardar un patrimonio de la humanidad a modo de “museo histórico” exclusivamente, y en el segundo caso, la documentación será, además, un camino que los hablantes podrán seguir para el fortalecimiento, promoción y revalorización de su lengua.

La transformación en la manera de conceptualizar el trabajo de campo y la documentación lingüística es, desde la perspectiva de la militancia lingüística, altamente positiva, puesto que refleja la tendencia de concebir la democratización del conocimiento (un factor esencial de equidad social) como un componente enriquecedor para el trabajo lingüístico, al tiempo que favorece el desarrollo de sociedades con diversidad lingüística y cultural. La práctica de la documentación planteada en estos términos se vuelve en sí misma una práctica que puede contribuir a los procesos de transformación social, desde el momento en que promueve la incorporación de los hablantes nativos a la tarea y socializa el conocimiento.

5. Activismo y documentación

La documentación es uno de los contextos en los que opera el activismo lingüístico del hablante nativo y del lingüista, como se dijo en §3, e inversamente, el activismo es un componente necesario e intrínseco a la documentación y preservación de la lengua (Bosire *et al.*, 2010). Documentación y activismo, entonces, son iniciativas y actividades que se complementan entre sí y que, juntas, pueden operar en favor de una

transformación social para contribuir efectivamente en la preservación de las lenguas. En Nercesian (2013) se defendió la idea de que los aportes de la etnografía del habla, especialmente la noción de práctica discursiva, y los de la lingüística de campo y de la documentación con base en la investigación colaborativa ofrecieron un marco propicio para repensar la propia práctica de la investigación como una práctica discursiva cultural compartida por el lingüista y los miembros de la comunidad de habla. Esta perspectiva permitió transformar la metodología de trabajo tradicional (que incluye la elicitación de listas de palabras, oraciones y textos) incorporando nuevas técnicas complementarias surgidas a partir del trabajo de campo.

El trabajo de documentación y análisis de la gramática wichí que venimos realizando desde los últimos doce años (principalmente con las comunidades del Bermejo, Provincia de Formosa) se enmarca e incluye en una política lingüística asumida por las propias comunidades, la de promover la diversidad lingüística y, en particular, el bilingüismo wichí-español, con actividades concretas. En definitiva, las actividades de documentación y estudio de la lengua no hubieran sido las mismas sin la consolidación y el orgullo identitarios que los wichí poseen con respecto a su propia lengua y su cultura. Esa consolidación y orgullo se ponen de manifiesto en las diversas actividades orientadas a la promoción y el fomento de la lengua nativa, por un lado, y a su conocimiento y estudio, por el otro.

A partir del trabajo de campo enmarcado en la concepción dinámica y colectiva propuesta por Munro (2001) y desde la perspectiva actual de trabajo de campo *con* y *por* los hablantes señalado por Grinevald (2003), así como también basado en la concepción de activismo y militancia lingüística discutida arriba (por parte de los hablantes y del lingüista), se generó una modalidad de trabajo coparticipativo que comprendió diversos aspectos: la documentación y el estudio de la lengua, la capacitación de recursos humanos en lingüística y en educación bilingüe, la elaboración de materiales didácticos bilingües para la difusión del wichí, entre otros propósitos. A continuación, me centraré en la documentación y análisis de los textos, la elaboración de un diccionario y la sistematización y análisis de la gramática wichí.

5.1. Textos en wichí

Un tipo de material documentado en wichí fueron los textos, en su mayor variedad posible en cuanto a tipos y géneros textuales. Se grabaron,

transcribieron y analizaron relatos explicativos-expositivos sobre actividades y costumbres, enseñanzas, narraciones míticas sobre los antiguos grupos y las distintas zonas habitadas por este pueblo antes de asentarse a lo largo de la línea férrea de la provincia formoseña, las matanzas llevadas a cabo por las campañas militares nacionales y comentarios extensos de los propios hablantes sobre las variaciones dialectales.

5.1.1. *El registro*

Los textos fueron todos grabados en formato digital y obtenidos mediante elicitación directa, elicitación espontánea o semidirigida y entrevistas. Esta tarea fue realizada de modo colaborativo junto con los hablantes en el rol de entrevistadores, y por los mismos hablantes wichí en su propia lengua. En el primer caso, en la situación de entrevista pocas veces me encontré a solas con el entrevistado; al contrario, generalmente se armaba un grupo de personas entre las cuales nos encontrábamos el futuro entrevistado y yo, en mi rol de entrevistadora. La entrevista entonces se iniciaba en español, y podía continuar en esa lengua o bien alternar con el wichí en el transcurso del diálogo. En varias entrevistas sucedió que el resto de los hablantes wichí presentes, entusiasmados por el tema y motivados por la propia curiosidad, intervenían con comentarios o tomaban la palabra para hacer preguntas (en general en wichí) sobre algún tema sobre el cual también ellos estaban interesados en saber. Esto fue muy frecuente cuando los que participaban del desarrollo de la entrevista eran jóvenes y el entrevistado un anciano. Cuando el entrevistado y los que participaban de la entrevista eran ancianos, las intervenciones no consistían en preguntas sino en comentarios y acotaciones que completaban lo que se decía. Con frecuencia, en estas situaciones se originaban espontáneamente breves diálogos en lengua nativa que les servían a los ancianos para confirmar y consensuar cierta información. Esta dinámica de interacción durante la “entrevista” hacía, por un lado, que la situación comunicativa se llevara a cabo de manera bilingüe tanto en la respuesta como también en la pregunta. Y por otro lado, mantenía la situación en permanente construcción, al retirarla de los parámetros tradicionales de la entrevista como situación comunicativa y al recrear los roles de cada uno de nosotros. La “entrevista” se convertía así en una instancia de construcción de conocimiento, más allá de un mero registro de diálogo. Entre todos, con nuestras intervenciones, construíamos un relato, una red temática y semántica, un complejo de conocimiento que todos teníamos

interés en construir. Debo decir que este tipo de situaciones ocurrieron sobre todo después de varios años de trabajo de campo y de relación personal y de confianza con algunos de los hablantes que participaban en esas entrevistas. Todos sabíamos, gracias a esa relación previa, que esa situación de documentación debía ser construida entre nosotros y por nosotros *in situ* y que no venía completamente predeterminada con reglas preestablecidas.

En el segundo caso, las entrevistas fueron realizadas enteramente en wichí y generadas por los miembros de las comunidades que trabajaban en la documentación lingüística. Eran jóvenes interesados en entrevistar a ancianos de sus comunidades para conocer sobre algunos temas y grabar sus testimonios. Algunos líderes de Cacique Yemu, en Laguna Yema (Formosa), por ejemplo, tenían un especial interés en grabar relatos históricos y archivarlos en su comunidad, porque ese material les serviría de prueba documental de la ocupación ancestral de los wichí en unas parcelas de tierra que estaban intentando recuperar. Fueron ellos, entonces, quienes seleccionaron y convocaron a los relatores que darían su testimonio y pautaron el día, la hora, el lugar y los temas. Entendían que la documentación de esos relatos tenía el valor de archivo historiográfico, así como también el valor simbólico que les adjudicaba el que fueran producidos en wichí. Era esa además la documentación de una lengua en uso por un pueblo que habita esas tierras desde hace siglos. Mi rol en aquella situación fue el de acompañar esa iniciativa y oficiar de técnica manipulando el grabador. Si bien sabía que ése era un registro oral valioso por sus condiciones lingüísticas, entendí además que lo era por su condición de “documento”. Perderíamos de vista esta plurifuncionalidad de la documentación, si abordáramos la práctica lingüística desde la postura que considera a la lengua aislada de las condiciones socioeconómicas y políticas del pueblo que la habla. Uno de los jóvenes que había estado presente en esa instancia de registro oral quiso, al día siguiente, tomar la grabación de su abuela. En la misma localidad, pero en el barrio La Unión, donde vive con su mujer y sus hijos, realizamos la grabación junto a su familia. La situación comunicativa fue completamente dirigida por él, mientras que yo seguí sus indicaciones. Esta entrevista también consistió en el registro de relatos historiográficos, que no eran otra cosa que su propio relato de vida. Fueron, ciertamente, producidos enteramente en wichí. El tema fue escogido por el joven, y fue él quien realizó todas las preguntas, y quien inició y finalizó la entrevista.

A partir de este tipo de experiencias, comprendí que la función o el valor de la documentación y de los materiales documentados pueden ser

considerados de manera muy distinta por el lingüista, preocupado por estudiar y registrar la lengua, y por los propios hablantes que participan de esta tarea, quienes ponen el foco en el valor simbólico de la lengua y de los materiales documentados en sí mismos como archivo y acervo cultural, en el valor del testimonio como documento historiográfico; en la importancia de la construcción de conocimiento, de la reconstrucción de un relato histórico propio y de la transmisión de conocimiento. La reflexión sobre estos aspectos de la documentación, que pueden parecer tangenciales pero son en verdad esenciales para el trabajo de campo *con y por* los hablantes de la comunidad lingüística, me hizo ampliar la mirada sobre la actividad e incorporar, en mi propia práctica, la visión y la forma de concebir a la documentación que tienen los hablantes de la comunidad lingüística. Es decir, mi propia visión y mi forma de concebir la documentación también se fue moldeando y fue permeable a las propuestas que surgían en el trabajo de campo. La documentación lingüística para los hablantes no es llevada a cabo para que generaciones futuras conozcan cómo “era el wichí” en el caso de que no vaya a existir más (me atrevería a decir que casi ningún hablante wichí diría que su lengua dejará de existir en el futuro). Al contrario, la documentación lingüística para los hablantes es llevada a cabo con diferentes fines, uno de los cuales es transformar su realidad socioeconómica y política para asegurar la preservación de su lengua y su cultura.

5.1.2. *El análisis*

Los textos registrados en audio fueron desgrabados y anotados en transcripción fonética y ortográfica. Esta tarea fue realizada conjuntamente con los colaboradores wichí, y en algunos casos, la transcripción ortográfica del audio fue realizada exclusivamente por los hablantes. A diferencia de las tareas del registro, la desgrabación y transcripción, así como también el posterior análisis morfosintáctico, tuvieron una instancia previa que consistió en la capacitación para esta actividad. Ésta contempló una reflexión acerca de la importancia de la desgrabación cuidadosa, el manejo del grabador y, en los casos en que la transcripción se realizó directamente en la computadora, una capacitación sobre cómo utilizarla.

El análisis morfosintáctico de los textos también fue realizado conjuntamente con los colaboradores wichí, especialmente con aquellos que ya tenían algún tipo de entrenamiento para la reflexión metalingüística por su participación en otras actividades de documentación y análisis previas. En

algunos casos, la tarea de análisis morfosintáctico la realizamos solo entre dos, y en otros, conformamos un pequeño equipo de trabajo de cuatro personas, tres colaboradores wichí y yo. Esta segunda metodología de trabajo fue altamente positiva puesto que se alcanzaba una mayor profundidad en el análisis y la reflexión: la presencia de tres hablantes nativos de la lengua nos condujo a discusiones sumamente interesantes por su mayor diversidad de opiniones e interpretaciones y porque se amplió la discusión a fenómenos que excedían el ejemplo particular del cual habíamos partido en el texto. Las instancias de análisis morfosintáctico también nos conducían a discusiones sobre los conceptos lingüísticos. Parte de mi tarea en esos momentos del trabajo era explicar los conceptos lingüísticos que servían de marco teórico para explicar impresiones e intuiciones que los colaboradores wichí manifestaban. Con la explicación de los conceptos teóricos ellos podían participar de la interpretación del fenómeno lingüístico y dar sus propias opiniones, ofrecer más ejemplos y contraejemplos, al tiempo que servía como actividad de capacitación lingüística. El análisis del texto planteado de esta manera permitió, además, la participación activa de los hablantes, con lo cual esta instancia se tornó una actividad de trabajo en equipo, que corría al hablante del lugar de un mero informante y traductor. En estas instancias, además, construíamos conjuntamente un tipo de relación interpersonal, que se reproducía también en el resto de las actividades.

El trabajo de análisis y de desgrabación ha tenido también otros efectos, diría, inesperados e imprevisibles. Un caso particular fue la participación de un joven wichí, Francisco, de Sauzalito (Chaco), que se encontraba viviendo en el barrio qom de Derqui, provincia de Buenos Aires, hacía unos diez años y con el que trabajé mientras vivió allí. Por esos años (2002-2003), empezaba a hacer mis primeros trabajos de campo en la provincia de Formosa en el marco de un proyecto de investigación de equipo,³ y de regreso a Buenos Aires, Francisco y yo trabajábamos varios días a la semana en la desgrabación y el análisis morfosintáctico de algunos textos que había registrado en el trabajo de campo. Francisco formó parte de nuestro equipo y éramos los dos asistentes de investigación. Por los años que llevaba en la gran ciudad sin usar el wichí para comunicarse a diario, manifestaba algu-

3. Proyecto de documentación lingüística y archivo de cuatro lenguas chaqueñas, mocoví (guaycurú), tapiete (tupí-guaraní), vilela (lule-vilela) y wichí (mataguaya), "Lenguas en peligro, pueblos en peligro en la Argentina", dirigido por la Dra. Lucía Golluscio, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – en cooperación con el Departamento de Lingüística del Instituto Max Planck (Leipzig, Alemania); Programa de Documentación (DoBeS).

nos indicios de retracción lingüística, sobre todo en la producción, pero su competencia comprensiva se mantenía intacta (Nercesian, 2007). El trabajo regular y sostenido con la lengua de Francisco se debió principalmente a su genuino interés en recuperar y cuidar esa instancia que lo acercaba al wichí, además de su espontáneo placer de estudiar la lengua. Ese trabajo produjo dos efectos muy especiales en la vida de Francisco. El primero, la actualización de su lengua y la recuperación de los aspectos del sistema de la lengua que empezaban a cambiar. “Durante el análisis de los textos, Francisco tomaba nota en su cuaderno de algunas expresiones y palabras para consultarlas con algún familiar cuando se comunicara por teléfono, y me hacía preguntas sobre el significado de determinadas construcciones, según lo registrado en los trabajos de campo” (Nercesian, 2007: 186). El segundo efecto fue el regreso del consultante a su lugar de origen en el Chaco y la permanencia con su familia. Llevamos a cabo dos trabajos de campo durante los tres años en que Francisco trabajó como asistente en el equipo, que implicó también la realización de entrevistas en wichí a los ancianos que consideró importante grabar. Después del segundo viaje a Sauzalito, Francisco decidió quedarse en el pueblo.

5.2. *Diccionario bilingüe wichí-español*

Otra de las actividades que llevamos adelante para la documentación del wichí es el desarrollo de un diccionario bilingüe wichí-español destinado a los hablantes. Para realizar esta tarea constituimos un equipo de trabajo conformado por jóvenes wichí de distintas comunidades de la Ruta 81 y de Sauzalito. El grupo más estable está conformado por Constantino y Lalo (de *Tich'a*), Graciela (de Sauzalito, que vive actualmente en una comunidad pilagá de Las Lomitas), Severiano (de Tres Pozos) y yo. Hay otro grupo de jóvenes, de participación quizá menos estable, que colabora en esta tarea. En general, la idea de armar un diccionario genera un gran interés y entusiasmo en jóvenes y adultos, lo que los motiva a acercarse a las reuniones de trabajo. La elaboración del diccionario la estamos realizando sin fondos económicos y, por lo tanto, es completamente voluntaria. En consecuencia, cada uno colabora en la medida que le sea posible, puesto que la mayoría de las veces deben ocuparse de sus trabajos rentados. Teniendo en cuenta esta realidad, fuimos desarrollando metodologías de trabajo lo suficientemente flexibles y efectivas para que pudieran participar todos los que quisieran sin importar si lo harían de manera estable o intermitente. También participa de

esta actividad la Asociación para la Promoción de la Cultura y el Desarrollo (APCD), Organización no Gubernamental (ONG) de Las Lomitas. Ellos colaboran con aspectos de logística, organizativos y de infraestructura para llevar adelante el trabajo. Además, dado que el equipo de APCD está compuesto por especialistas en distintas disciplinas, como geología, apicultura y biología, además de su conocimiento sobre la historia de la geografía de la zona, también colaboran con información relativa cuando abordamos campos semánticos relacionados.

La recolección de palabras para el diccionario tuvo, al menos, cuatro etapas. La primera consistió en la elicitación de una lista de palabras que realicé en el marco del proyecto “Lenguas en peligro, Pueblos en peligro” con la Dra. Alejandra Vidal (véase nota al pie 1). Dicha elicitación consistió en la traducción de las palabras del español al wichí y fue realizada con hombres mayores, Francisco y Alberto de la comunidad de Tres Pozos. Una segunda etapa consistió en la incorporación de las palabras elicidadas en el marco del proyecto abocado al estudio de los préstamos léxicos, dirigido por la Dra. Alejandra Vidal. En la traducción de esta lista participaron Gustavo y Severiano, de la comunidad de Tres Pozos, y Paulino, de Lote 27. Estas dos listas habían sido elicidadas con propósitos diferentes: en el primer caso, sirvió como primera aproximación para el estudio de la lengua y el estudio de la morfología de la palabra; y en el segundo caso, la lista estaba orientada a registrar los préstamos léxicos que hubieran sido incorporados al wichí de otras lenguas y los neologismos producto del contacto lingüístico y cultural con otros pueblos.

Más tarde, cuando se decidió elaborar el diccionario, unificamos las dos listas mencionadas y las usamos como base para ampliarla. Iniciamos entonces la tercera etapa de recolección de palabras con una metodología diferente. Confeccionamos, entre todos los participantes del equipo que trabajó en el diccionario, dos listas de actividades cotidianas según fueran realizadas por hombres o por mujeres, y aquellas que realizan unos y otros se colocaron en las dos listas. Una vez consensuadas las listas, repartimos las actividades entre los participantes. La indicación era que cada uno pensara en la actividad que había escogido y anotara todas las palabras que se le ocurrieran a partir de esa imagen o pensamiento. La actividad cotidiana funcionaba como disparador para evocar un campo semántico culturalmente relevante. Como ésa era una tarea que cada uno podía realizar solo en su casa, combinamos que en los encuentros siguientes cada uno llevara las palabras anotadas para incorporarlas al diccionario. Esta dinámica permitió

que pudieran colaborar aquellos jóvenes que no podían asumir el trabajo con el diccionario de manera estable, como se explicó antes.

La cuarta etapa (en la que nos encontramos actualmente) consiste en la incorporación de esas palabras anotadas al programa de software Toolbox utilizado para la confección del diccionario, la incorporación de palabras extraídas de los textos, el cotejo con otras listas de palabras realizadas por antropólogos y hablantes wichí, y la capacitación en dicho programa. Dado que el diccionario está pensado para los hablantes, procuramos cubrir la mayor cantidad posible de entradas. Es por ello que nos abastecemos de los textos en wichí que fueron recolectados con anterioridad con otros propósitos, de documentos traducidos al wichí, los materiales de lectura y vocabularios que se encuentran en algunos trabajos antropológicos. Las palabras que se encuentren en las otras fuentes y que no estén en el diccionario, entonces, son incorporadas para engrosar la cantidad de entradas y aumentar la diversidad semántica de los significados. Al tiempo que vamos incluyendo estas nuevas palabras en la base de datos léxica generada por el programa de software mencionado, vamos corrigiendo las entradas. Hubo que tomar varias decisiones con respecto a la selección de la forma flexiva que se utilizaría como entrada de diccionario y sobre cómo escribir determinadas palabras compuestas, entre otras cosas. Este tipo de decisiones fueron reflexionadas en las reuniones de equipo y discutidas entre los hablantes wichí, entre los cuales también había docentes que pensaban esos aspectos desde un punto de vista didáctico, como por ejemplo, en el uso del diccionario por parte de los niños. Dado que varios criterios se consensuaron sobre la marcha, fue necesario ir unificando las anotaciones por entradas según los criterios fijados.

Las tareas planteadas en esta etapa de la elaboración del diccionario en la que nos encontramos implican la utilización de una herramienta específica: el programa de software Shoebox, en el inicio, el Toolbox, en una segunda etapa, y finalmente el FLEx. Para ello, entonces, realizamos capacitaciones sobre el manejo del programa (en general, el grupo de jóvenes que trabaja de manera estable tiene manejo de computadoras), de modo que pudieran trabajar de manera independiente y en los tiempos que cada uno dispusiera según sus actividades. En la oficina de APCD hemos preparado un espacio con una computadora donde cada uno puede trabajar en los horarios convenientes. Los hablantes wichí interesados en colaborar en el desarrollo del diccionario asisten a las reuniones y luego continúan de manera individual.

Las reuniones de trabajo consisten en la puesta en común de lo que cada uno realizó de manera individual, en la organización y planificación del trabajo futuro y en discusiones sobre temas puntuales a partir de las dudas que a cada uno le hubieran surgido. El hecho de que esta actividad sea realizada de manera grupal impulsa el surgimiento de reflexiones conjuntas; y de esa manera, las reuniones constituyen instancias de capacitación colectiva. La tarea de elaboración de un diccionario implica una reflexión metalingüística y discusiones para la toma de decisiones. A partir de la corrección de la ortografía wichí, por ejemplo, surgieron discusiones sobre los límites de la palabra y su escritura para el diccionario. También, respecto de las particularidades fonológicas de ciertos sonidos, y cómo escribirlos. A partir de la corrección de las traducciones, por otro lado, se intercambiaron opiniones sobre los matices semánticos de las palabras, las relaciones semánticas entre los vocablos nativos, casos de polisemia y homonimia (entre otros) y el valor funcional de las palabras gramaticales. A partir de la apreciación de la estructura de la palabra, surgieron reflexiones específicas respecto de las diferencias entre los sufijos derivativos nominales, las palabras compuestas, la expresión de los colectivos, entre otros; así como, en torno a la composición morfológica de las palabras, la distinción entre formas de una palabra y lexemas, la distinción entre compuestos y locuciones. La capacitación conjunta se basó en aspectos metodológicos y lingüísticos, específicamente se proveyeron herramientas de trabajo para la elaboración del diccionario.

5.3. Gramática wichí

El estudio y la sistematización de la gramática wichí fue otra de las actividades para la documentación lingüística (Nercesian, 2011). El trabajo de campo constituyó uno de los pilares de dicho estudio, y estuvo enmarcado en la perspectiva que lo considera como un espacio dinámico construido con la participación activa de los hablantes (Munro, 2001). La documentación y el estudio de la gramática se realizaron conjuntamente con la capacitación en análisis lingüístico, en tanto esa forma de trabajo permitía la participación activa de los hablantes en el análisis y en la tarea de elicitación. Las actividades antes mencionadas, así como también la que describiré en esta sección, el curso de gramática wichí, surgieron de la práctica del trabajo de campo prolongado, el cual se fue construyendo conjuntamente entre el lingüista y los hablantes nativos.

La recolección de datos para el análisis gramatical fue realizada siguiendo la metodología tradicional: la elicitación de listas de palabras y de oraciones y la elicitación de textos. En cuanto a éstos, ya he hecho referencia en las secciones anteriores, tanto en lo que respecta a su recolección como al análisis, y he descrito la forma coparticipativa de trabajo en estos casos. Me interesa aquí focalizar en la creación del curso de gramática wichí a raíz de y en los trabajos de campo como una forma de análisis lingüístico y construcción colectiva de conocimiento.

Hacía tiempo circulaba entre las comunidades wichí la idea de organizar un curso de gramática wichí. Era esta una forma de paliar el vacío educacional que tanto les preocupa a los padres y abuelos, ya que generaciones enteras crecen sin haber tenido una sólida alfabetización en su propia lengua, y con una precaria formación en lengua castellana. Fue así, y conversando sobre estos temas entre dirigentes wichí, APCD y yo, que surgió la iniciativa de poner en práctica el curso de gramática wichí. En el año 2009, entonces, dimos inicio a este proyecto con la participación mancomunada de la Organización Interwichí y la ONG APCD. El curso “Introducción teórico-práctica a la gramática wichí” es coordinado por mí con la colaboración de algunos MEMAS y especialistas wichí en su lengua. Está destinado a miembros estudiantes y no estudiantes de las comunidades wichí del Bermejo. Se realiza con el financiamiento de la Organización Interwichí de Las Lomitas y de la APCD. En el año 2010, desde el Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, presentamos junto con la Dra. Alejandra Vidal (directora del mencionado instituto) la propuesta del curso a la Secretaría de Políticas Universitarias, cuyas autoridades decidieron darle un marco institucional y aval académico al curso.

El curso tuvo una duración de cinco años consecutivos, de 2009 a 2013. Se realizaron tres encuentros por año de tres jornadas completas por encuentro. El grupo estuvo integrado por aproximadamente 35 participantes regulares (MEMAs, estudiantes y miembros de las comunidades desde Pozo del Tigre a Pozo del Mortero, Formosa). Gracias al marco institucional de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Formosa, se entregaron certificados de aprobación del curso emitidos por dicha institución.

Esta iniciativa tuvo como principales propósitos promover la enseñanza/aprendizaje de la lengua wichí, contribuir al fortalecimiento y enriquecimiento de los lazos entre los maestros wichí y la comunidad no educativa, contribuir al conocimiento de la gramática wichí y promover la discusión

consensual sobre aspectos escriturales y gramaticales de la lengua materna con miras al mejoramiento de su enseñanza y difusión. La realización del curso conllevó la elaboración de materiales de trabajo pensados especialmente para dichos fines. La investigación y estudio de la gramática wichí que había estado llevando a cabo los años anteriores y sobre los cuales me encontraba sistematizando la gramática de la lengua sentó las bases para la elaboración de los cuadernillos (uno por módulo) para acompañar el desarrollo de las actividades en los encuentros. Los materiales son teórico-prácticos, es decir, contienen las explicaciones de los conceptos y actividades para la aprehensión y reflexión sobre esos conceptos.

La realización de esta actividad, surgida de la articulación de la documentación y el activismo/militancia lingüística, tiene dos grandes aspectos positivos propios de las características de este tipo de actividad: la producción colectiva del conocimiento y la consolidación de la militancia y la ideología lingüística.

En cuanto al primero, la producción colectiva de conocimiento se generó a partir de la dinámica que poco a poco se fue moldeando en los encuentros (puesto que si bien se planteó con una propuesta previa, esa fue tomando forma a lo largo del curso a partir de lo que los participantes proponían). El curso tuvo como base llevar a los capacitandos a experimentar una modalidad en la que se pongan en juego sus saberes previos y se genere, entonces, un intercambio de posiciones que desencadena un proceso de reorganización de la información a partir de las actividades que se desarrollan. El abordaje de los temas se diseñó desde la explicación de los contenidos que consisten en conceptos de la lingüística. En relación con estos, se propusieron consignas de trabajo, se diseñó conjuntamente un modelo de actividad y se buscaron, de manera consensuada, ejemplos que dieran lugar a una discusión colectiva y a la profundización y fijación del contenido. Los MEMAs y estudiantes de nivel secundario participan activamente ofreciendo explicaciones en wichí para los asistentes que no poseen una educación formal, y que por este motivo, tienen dificultades en la comprensión de la lengua escrita. Esta instancia resultó un recurso para el aprendizaje de los maestros wichí y los estudiantes. La mayoría de las explicaciones y discusiones se realizaron en wichí para instaurar dicha lengua como lengua de comunicación para saberes especializados. Es decir, se buscó que la discusión sobre temas lingüísticos, ya sea del wichí como del español, se realizara en la lengua nativa, evitando así que el contenido quedara asociado al uso del español, y que, por lo tanto, no terminaran

usando su segunda lengua para hablar del wichí. Se realizó, además, una sistematización de lo discutido a modo de conclusión que se anotó en el pizarrón y en los cuadernos. Dado que se trabajó desde los conceptos lingüísticos, esto dio lugar a que a la vez que se reflexionaba sobre el concepto se reflexionara también sobre la gramática de la lengua. Con llamativa frecuencia surgieron planteos sumamente interesantes de la comparación del wichí con el español, porque todos los que participaron del curso son hablantes bilingües y pueden, a partir del concepto teórico, establecer dicha comparación. A partir de estas discusiones y reflexiones, fuimos corrigiendo el análisis gramatical de la lengua que propuse como punto de partida, ampliándolo, enriqueciéndolo con nuevos datos, con distinciones semánticas finas, y especialmente, con la perspectiva y las impresiones de los propios hablantes. De esta manera, el curso se volvió una instancia de capacitación colectiva y de socialización del conocimiento.

En cuanto al segundo de los aspectos, fue espacio de consolidación del activismo, puesto que en cada encuentro se ratificaba la decisión de haber iniciado esta actividad y la voluntad de mantenerla en el tiempo, y se afirmaba el compromiso de motivar a más jóvenes para que asistieran al curso. Al final de cada encuentro siempre dejamos un espacio para hacer una evaluación final en forma oral. En estos espacios se hizo explícita la ideología lingüística de los hablantes, orientada al mantenimiento y fortalecimiento de la lengua, donde se articuló discursivamente su militancia lingüística orientada a la transformación de la situación lingüística que viven a diario las comunidades wichí. Son estos espacios donde los discursos reafirmaron la dirección de las prácticas militantes y el posicionamiento de su pueblo frente a la realidad lingüística. Un posicionamiento ideológico y una práctica que acompañó la realidad bilingüe en la que se encuentran estos pueblos. Por este motivo, el activismo de estas comunidades está orientado a la promoción del uso de las dos lenguas, el wichí y el español, pero sin que una se fomente en detrimento de la otra, en definitiva, tuvo como objetivo una equidad lingüística que supone la equidad social. Por último, a la vez que el estudio de la gramática wichí contribuye a la documentación lingüística, esta se vio enriquecida y fortalecida por el activismo lingüístico de los hablantes y del lingüista.

6. Reflexiones finales

La combinación de la tarea de la documentación y el activismo lingüístico es posible cuando el trabajo de campo se plantea en términos dinámicos por el lingüista y por la comunidad lingüística, como un espacio que se construye conjuntamente, y cuando esas tareas se plantean de manera colaborativa. Es decir que se trata de una perspectiva de aproximación al trabajo de campo para la documentación, y una perspectiva de la documentación lingüística que entiende que, como sostienen Bosire *et al.* (2010), el activismo lingüístico del hablante nativo y del lingüista es un componente necesario e intrínseco en la documentación y preservación de la lengua.

En este sentido, la documentación y el activismo lingüístico —por parte de los hablantes y del lingüista— se retroalimentan. La actitud positiva y militante por el mantenimiento, revalorización y fortalecimiento de la lengua motiva la participación y apropiación de las actividades de documentación lingüística, la que se ve altamente enriquecida por la diversidad y calidad de los materiales, pero, sobre todo, por la diversidad de perspectivas en el registro y en la manera de conceptualizar la tarea de la documentación y lo documentado. Al mismo tiempo, la documentación favorece la militancia lingüística, no solo como insumo y documento, sino en la reafirmación de su ideología lingüística. En esa retroalimentación se generan nuevas formas para la documentación, la descripción y el análisis lingüístico, para la creación y recreación de actividades innovadoras, que promueven el uso de la lengua y en las que la propia documentación puede servir de insumo, y para la transmisión y construcción del conocimiento colectivo.

Por último, la tarea de la documentación y el estudio de la lengua, planteada desde la perspectiva del activismo militante, alimentó la refuncionalización de la lengua como resultado de las prácticas sociales, es decir, funciones que los hablantes le dieron al wichí que antes no poseía (por ejemplo, implementarla como lengua de comunicación para la enseñanza del wichí, para las entrevistas, en los medios radiales y gráficos, etc.). Un corolario de ello es el de proveer al wichí de terminología específica para los conceptos teóricos de la lingüística (una tarea que surgió como necesidad en el curso y que se encuentra en estado incipiente de desarrollo). Este tipo de prácticas sociales contribuyen a lo que Calvet (1997: 44) ha denominado “gestión *in vivo*”, en contraposición a la “gestión *in vitro*”, que es la intervención sobre esas prácticas sociales mediante políticas lingüísticas y su planificación. Concluiré, así, que la documentación llevada a cabo por

parte de los hablantes, entre otras cosas, forma parte de la gestión *in vivo* de este pueblo.

Referencias bibliográficas

- Bosire, Kennedy Momanyi; Buckskin, Jack; Cash Cash, Phil; Florey, Margaret y Susan Penfield: “Language Activism Workshop. 28 y 29 de junio”, Universidad de Oregon (<http://linguistics.uoregon.edu/infield2010/workshops/language-activism/>), 2010.
- Calvet, Louis-Jean: *Las políticas lingüísticas*, Buenos Aires, Edicial, 1997.
- *Lingüística y colonialismo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cameron, Deborah; Frazer, Elizabeth; Harvey, Penelope; Rampton, M. B. H. and Kay Richardson: *Researching Language: Issues of Power and Method*, London, Routledge, 1992.
- Fabre, Alain: “Los pueblos del Gran Chaco y sus lenguas, segunda parte: Los Mataguayo”, disponible en: <http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Dic=Mataguayo.pdf>, 2011.
- Golluscio, Lucía y Tomé, Marta: “Sistemas fonológicos, sistemas ortográficos y sistemas de escritura: el caso de los wichi del Teuco”. *Actas de Primeras Jornadas de Lingüística aborígen*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, 1993.
- Lunt, R. M. 1999. *Wichi lhämtes. Una gramática del idioma wichí con ejercicios*. Salta, Hanne, 151 pp.
- Munro, Pamela: “Field Linguistics”, en Aronoff, Mark y Jinie Rees-Miller (eds.), *The Handbook of Linguistics*, Oxford, Blackwell, 2001, 130-149.
- Nercesian, Verónica: “Retracción y recuperación lingüística: el caso de un migrante wichí”, *Signo y Señal*. Volumen temático La lengua como zona de contacto: exploraciones teóricas y ético-metodológicas en torno a las prácticas lingüísticas indígenas en contextos (semi)urbanos. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2007, pp. 163-192.
- Nercesian, Verónica: “Estructuras fonológicas y morfológicas de los préstamos léxicos en wichí (mataco-mataguaya)”, *XI Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Formosa*, Formosa, Noviembre 24-28, Universidad Nacional de Formosa, 2008.
- Nercesian, Verónica: “Gramática del wichí, una lengua chaqueña. Interacción fonología-morfología-sintaxis en el léxico”, *Tesis Doctoral*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2011.

- Nercesian, Verónica: “Técnicas complementarias para la obtención y el análisis lingüístico de datos en el trabajo de campo”, en Carranza, Isolda y Alejandra Vidal (eds.), *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos*. Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad Nacional de Cuyo, 2013, pp. 167-186.
- Palmer, John H.: *La buena voluntad wichí. Una espiritualidad indígena*, Buenos Aires, Grupo de Trabajo Ruta 81, 2005.
- Terraza, Jimena: “Algunos aspectos del desplazamiento lingüístico en comunidades aborígenes wichí”, en Fernández Garay, A. y L. Golluscio (eds.), *Temas de lingüística aborígen II*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, FFyL, UBA, 2002, pp. 245-263.
- Vidal, Alejandra y Nercesian, Verónica: “Loanwords in Wichí, a Mataco-Mataguayan language of Argentina”, en Martin Haspelmath y Uri Tadmor (eds.), *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook of Loanword Typology*, The Hague, Mouton de Gruyter, 2009a, pp. 1015-1034.
- “Wichí vocabulary”, en Haspelmath, Martin y Uri Tadmor (eds.), *World Loanword Database*, Munich, Max Planck Digital Library. disponible en: <http://wold.livingsources.org/vocabulary/40>, 2009b.
- “Estudio del léxico wichí (mataco-mataguaya). Aportes al conocimiento de algunas situaciones de contacto y desplazamiento lingüístico en el Chaco argentino”, *Cuadernos Interculturales* 7, No.12, Chile, 2009c, pp. 141-158.
- Vidal, Alejandra: “Cambio lingüístico en situaciones de contacto multilingüe: los pilagá y los wichí del Bermejo (Formosa)”, *Indiana* 23, Ibero-Americanisches Institut, Berlin, 2006, pp. 171-198.
- Zidarich, Mónica: “Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área del Wichí Chaqueño 1970-1999”, *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año XIII, Nº35, 2001, pp. 83-168.