

# Lenguas minorizadas: empoderamiento y escritura de la lengua mocoví (familia Guaycurú, Argentina)

Cintia Carrió, Micaela Lorenzotti y Natalia Bas

En Argentina, como en América Latina, la problemática de la escritura en lenguas originarias recibe especial atención desde la regulación de la educación intercultural y bilingüe. La discusión sobre el lugar de las lenguas en la escolarización pone en escena la problemática de la escritura: se espera que las lenguas originarias, de tradición oral, adquieran la función de lengua de alfabetización. La lengua es un mecanismo de poder, por lo tanto, la acción de equipar una lengua con un sistema de escritura implica, entre otras decisiones, la de ‘prestigiar’ una variedad sobre otras de manera tal que aquella se instale como variedad estándar. En este artículo se revisan diferentes representaciones y acciones sobre una lengua minoritaria de Argentina, el mocoví, se presentan tres propuestas de alfabetos, se describen considerando distintos factores y se analizan desde diferentes dimensiones.

**Palabras clave:** empoderamiento tecnológico, cultura letrada, identidad cultural, política lingüística.

*Minoritized languages: empowerment and writing of mocoví language (Guaycurú family, Argentina).* In Argentina, as well as across Latin America, writing instruction in native languages receives special attention within the regulation of intercultural and bilingual education. Writing is often brought into the academic discussion when talking about schooling. It is expected that native languages following an oral tradition will eventually become the language promoting literacy when they develop a writing system. Because languages are power mechanisms, the addition of a writing system to an unwritten language also implies that one variety is more ‘prestigious’ than others. These biases are consequentially part of standardization processes. This article reviews different representations and operations on a minority language present in Argentina, the Mocoví. Three proposals of alphabets are presented. They are described taking into account different factors and they are analyzed from dif-

ferent points of view to show the multiple faces and implications of writing systems created for native languages.

**Keywords:** technological empowerment; literate culture; cultural identity; linguistic policy.

## Introducción

Siempre es importante destacar que el poder de una lengua no está determinado por su estructura interna ni por su capacidad comunicativa, sino por su expansión lingüística en un determinado momento histórico y por sus posibilidades de expansión a futuro. La relación entre lenguas está atravesada por tensiones y conflictos entre las comunidades de habla (dado que las lenguas viven en y por los hablantes), tensiones y conflictos que son el resultado de sus luchas por alcanzar un nivel superior dentro de la estructura social que implique un cambio de estatus y una ampliación de sus funciones sociales (Hamel 2008).

El carácter dinámico de las relaciones entre las lenguas, las variaciones en lo que respecta al poder que ejercen unas sobre otras y la tendencia a la universalización idiomática, son fenómenos que pueden observarse desde una perspectiva diacrónica.

Los peligros de perder de vista el carácter relativo y arbitrario de la imposición de una variedad de lengua o de una lengua sobre otra e incluso de su legitimación como lengua estándar, consisten en entender y explicar la realidad lingüística como el resultado de un proceso de evolución natural. Por este motivo, es conveniente visibilizar los modos en que las sociedades construyen y disputan poder en y a través de la lengua, al igual que los mecanismos de violencia simbólica que activan estas luchas, más o menos radicales y silenciosas, en las que se ponen en juego la identidad y la cultura de los pueblos.

La globalización lingüística parece tener su acento en el valor instrumental de las lenguas, entendidas éstas como dispositivos eficaces en los procesos de penetración económica, de colonización y de irradiación o propagación de patrones culturales. Pero su alcance e implicancias en la vida y en el desarrollo de los sujetos resultan más radicales. La desaparición de lenguas minoritarias, así como de variedades lingüísticas no estándar, pone en riesgo no solo el equilibrio ecolingüístico sino también las condiciones de desarrollo humano, de su pensamiento y de su investigación científica (Crystal 2001; Grenoble y Whaley 2006).

A lo largo de este artículo se revisan diferentes representaciones y acciones sobre el mocoví, una lengua indígena minoritaria de Argentina. Se describen situaciones de toma de decisión de alto impacto para la

vitalidad y funcionalidad de la lengua; y se analiza el rol, principalmente, de las comunidades y las instituciones educativas. Se asume aquí que ocuparse de la problemática de la escolarización en lenguas originarias y de los modos de ser y estar de estas lenguas en las escuelas implica, en parte, revisar la concepción respecto de la escolarización, la lectura, la escritura y, fundamentalmente, el lugar de la oralidad dentro de las aulas, ya como medio, ya como fin del aprendizaje.

## 1. Lenguas minoritarias, lenguas minorizadas

La decisión de considerar a la diversidad lingüística como un valor y no como un problema a resolver tiene que dar lugar al desarrollo de políticas lingüísticas regionales, en las que diferentes actores sociales coordinen tareas conjuntas. Además, es necesario tener en claro categorías que permitan entender y comprender las fuerzas que se tensan en las discusiones sobre la/las lengua/s, ya sean explícitas o implícitas.

Asumimos que una lengua es considerada minoritaria cuando el número de hablantes es significativamente reducido en relación a la cantidad total de hablantes del conjunto integrado por el resto de las lenguas circulantes en el contexto. La cantidad de hablantes de una lengua es uno de los factores que determinan su poder, su fortaleza, su capacidad de luchar por imponerse o por resistir. En consecuencia, una lengua demográficamente débil sufre una presión interna que la hace más vulnerable. Esta condición se agudiza cuando a su vez es objeto de las presiones ejercidas por las lenguas mayoritarias y/o por fuerzas externas que afectan negativamente sus procesos de transmisión y expansión lingüística, al mismo tiempo que restringen severamente sus ámbitos de uso.

Cuando una de las dos comunidades de habla cuenta con más poder y con un número mayor de hablantes que la otra, la lengua de la primera deja de ser solo mayoritaria para convertirse en una lengua dominante (con prestigio lingüístico) capaz de ejercer una presión que vulnera y minoriza a la lengua de la otra comunidad que ocupará el lugar de lengua subordinada (Aracil 1983). Más aún, no solo no cuentan con posibilidades de aumentar su círculo de expansión, sino que además su círculo interno se reduce de manera progresiva y sistemática. Así entonces, una lengua es minoritaria en función del porcentaje que representa su número de hablantes nativos a escala mundial y es minorizada por la relación de subordinación que establece con una o más lenguas dominantes. Siguiendo a Kasbarian (1997), dentro de los criterios sociolingüísticos generales que caracterizan a una lengua minorizada se encuen-

tran: la ausencia de estatus oficial y de uso institucional; la exclusión como medio y contenido en el ámbito escolar y en los medios de comunicación; el carácter esencialmente oral de su difusión; la marginalidad de la producción escrita; carencia de procesos de estandarización; y, adquisición exclusiva en el medio familiar.

Las lenguas dominantes cuentan con un gran número de oportunidades para crecer demográficamente y para incrementar y consolidar su poder dado su uso intensivo en las distintas instituciones y organismos del Estado, en los medios de comunicación, en los nuevos entornos digitales y en la actividad política, económica y cultural en general. Las lenguas dominadas, en cambio, no suelen tener el reconocimiento ni el apoyo de los Estados nacionales y, dado que son lenguas desvalorizadas por los hablantes de las lenguas dominantes (Kasbarian 1997), son con frecuencia objeto de prácticas represivas y discriminatorias. Estas realidades a contrapunto, directa e inevitablemente, contribuyen con la falta de lealtad lingüística de los hablantes nativos de lenguas subordinadas.

De esta manera, una lengua minorizada “se encuentra en un estado constante de diglosia con la lengua mayoritaria” (Belmar y Pinho 2020: 142) y esta situación determina que las posibilidades de la lengua minorizada de dar respuesta a las necesidades comunicativas y de representación decrezcan gradualmente en favor de la lengua dominante. Paralelamente, su uso se restringe cada vez más al dominio de lo informal y de lo familiar lo que provoca su creciente desprestigio social. Este proceso de empobrecimiento de la lengua impacta negativamente en la actitud de sus hablantes. Estas actitudes lingüísticas son observables en el comportamiento individual de los hablantes, aunque sus orígenes se encuentren en factores sociales.

En lo que concierne específicamente a las lenguas indígenas de la región, con la llegada de los españoles, su número se redujo considerablemente. Esto así debido a políticas *in vivo* (Calvet 1997) consistentes en, por ejemplo, la prohibición de su transmisión a las nuevas generaciones; y, políticas *in vitro* (Calvet 1997) tendientes a la imposición del español como lengua dominante, acciones clave dentro de una política de exterminio lingüístico destinada a favorecer el sojuzgamiento de los pueblos conquistados y la supremacía cultural del conquistador.

Las políticas de Estado postcolonial implementadas a partir de la década de los '80 (siglo XIX) con el objetivo de construir una identidad nacional que unifique al pueblo argentino significaron otro punto de inflexión en la historia del borramiento de la presencia indígena<sup>1</sup>. En pos de la unificación nacional, las políticas lingüísticas de la década del '80 avanzaron en paralelo a las políticas educativas que generaron el escenario ideal para la imposición. El Estado, a través de la escuela y las campañas militares genocidas, los diferentes cultos, el proceso de adjudicación y apropiación de tierras, y el acceso desigual a las fuentes de traba-

jo fueron los motores que llevaron adelante las planificaciones lingüísticas que mayor costo arrojaron a la vitalidad de las lenguas originarias; planificaciones que apuntaron a la construcción de una Nación monolingüe (español) y monocultural (europea). En tal sentido, Pujolar & O'Rourke plantean que “el tratamiento de las periferias europeas tiene paralelos con las trayectorias de los pueblos indígenas en las Américas y otros estados colonizados en general”<sup>2</sup> (2018:4) debido a que “la industrialización y la formación del estado-nación erosionaron considerablemente la base socioeconómica de lenguas (...) La industrialización provocó la migración a los centros urbanos y la incorporación paulatina de sus hablantes en la mano de obra industrial. Al mismo tiempo, la escolarización universal, el servicio militar obligatorio y las nuevas burocracias estatales impulsieron el aprendizaje y uso de las lenguas estatales frente a las lenguas y dialectos locales.”<sup>3</sup> (Pujolar y O'Rourke 2018:3)

De esta manera también, la escuela pasó a ser uno de los instrumentos más fuertes para la ejecución de las políticas lingüísticas y se erigió como entidad coercitiva que tuvo a cargo la planificación lingüística que apuntó a la unidad y unificación lingüística nacional. Por su parte las diferentes legiones de misioneros enseñaban a los indígenas a rezar en español contribuyendo así al deterioro de sus lenguas y a la desvalorización de sus culturas.

Por otro lado, los pueblos mismos ejecutaron políticas que consistieron en la prohibición de la lengua a las generaciones siguientes, así como la negación de la cultura y la ascendencia indígena. La consecuencia de esta negación sostenida de las lenguas y los orígenes generó su debilitamiento y retracción (Fishman 1991).

En síntesis, Argentina atravesó políticas de homogeneización cultural puestas en práctica desde el Estado durante mucho tiempo, lo que generó retracción de las culturas y las lenguas de los pueblos que vieron en la negación y el ocultamiento un medio de supervivencia.

## 2. Lengua mocoví

Luego de las migraciones de la segunda mitad del siglo XX, los mocovíes habitan en comunidades localizadas en el sur de la provincia de Chaco y en el centro y norte de la provincia de Santa Fe. Su lengua es el mocoví y pertenece a la familia etnolingüística Guaycurú.

Las migraciones responden, fundamentalmente, a la búsqueda de mejores condiciones laborales y generan el desmembramiento de comunidades y la conformación de nuevos grupos de origen diverso, que en gran parte constituyen núcleos cercanos a centros urbanos importantes. La vitalidad de la lengua varía según la región geográfica. Gualdieri

(2004) considera que en la zona chaqueña el grado de vitalidad es mayor al de la zona santafesina; reconoce a la edad como la variable más importante con la que se vincula el comportamiento sociolingüístico y permite dar cuenta de la vitalidad de la lengua.

Los casos que nos ocupan se circunscriben a la provincia de Santa Fe. Mientras que en Chaco se presenta un estado de ‘bilingüismo relativamente extendido’ (Gualdieri y Citro 2006), en la zona santafesina el proceso de castellanización ha cobrado mayor fuerza en detrimento de la vitalidad del mocoví. En el territorio santafesino la lengua mocoví tiene una vitalidad lingüística baja, quienes mantienen la lengua son los ancianos, ha perdido funcionalidad en las interacciones cotidianas y los niños no la adquieren ni la aprenden en su ámbito familiar. Esto da cuenta de su progresiva retracción. El mocoví es una de las lenguas que la UNESCO recoge en su *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, bajo la categoría “en peligro” dentro de la escala de 6 niveles que establece (a salvo; vulnerable; en peligro; seriamente en peligro; en situación crítica; extinta).

Ahora bien, los factores que determinan el poderío lingüístico son factores exclusivamente extralingüísticos, que trasladan a la relación entre lenguas, relaciones de desigualdad entre los pueblos. Para poder valorar y revitalizar lenguas y culturas minorizadas, es necesario, como primera medida, saber de su existencia. En este sentido, el Censo Nacional de 2001 incluyó una Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, que el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos publicó en 2004 y 2005. De acuerdo a estos datos oficiales 15.835 personas se autorreconocieron mocovíes (descendientes en primera generación). No obstante esto, no se dispone de censos lingüísticos a nivel provincial ni nacional, así como tampoco es de acceso público el número de escuelas de la provincia que cuentan entre el alumnado con más del 50% de la matrícula perteneciente a pueblos originarios, más aún, no hay información pública que permita cartografiar las escuelas con matrícula total o parcialmente indígena. La homogeneización de la escuela santafesina no actuó sino en detrimento de la calidad identitaria e intelectual de los sujetos. Todas las acciones orientadas a contrarrestar esta tendencia homogeneizante surgieron de casos focalizados en los que referentes escolares y/o comunitarios se plantearon objetivos concretos y pseudo-revolucionarios.

### 3. Representaciones, decisiones, acciones e inacciones

Durante más de 15 años hemos venido trabajando con diferentes referentes comunitarios de distintos grupos mocovíes distribuidos por el

centro y norte de la provincia. Nuestros maestros, referentes, informantes, amigos, todos ellos con la edad de nuestros abuelos, comparten una historia lingüística semejante. En sus familias, cuando eran niños, siempre se hablaba la lengua mocoví al igual que en las reuniones sociales a las que acudían. Luego ingresaron a la escuela alrededor de los 6 años donde el docente criollo monolingüe español tenía a su cargo las clases dictadas en español. Esta es la historia común del primer contacto de los referentes mocovíes con la lengua extranjera, que años después pasaría a ser la lengua vernácula de sus nietos.

Di Tullio sostiene que el destino de una lengua está condicionado no solo por las vicisitudes históricas del pueblo que la habla sino también, y más decisivamente, “por las ideas, sentimientos y reacciones socialmente compartidos hacia la propia modalidad lingüística” (2010[2003]: 34). En este sentido, como sostienen Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010), la lengua es percibida y valorada por los hablantes a través de las representaciones sociolingüísticas, entendidas como aquellas que involucran ideas socialmente compartidas acerca de una lengua y que inciden en la dinámica de las situaciones lingüísticas.

Al momento de hablar de educación intercultural bilingüe (EIB), surge la discusión respecto de la alfabetización en lengua originaria y, como consecuencia, entra en escena la problemática de la escritura considerando que se trata de casos de lenguas con tradición oral.

Ricento (2000) se refiere a una nueva etapa de la planificación lingüística en la época del reconocimiento de los derechos lingüísticos; se reconoce la agencia de los individuos y colectividades en el proceso de uso de lenguas, actitudes y elaboración de políticas. En este sentido, Lorenzotti sostiene que “la demanda de muchos actores, vinculados con la EIB, respecto de que la lengua mocoví se escriba, está relacionada con la conciencia sobre la retracción lingüística que está sufriendo la lengua y con la exigencia de que haya materiales educativos escritos en lengua indígena para la enseñanza de la lengua en las aulas” (2021: 212). Aun teniendo en cuenta esta situación, los grupos mocovíes no han logrado todavía un consenso sobre la manera de representar su lengua a través de la escritura, razón por la cual coexisten diferentes propuestas, algunas diseñadas *ex profeso* para su implementación en las aulas de lengua mocoví y otras que se instalan casi accidentalmente basando su existencia en la necesidad de la representación gráfica.

Entre los antecedentes sobre la escritura en mocoví se encuentra la introducción al Vocabulario Mocoví recopilado por Buckwalter & Buckwalter en el año 2001 y su posterior Vocabulario Castellano-Guaycurú (2004) en el que se argumenta a favor de la adopción del alfabeto diseñado por un lingüista con conocimientos de la lingüística y antropología, quien fuera enviado a Chaco en 1954 por la organiza-

ción mundial ‘Sociedades Bíblicas Unidas’. Llamaremos a esta propuesta: caso 1.

La mayoría de los materiales escritos en mocoví que circulan entre las diferentes comunidades, y no necesariamente vinculados con las escuelas, se producen en la provincia de Chaco y utilizan un sistema de escritura que se originó en las traducciones de textos religiosos, principalmente la Biblia. Estas traducciones datan de la década del ’80 y surgen en principio vinculadas con el pueblo *qom* (toba-*qom*), pueblo que también se ubica en las provincias de Chaco (principalmente) y Santa Fe, y cuya lengua resulta más vital y funcional que el mocoví.

El segundo caso que tendremos en cuenta (caso 2) es el que corresponde a la comunidad *Com Caia*. En esta comunidad comenzó a funcionar en el año 1992 una de las primeras escuelas de la provincia con la modalidad intercultural y bilingüe. A partir de la iniciativa de una docente de la escuela de nivel primario, se trabajó en la sistematización del diseño de un alfabeto que permita la representación gráfica de los sonidos propios de la lengua mocoví, sonidos para los cuales el alfabeto utilizado para representar la lengua española no disponía de grafías. Con este propósito trabajó el Consejo de Idiomas de la comunidad a fin de equipar la lengua para poder instalarla como medio de alfabetización en la escuela.

Por último, una propuesta diferente se encuentra en Gualdieri y Citro (2006) (caso 3). Este alfabeto fue diseñado durante los Talleres de Escritura realizados en la localidad de Calchaquí (municipio del departamento Vera, provincia de Santa Fe) en el año 2005 con representantes de las cinco comunidades que participaron del proyecto ‘Lenguas en peligro, pueblos en peligro en Argentina’ (Universidad de Buenos Aires- Instituto Max Planck). En estos talleres, con la asistencia de dos lingüistas especialistas en lengua y cultura mocoví, los representantes de las diferentes comunidades consensuaron las grafías para los sonidos propios del mocoví.

## 4. Dimensiones explícitas e implícitas del equipamiento lingüístico

Entre las acciones requeridas para el empoderamiento de una lengua minoritaria es de suma importancia su equipamiento, como respuesta, entre otras, a cuestiones comunicativas; tal como destaca Bas, “la acción de equipar la lengua a los fines de dar respuesta a las necesidades comunicativas modernas se presenta como una tarea insoslayable en el marco de una *política lingüística inclusiva* que tenga como propósito principal la defensa y fortalecimiento de las lenguas minoritarias” (2020: 56). En

este sentido el rol de la escuela es central, si bien no suficiente; “es preciso, entre otras cosas, llevar adelante acciones que permitan equipar las lenguas en peligro a los fines de expandir sus funciones y ámbitos de uso” (2020: 42). El equipamiento requerido no se reduce únicamente al diseño de un sistema de escritura, se necesita además de procesos de normativización, instrumentos lingüísticos (gramáticas, gramáticas escolares, manuales, etc.), normalización (vale decir, que pueda desempeñarse en todas las funciones sociales).

Por otro lado, además, se tiene que tener en cuenta el carácter dinámico de las lenguas vivas. En este sentido, los cambios lingüísticos son de fundamental importancia, y de alto impacto y necesidad en el ámbito educativo. Equipar intelectualmente a la lengua se vuelve una necesidad en el ámbito escolar, si lo que se pretende es hacer de esa lengua una lengua de alfabetización. En este sentido, “el argumento de que las lenguas aborígenes son elementales y primitivas y no están suficientemente desarrolladas pone de manifiesto una absoluta ignorancia sobre el tema” (Carrió 2014: 159).

Más allá de la incorporación de préstamos directos del español como el nombre específico de cada fruta, algunos alimentos y/o la readaptación fonológica para ciertos casos, esta variedad de mocoví ha experimentado ciertamente la intelectualización de su léxico. Esto se ha logrado mediante diferentes procesos morfosintácticos y semánticos. Así por ejemplo, *napagainatanaki* (‘escuela’) es un neologismo generado por derivación a partir de la base verbal *-apagain-* (transmitir conocimiento) para referir a un nuevo concepto que se introduce en esta cultura: la institución escuela. De la misma manera, el verbo ‘leer’ (*setaqalek*) es un neologismo que se logra a partir de la referencia a la acción de ‘hablar’ (*-taqa-*) a la que se le sufixa el morfema locativo (*-lek*) para aludir a una nueva acción del ámbito, en este caso, intelectual; es decir que composicionalmente la palabra da cuenta de una acción que se desarrolla sobre una superficie, en este caso una acción que se desarrolla sobre la superficie del escrito. Otras veces en cambio, se optó por la resemantización de un término, así por extensión metafórica, el nombre *laʔal* (‘su sombra/alma/imagen’) permite referir una fotografía. Datos como estos demuestran que a lo largo de la historia de la lengua mocoví se desarrolló un proceso de creación léxica necesario para designar nuevas nociones, extrañas, ajenas, hasta el momento, a esa cultura. Lo interesante en este caso, y citando a Calvet, es atender al “modo [en] que una población explota su competencia lingüística para forjar palabras nuevas que designen nociones nuevas” (1997: 44).

Estas acciones colectivas que seguramente fluyeron casi de modo desapercibido atendiendo a la necesidad de nombrar el referente, se vuelven un problema cuando, conscientemente, pasan a ser el foco de la atención.

Así, “las tensiones y conflictos en el proceso de transición de una cultura oral a una cultura escrita, no hace más que poner de relieve la dimensión política que presenta esta tarea” (Bas 2020: 58). Al ser consciente, este tipo de intervenciones afectan al sistema de la lengua y pretenden afectar su grado de vitalidad y funcionalidad pero, más aún, afectan los órdenes sociales tácitamente establecidos intra e inter comunidades.

Los referentes comunitarios de mayor peso en el ámbito lingüístico y educativo sostienen un discurso que permite leer las representaciones lingüísticas que ellos mismos pregonan, y a partir de las cuales ejercen su praxis, respecto de los sujetos de habla. Del discurso de los referentes lingüísticos comunitarios (en su mayoría hombres y adultos mayores de 45 años) se configura que la falta de consenso respecto de la escritura de la lengua y el fracaso en los intentos por revitalizar la lengua radica fundamentalmente en que ‘el (idioma) mocoví puro’ es un bien compartido por pocos. Tematizado en estos términos, quienes ocupan lugares de poder simbólico respecto del idioma plantean que solo el hablante es un mocoví genuino y que solo ciertos matices fonológicos (que dependen de quién profese el discurso y/o de su reconocimiento intra e inter comunitario ya sea por su edad, por su recorrido de vida o por su acceso a ciertos lugares de poder especialmente simbólico) dan cuenta de la pureza del idioma. Así entonces son causales de ‘impureza’ la laxitud fonológica, la creatividad lingüística, la edad, la pérdida del idioma (en la mayoría de los casos por corte generacional), los matrimonios interétnicos, la descendencia interétnica (especialmente con el grupo *qom*), el contacto areal (con el *qom* y en menor medida con la lengua wichí).

Este tipo de representaciones lingüísticas tematizadas en discursos de actores con poder simbólico no hacen más que corroer las identidades desde adentro mismo de las comunidades, estableciendo jerarquías de valores entre los individuos (a través de la validación de espacios de autoridad y prestigio), entre los grupos etarios, entre las variedades lingüísticas; y generando tensiones que solo obstruyen y retardan el logro de las metas compartidas. La lengua es, también y sobre todo, en el seno de las comunidades, un mecanismo de poder.

## 5. Descripción y análisis de los tres casos

La problemática de la escritura en lenguas originarias recibe una atención diferente a partir del avance de la EIB y, como plantea Messineo, “esto compromete el esfuerzo no solo de docentes e investigadores (lingüistas, antropólogos, educadores, etc.) sino también de la propia comunidad de hablantes que interviene activamente en este proceso dialogando, reflexionando y discutiendo sobre el modo de escribir su idioma”

(1994: 360). Los lingüistas que investigan las lenguas originarias con fines de documentación y de análisis científico, recurren para su transcripción a alfabetos como el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), sistema de notación fonética cuyo propósito es representar los sonidos de las lenguas, por lo que en él se recuperan los fonemas (*i.e.* las unidades sonoras que permiten distinguir significados). Ahora bien, cada lengua natural particular selecciona un subconjunto de los fonemas que están disponibles en el AFI, y son representados, por ejemplo, por el alfabeto armenio, el latino, el coreano, el tibetano.

La acción de equipar una lengua con un sistema de escritura implica, entre otras decisiones, la de ‘prestigiar’ una variedad sobre otras, de manera tal que aquella se instale como variedad estándar. En términos de Messineo y Wright, “el grupo que logre imponer su propuesta [de escritura] tendrá control sobre el modo de *nombrar las cosas*” (1989: 123). En este sentido, las implicancias ideológicas y lingüísticas al igual que las consecuencias políticas de esta acción no tienen que subestimarse. La escritura constituye una herramienta tecnológica de alto impacto que vehicula y otorga poder simbólico. Por estas razones, la apropiación de un determinado código escrito genera un espacio de lucha (explícita o implícita, consciente o no) en el que los distintos grupos miden sus fuerzas buscando alcanzar un logro, autoridad y prestigio (Messineo y Dell’Arciprete 1999).

Tal como plantean Messineo y Dell’Arciprete, “la apropiación de la escritura -una herramienta de comunicación de la cultura hegemónica, netamente ajena e impuesta a los indígenas desde la escuela- puede ser exitosa solo si media un proceso controlado y conducido por los propios indígenas” (1999: 1). No obstante, como las mismas autoras advierten, ese protagonismo no exime el proceso de elaboración y estandarización de alfabetos de lenguas tradicionalmente ágrafas de una serie importante de problemas que tengan más o menos impacto en la definición de las identidades, en la rigurosidad de representación de la lengua y en el proceso de alfabetización.

En lo que resta de este artículo, se describen y analizan los principales problemas que presentan los 3 casos seleccionados y, dentro de ellos y por razones de espacio, se seleccionan solo los grafemas cuya problemática genera mayor impacto (de la índole que fuera) en cada propuesta.

## Caso 1

Uno de los primeros antecedentes sobre la escritura en mocoví es el *Vocabulario Mocoví* recopilado por Buckwalter & Buckwalter en el año 2001, al cual le precede una edición provisoria de 1995. Este sistema de escritura basado en la necesidad de traducir textos bíblicos, deta-

lla 28 grafos que recuperan principalmente los del alfabeto castellano. A partir de ese contraste se reconocen 23 grafos compartidos por ambas lenguas y 5 “letras que tienen diferente pronunciación o que no se encuentran en el castellano” (2001: v). Además de ello se detallan algunas especificaciones normativas vinculadas con la pronunciación de las palabras escritas según el arranque o cierre de palabras y según las sílabas.

Este es un alfabeto sencillo en el que se reutilizan letras del alfabeto castellano que no se requieren para representar los sonidos del sistema fonológico mocoví y entonces se refuncionalizan para representar los sonidos propios de esta lengua. Este es el caso del grafo *q*, por ejemplo, que permite representar el fonema oclusivo uvular sordo, mientras que su par contrastivo, oclusivo uvular sonoro se representa mediante la *x* (equis). De la misma manera, el ‘ (apóstrofo) “es el sonido glótico o la ligera pausa en la garganta” (2001: v), *i.e.* la glotal oclusiva sorda. Aparece en este alfabeto un signo diacrítico *ÿ*, una rayita (tilde o virgulilla) sobre la letra “y griega” que tiene su equivalente en la aproximante palatal sonora /j/.

Resulta un poco confusa la distinción, solamente observada en este alfabeto, entre los fonemas representados por el grafo *y* y el dígrafo *sh*. En el vocabulario no se brindan precisiones sobre el fonema que representa el grafo *y* más allá de la siguiente descripción: la letra *y* como en el ejemplo mocoví *yapil* “se pronuncia casi como la *y* en [el ejemplo en español] *ya*” (2001:iv). Cabe aclarar además que no se especifica la variante de español a la que se hace referencia, si bien basados en la constatación en campo, asumimos que se alude a la fricativa postalveolar /ʃ/. Por otra parte, la letra *sh* “se pronuncia con la lengua más atrás en la boca que la /s/” (2001: v), como en *shic* (me voy), *shilo* (se casa), *shique* (le busco), *shiraigo* (la luna). Por lo que pareciera ser este un caso de sobregeneración de grafías. Respecto de la sobregeneración, considérense también lo detallado para el caso siguiente (caso 2) y recuperado en el cuadro 2.

## Caso 2

La comunidad *Com Caia* (departamento La Capital, provincia de Santa Fe) diseñó un alfabeto alternativo. En su diseño intervino el Consejo de Idioma y Cultura conformado en el año 1994 por integrantes de la comunidad. Los miembros eran, en su mayoría, hablantes nativos, adultos mayores referentes de la comunidad “por ser todos ellos, conocedores y hablantes de la lengua mocoví”. El Consejo acordó las letras y signos adecuados para la constitución del alfabeto. El alfabeto está integrado por 38 letras a lo que se agregan signos auxiliares.

Este alfabeto consiste en una readaptación del alfabeto latino y puede encontrarse en los informes del Proyecto “El valor de la lengua materna en la educación” (año 2000). Este material presenta el alfabeto propuesto y recopila una serie de términos de la lengua mocoví en lo que denominaron “Primer Diccionario de Traducción Mocoví-Castellano” (en adelante: ‘glosario’).

En la elaboración del alfabeto se tomaron decisiones de diferente orden: aquellas vinculadas con cuestiones pedagógicas; aquellas relacionadas con las posibilidades técnicas; las que se explican desde una dimensión cultural identitaria; y, aquellas que se justifican por argumentos lingüísticos. Por motivos de espacio, revisamos solo algunas de ellas.

El alfabeto dispone solo de la opción de letras mayúsculas, esta decisión responde al método de alfabetización que primaba cuando se diseñó el alfabeto. En las escuelas primarias, en ese momento, tuvo lugar una transición de la alfabetización desde la letra cursiva hacia la imprenta mayúscula.

En el alfabeto generado por los miembros del Consejo se cuantifican 38 letras y 5 signos auxiliares. En la explicación del alfabeto se describen como signos auxiliares a aquellos que acompañan a algún grafo y lo alteran, esto es, signos diacríticos. Este alfabeto no responde a un principio estrictamente fonémico, lo que lo vuelve menos consistente, es decir, no siempre se observa una relación biunívoca entre los fonemas y los grafos. En este sentido resulta claro el haber partido de la grafía del español para representar desde allí los sonidos del mocoví.

En su artículo de (1999), Messineo y Dell’Arciprete advierten sobre las dificultades que surgen al momento de identificar con precisión los fonemas y representarlos; esto es: “falta de acuerdo sobre los grafemas a utilizar, dificultad para identificar los fonemas que debían representarse y confusiones y malentendidos producidos por haber sido todos ellos alfabetizados en castellano sin la mediación de un análisis contrastivo con su lengua materna” (1999: 9).

Analizando este caso concretamente, puede observarse entonces una serie de dificultades presentadas por el alfabeto en términos de economía y consistencia. Por ejemplo, el signo correspondiente a la glotal / ’ / es considerado por esta propuesta un signo auxiliar. No obstante, se observa que dicho signo debería considerarse como un grafo independiente, dado que forma parte del repertorio de fonemas de la lengua. En tal sentido, al considerarlo un signo auxiliar, y no un grafo independiente, el resultado en el listado de grafos fue la multiplicación de combinaciones, como se muestra en el cuadro 1.

‘	A	‘A
	Ď	‘Ď
	E	‘E
	I	‘I
	L	‘L
	M	‘M
	N	‘N
	Ñ	‘Ñ
	O	‘O
	V	‘V

Cuadro 1: Multiplicación de grafos a raíz del grafo que representa al sonido glotal

De la misma manera, se incorpora en el alfabeto el grafo *RR* correspondiente al fonema consonántico vibrante múltiple alveolar [r]. No obstante esto, es importante considerar que dicho fonema no forma parte del sistema fonológico de la lengua mocoví por lo que solo se encontrará en los préstamos del español (o de otras lenguas) y/o en los nombres propios. Asimismo, el grafo presentado como *SRR* no se recupera en ninguna palabra del glosario, hipotetizamos que el mismo representa el sonido registrado una sola vez en toda la bibliografía circulante y en los trabajos en territorio, se trata del caso: /*LABASRRIM*/, /*laβaβrim*/ (‘oeste’).

Los casos expuestos dan cuenta de la sobregeneración de grafos, cuestión esta que se vuelve relevante al momento de considerar que la escritura surge principalmente como respuesta a una necesidad del proceso de alfabetización.

Por otro lado, a diferencia de las decisiones asumidas en el primer caso, esta comunidad de habla decidió no revalorizar el grafo *x* (equis) adjudicándole otra relación sonora. Esto responde a diferentes razones: (i) por considerar que la representación sonora del grafo resultaba ajena al sistema fonológico del mocoví; (ii) porque resultaba importante diferenciar este alfabeto del alfabeto utilizado para la escritura en español; y, (iii) no acordaron con la revalorización dado que esa decisión ya había sido asumida por otra comunidad de habla, más específicamente por el pueblo *gom*. Consideraron que el hecho de no aceptar las mismas decisiones gráficas que el colectivo étnico *gom*, les permitía poner de manifiesto las diferencias interétnicas reivindicando el ser mocoví.

El argumento de la diferenciación gráfica en pos de la reidentificación es un argumento fuerte y está presente también en las decisiones asumidas por otros grupos étnicos (como los pilagá, cfr.: Messineo y Dell'Arciprete 1999). Lo interesante en este punto es observar cómo, de igual manera, este argumento termina siendo una encrucijada de la que resulta difícil escapar. En este sentido, motivados, según declaran, por la necesidad de no interferir en la alfabetización en español, el alfabeto mocoví propuesto no recu- pera posibles combinaciones que luego aparecen concretamente presentes en el glosario y que multiplican los 38 grafos enumerados, sumándole algu- nos más. Considérese el cuadro 2 para observar los casos (y atiéndase a lo advertido sobre el caso 1 respecto de la sobregeneración de grafías).

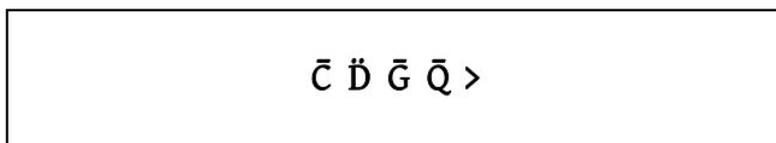
rasgos	AFI	Caso 1	Caso 2	Caso 3
consonante velar oclusiva sorda	k	c	C ~QU-E ~QU-I	k
consonante uvular oclusiva sorda	q	q ~qu-e ~qu-i	Ĉ ~ĤU-E ~ĤU-I	q
consonante uvular oclusiva sonora	g	x	Ĝ ~ĤU-E ~ĤU-I	x
consonante velar fricativa sonora	ɣ	g ~gu-e ~gu-i	G ~GU-E ~GU-I	g ~gu-e ~gu-i

Cuadro 2: Multiplicación de grafos por dígrafos

Así por ejemplo los grafos C y Ĉ tendrán sus dígrafos respectivos en contextos previos a las vocales E/I, esto es QU y ĤU antes de E/I, tal como acontece para estos casos de escritura en español. Podría hipotetizarse esta misma situación para las combinaciones de G y Ĝ en contex- to previo a E/I. Lo planteamos en términos hipotéticos dado que el glo- sario que acompaña al alfabeto está organizado mediante el criterio que considera solamente al grafo inicial y, en este caso particular, el sonido es de alta frecuencia en posición intermedia. Del rastreo exhaustivo del glosario se desprenden 15 ocurrencias para GU ante E/I en posición intermedia y ninguna para Ĝ.

Respecto de las posibilidades técnicas y en lo referente a la tipogra- fía seleccionada, esto es, Times New Roman, dicha selección responde, a que esa era la tipografía por *default* cargada en las computadoras dis- ponibles. De esta manera, los signos auxiliares eran incorporados una vez impreso los escritos (post-impresión del glosario) dado el impedi- mento que implicaba el hecho de no disponer de una tipografía especí- fica que permitiera la concreción de esas grafías. Esto, según Corbera Mori y Facó Soares (1997) constituye un factor práctico a considerar al momento de elaborar un sistema de escritura para lenguas de tradición oral, uno de los factores que responden a principios técnicos científicos.

Retomando entonces, la versión impresa del glosario en la que se incluyen los signos auxiliares, ya previos a su impresión, responde a una versión intervenida por un especialista en informática que mediante programas de diseño incorporaba a las grafías los signos auxiliares de manera individual. Para observar estas particularidades considérese el cuadro 3. Respecto de estos signos auxiliares y atendiendo a un criterio pedagógico, Gerzenstein y Messineo (2002) recomiendan reducirlos a lo estrictamente indispensable, porque son las representaciones que el usuario omite con mayor frecuencia al escribir.



Cuadro 3: Grafos intervenidos con signos auxiliares

### Caso 3

En Gualdieri y Citro (2006) se da cuenta de los resultados de un proceso de consenso sobre las representaciones gráficas de la lengua. Un proceso que relata el paso de la oralidad a la escritura trabajado por y con más de 80 referentes comunitarios y sus familias (cuyos nombres y procedencia se detallan en las páginas 15 y 16 del libro) pertenecientes a 5 comunidades de habla mocoví, a los que se suma el diálogo con 8 referentes de otras 5 comunidades. Estos a su vez han podido contar en los talleres con un diálogo enriquecido por la formación lingüística y antropológica de las responsables del proyecto. En tal sentido, este caso surge de un consenso inter-comunidades de habla, en mayor medida, del centro y norte de la provincia de Santa Fe que es calificado en el propio libro como “un proceso de reflexión conjunta” en el que se abordó (entre otros temas) la necesidad de “tomar decisiones sobre el alfabeto y la ortografía en mocoví” (2006:187).

Los resultados de estos talleres aparecen publicados en el libro “Lengua, cultura e historia mocoví en Santa Fe”. Este material cuenta además con una recopilación histórica, una descripción de la situación sociolingüística, la transcripción de relatos en lengua mocoví de diferentes hablantes y notas sobre esos textos y sobre la gramática de la lengua.

En el libro se declara “el alfabeto que se utiliza en esta publicación fue definido durante los Talleres de Escritura (...) con representantes de las cinco comunidades que participaron en el proyecto (...) se describen los sonidos que cada grafía representa, tomando como punto de referencia al castellano (...). El acento solamente se marca si cae en la penúltima

sílaba ya que la mayoría de las palabras en mocoví se pronuncian con acento en la última sílaba y no se escriben con tilde para simplificar” (2006: 19-20). Ciertamente el alfabeto es más económico y consistente y, lo que resulta fundamental, surge de la discusión y consenso de criterios explicitados tales como los que se enumeran a continuación.

Se tuvo en cuenta el conocimiento previo de los hablantes (en su mayoría con algún grado de alfabetización) utilizando letras ya conocidas, “excepto en los casos en que su uso complicara la escritura o cuando la identidad de la lengua no se mantuviera” (2006: 188). Además, se trató de seleccionar grafías que incluyan la variación aun posicionándose desde una perspectiva fonémica. Se trató de buscar simplicidad, es decir, se intentó incorporar los símbolos más simples y en casos indispensables, entre otras cosas, para optimizar los recursos tecnológicos y no generar inconvenientes al momento de recurrir a computadoras o máquinas de escribir. En este sentido se tendió hacia la practicidad de las posibilidades que proporcionan los recursos tecnológicos accesibles prestando especial atención a las letras superescritas (*i.e.* con agregados por encima de la letra).

De esta manera se propusieron 12 grafías específicas para el alfabeto mocoví y se detalla que el resto de las grafías coinciden con las del castellano. De este modo se evitaron dígrafos como los mencionados anteriormente, por ejemplo, *c-/qu*. No obstante se mantienen, por asumir las grafías del castellano, los dígrafos *g/gu*. En lo que respecta al sonido consonántico oclusivo uvular sonoro propio del mocoví, se recurrió a la revalorización de la letra *x* (equis) como en el caso 1.

## 6. Valorizaciones, revalorizaciones y desvalorizaciones

De la descripción y el análisis presentado se desprende que equipar la lengua con escritura fue y es una preocupación reconocida y atendida por las comunidades de habla observadas. Esta acción está fuertemente ligada a la escuela como institución concreta pero también representativa. Los hablantes reconocen en la escritura de la lengua una forma de empoderamiento y se apropian de esa herramienta de diferentes modos y con resultados disímiles.

De manera sintética es posible mencionar que mientras el caso 1 se inclina más hacia las decisiones asumidas en relación con la variante chaqueña de esta lengua (por estar además en contacto sociolingüístico estrecho con los grupos étnicos *qom*), el caso 2 da cuenta de la iniciativa de una comunidad de habla que se instala como productora y respon-

sable de las decisiones de su propia propuesta. El caso 3, en cambio, representa la búsqueda de consensos, del reconocimiento de las variedades y variantes, y del trabajo en conjunto con otros sectores vinculados con las lenguas (*i.e.* los aportes que pudieran acercarse desde la lingüística y la antropología).

En este sentido, el caso 1 se presenta como impuesto desde el saber y el poder que representan los discursos eclesiásticos. A su vez es observado como aquel caso en el que decisiones asumidas para otras lenguas (lengua *qom* específicamente) son trasladadas a la lengua propia, debilitando la identidad étnica y cultural. El caso 2 en cambio, se presenta como el consenso de una micro comunidad de habla; a diferencia del caso 3, que aspira a la inclusión de diferentes comunidades de habla para lograr consensos más abarcativos y representativos de un colectivo étnico.

Ahora bien, cabe aclarar que ninguno de los 3 casos se ha consolidado más allá de su contexto geográfico o temporal. Tampoco ha logrado representatividad amplia como para instalarse de manera hegemónica. Los motivos que condujeron a ello son diversos si bien fueron resumidos con absoluta claridad por Messineo y Wright para el caso de otros pueblos: “la construcción de un consenso para el alfabeto está ligada a factores sociopolíticos e históricos.” (1989:123).

La falta de acuerdos sobre los grafemas a utilizar, así como las dificultades para lograr consensos respecto del subconjunto de sonidos que requieren materialización gráfica, el reconocimiento de diferencias fonéticas y lexicales, sumado a la puja por las diferentes variedades de habla al momento de tomar decisiones que pudieran vislumbrar una variedad estándar, hacen que la discusión siempre se vea obturada. Uno de los argumentos que aparece con recurrencia es el de la utopía de la ‘lengua pura’. La falta de reconocimiento de las diferencias dialectales, en muchos casos, impide el diálogo. La pretendida ‘pureza’ pregona un estado sincrónico/estático pretérito de lengua, pero a su vez el calificativo tiene alcance sobre la definición de la identidad étnica opacando y borrando rasgos definitorios de algunos grupos (incluso y sobre todo intracomunitarios) y jerarquizando los de otros. Estas acciones tendientes al equipamiento y, en consecuencia, empoderamiento de la lengua generan por otro lado tensiones entre los líderes comunitarios lo cual impacta directa o indirectamente en la concreción de las metas. En Corbera Mori y Facó Soares (1997) se reconoce la necesidad de una escritura “polilectal”, es decir, una escritura que sea común para todos los dialectos, esto estandarizaría la lengua a través de la escritura sin negar las diferencias dialectales en el nivel oral. En este sentido, es tema de conversación entre los especialistas en lenguas guaycurúes los beneficios que generaría un consenso unívoco de los pueblos mocoví y toba-*qom* respecto de las representaciones gráficas de sus lenguas.

Considerando la representatividad de la zona, el caso 3 resultaba en apariencia aquel con mayor potencial para extenderse por el territorio centro-norte provincial e instalarse como el alfabeto del acuerdo. No obstante, esto no sucedió. Hipotetizamos que los motivos radican en la falta de reconocimiento posterior de las decisiones tomadas en conjunto, combinado con otros factores tales como: el corrimiento de los sujetos intervinientes en el taller de los espacios de poder de decisión (especialmente en relación con el ámbito escolar); la falta de activismo de las decisiones acordadas; la falta de difusión masiva de los resultados obtenidos; la falta de interés genuino por parte de los Ministerios de Educación para valorizar y operativizar las acciones de las comunidades y de los científicos.

Retomando la constitución misma del equipamiento, la escuela es uno de los agentes con mayor impacto en el reconocimiento y fortalecimiento de esta herramienta. De allí también que muchas de las decisiones encuentren en el proceso de alfabetización la motivación de origen. En el caso 2, según se desprende de los dichos de docentes idóneos y otros referentes, en la combinatoria del alfabeto propuesto se tienen en cuenta las reglas ortográficas de la lengua hegemónica, del español, para que la alfabetización en mocoví no interfiera en la alfabetización en español. Messineo y Dell'Arcipestre describen una situación semejante para el caso del alfabeto en lengua toba y al respecto plantean que “desde el punto de vista pedagógico, las experiencias en educación bilingüe muestran que la acentuación de los contrastes entre los sistemas ortográficos de las lenguas en contacto permite una mejor diferenciación de los dos sistemas lingüísticos y por ende, un aprendizaje más eficaz de ambas lenguas” (1999: 8).

En este sentido es central destacar el valor pedagógico que supone equipar una lengua y de qué manera la claridad al momento de diseñar los objetivos áulicos puede impactar en la reivindicación de la escritura como herramienta potente para la revalorización de la lengua. A partir de las observaciones realizadas es posible afirmar que, como mencionáramos respecto de los signos diacríticos, la proliferación de estos en el sistema de escritura termina muchas veces desplazando la atención desde la apropiación paulatina de la lengua hacia el acatamiento de la norma. La corrección escolar centrada en el grafo y la regla, esto es, la actitud normativa que se basa en la marca de la omisión de signos diacríticos y/o de las inconsistencias ortográficas de los alfabetos, sin el reconocimiento de que estos son representaciones de habla, vuelve las clases mecánicas y caprichosas en vez de reflexivas y enriquecedoras. Todo lo cual actúa en detrimento de los objetivos: sensibilizar, acercar y valorar la lengua propia y natural a través del aprendizaje de un producto extralingüístico.

Es clave para la revitalización lingüística y cultural de este colectivo étnico en particular, considerando las condiciones de su lengua, esto es, minorizada y minoritaria, pero a la vez atravesando un proceso de retracción constante, es clave pues, apostar fundamentalmente al trabajo con la oralidad, viendo en la escritura solo un fin documental o de soporte (*cf.* actitud normativa).

Por último, las decisiones asumidas para la representación de una lengua a través de la escritura son importantes para diferentes órdenes sociales y no solamente para el ámbito escolar, si bien este se presenta como uno de los primeros y/o principales. Las nuevas realidades comunicativas del siglo XXI ponen en agenda nuevas problemáticas y generan otros desafíos. La circulación de las lenguas minoritarias por las redes sociales da cuenta de la vitalidad y su esencia de lenguas vivas. Pero por otra parte, además, enfrenta a las comunidades de habla a las consecuencias tardías e inesperadas de la toma de algunas decisiones. Es ejemplo de ello la decisión de incorporar signos diacríticos. Esto se observó en la descripción del caso 1 (para un solo grafo). En lo que respecta al caso 2, es una dificultad de alto impacto. En este caso se optó por grafías que no presentan una fuente tipográfica que las pueda materializar. En Bas (2020), se da cuenta del proceso de equipamiento digital implicado en el desarrollo de la fuente tipográfica *iapa*<sup>4</sup> fuente que permite la materialización digital de la lengua (*i.e.* en otros términos, se generó una tipografía específica para hacer posible la escritura del alfabeto del caso 2). Allí se revisan y depuran los grafos necesarios para la implementación y traslación de las grafías, diseñadas por el Consejo, desde el papel hacia el teclado, desde la opción analógica hacia la opción digital. Este trabajo posibilita el ingreso de esta variedad de lengua mediante esta representación gráfica, esto es sin pérdida de la identidad diseñada, en las redes sociales y demás circuitos del mundo digital. Lo reciente de este hecho no hace posible evaluar aún el grado de apropiación de esta tecnología.

## 7. Reflexiones finales

Durante los últimos años, los pueblos indígenas de Argentina han reclamado sus derechos lingüísticos, culturales y territoriales, construyendo un camino de lucha por rescatar y preservar el valor simbólico de sus comunidades. En este marco, el equipamiento de las lenguas indígenas forma parte de una reivindicación cultural y política de los derechos lingüísticos en el sentido en que “la apropiación de la escritura por los indígenas es concebida como un mecanismo de auto-identificación, revalorización y desenvolvimiento de sus lenguas” (Corbera Mori y Facó Soares 1997: 24).

Equipar las lenguas indígenas habilitaría la posibilidad de utilizarlas en otros contextos sociales y políticos más allá del contexto educativo; sin embargo, el problema de la selección del alfabeto es quizás uno de los primeros problemas vinculados a la escritura, pero claramente no es el más importante.

La urgencia por equipar las lenguas viene de la mano del reconocimiento de la lengua indígena en el ámbito escolar a partir de la implementación de la EIB; esto implicó la necesidad de sistematizar la enseñanza de la lengua, de incorporar la escritura con el fin de elaborar materiales didácticos para el aula. Ahora bien, tanto por la ausencia de consensos intercomunitarios sobre los alfabetos, como por la falta de políticas públicas en términos de estandarización, los tres alfabetos descritos en este trabajo conviven en las propuestas de los diversos escenarios escolares de la jurisdicción santafesina desatendiéndose, casi ignorándose. Una de las consecuencias de esta convivencia es que los materiales didácticos generados en las instituciones educativas circulan con alfabetos diferentes y esto afecta la replicabilidad de los mismos en otros contextos similares. La elaboración de material didáctico implica gran esfuerzo, pero además la circulación de los materiales queda truncada y solo son funcionales en los ámbitos institucionales en los que fueron creados (Carrió 2014).

No se tiene que perder de vista que diseñar un alfabeto para una lengua es un asunto delicado, lleno de matices políticos. Cuando una comunidad toma decisiones en relación con el alfabeto de su lengua se diseñan los límites inter- e intraétnicos. Afloran las diferencias no solo con otros grupos étnicos sino también con las distintas comunidades pertenecientes al mismo grupo. Coincidimos aquí con los planteos de Messineo y Dell'Arciprete en relación con la normativización de las lenguas indígenas. Las luchas lingüísticas no son ajenas a las luchas de poder entre las comunidades “ya que la apropiación de un determinado código escrito representa (...) un logro de ‘autoridad’ y prestigio no solo respecto de su propio grupo local, sino también de este último respecto de los otros grupos” (1999: 8).

Si bien la elección o el rechazo de determinado sistema ortográfico por parte de los usuarios implica la puesta en consideración de la propia identidad frente a los otros, se hace necesario repensar entre los hablantes la imposibilidad de establecer un alfabeto para ‘una lengua en estado puro’. Esta demanda que surge desde diferentes actores indígenas pone en escena juicios valorativos sobre la lengua de los otros y, por lo tanto, sobre los demás sujetos hablantes, desde la postura de que existe un ‘yo’ único (individual o colectivo) que concentra la sabiduría de la lengua y determina taxativamente entre lo correcto y lo incorrecto, sin comprender que la corrección es una norma extralingüística generada para el control de las diferencias. En este sentido, coincidimos con Messineo y Dell'Arciprete cuando afirman que consolidar y estandarizar un alfabeto supone dos

acciones, por un lado, el desarrollo de una variedad supradialectal; por el otro lado, “la flexibilidad y tolerancia frente a la diversidad, es decir, el respeto no solo por las formas de expresión locales, sino también por los sentimientos de identidad que esto suscita” (1999:12). En síntesis, la discusión respecto de la escritura de lenguas con tradición oral recupera, atraviesa y reivindica las luchas por las identidades lingüística y cultural.

Cintia Carrió  
Instituto de Humanidades y Ciencias  
Sociales del Litoral (CONICET-UNL)  
cintiacarrio@conicet.gov.ar  
<https://orcid.org/0000-0002-0732-0838>

Micaela Lorenzotti  
Instituto de Humanidades y Ciencias  
Sociales del Litoral (CONICET-UNL)  
lorenzottimicaela@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2848-4727>

Natalia Bas  
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (UNL)  
nbas@fich.unl.edu.ar  
<https://orcid.org/0000-0002-8594-2018>

Recepción: 26/05/2021; Aceptación: 25/09/2022.

## Notas

<sup>1</sup> En Argentina se denomina Generación del 80 a la clase dirigente que acompañó el proceso de modernización nacional tendiente al progreso económico, la organización política y la instalación del país en el mercado internacional. En este marco, se llevaron adelante diferentes acciones. Por un lado, se sancionó la primera ley de educación argentina, la Ley de Educación N° 1420 (año 1884) que estableció la enseñanza primaria pública, obligatoria, gratuita y laica. El principal objetivo era homogeneizar a la población y borrar los rasgos tanto indígenas como inmigratorios; para esto se crearon escuelas con propuestas monolingües y monoculturales. Por otro lado, se continuó con la política de expansión de la frontera productiva a través de las campañas militares denominadas “Campañas del desierto” que atentaron contra los pueblos indígenas del territorio. En palabras de Terán (2015) “el emprendimiento llevado a cabo contra las poblaciones indígenas se apoyaba en una línea programática ampliamente compartida por las elites del mundo occidental: que las naciones viables eran aquellas dotadas de una población de raza blanca y de religión cristiana” (2015: 96).

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

<sup>3</sup> La traducción es nuestra.

<sup>4</sup> Fuente tipográfica derivada de carácter inaugural en fase experimental. Se trata de un desarrollo tipográfico generado a partir de la tipografía *Gentium Basic*. Los tipos Gentium son software libre y de código abierto con licencia OFL (*Open Font License*) lo que habilita tanto su modificación como su posterior distribución.

## Referencias bibliográficas

- Aracil, Lluís. 1983. “Sobre la situació minoritària”. En *Dir la realitat*, 171-206. Barcelona: Edicions dels Països Catalans.
- Bas, Natalia. 2020. *Micro-intervenciones políticas y Educativas: complejidades técnicas y culturales en el desarrollo de una fuente tipográfica*. Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Litoral.

- Belmar, Guillem y Sara Pinho. 2000. "Multilingüismo receptivo: um aliado das línguas minorizadas. O que é que o mirandês pode aprender da experiência frísia?". *Études Romanes de Brno*: 41 (1). 141-157
- Buckwalter, Alberto y Litwiller de Buckwalter (Recop). 2001. *Vocabulario Mocoví*, Formosa, Equipo Menonita.
- Buckwalter, Alberto y Litwiller de Buckwalter (Recop). 2004. *Vocabulario Castellano-Guaycurú*, Formosa, Equipo Menonita.
- Calvet, Louis-Jean. 1997. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial SA.
- Carrió, Cintia. 2014. "Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos". En *De lenguas, ficciones y patrias*, Laura Kornfeld (ed.), 149-184. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Corbera Mori, Angel y Marília Facó Soares. 1997. "Aspectos técnicos e políticos na definição de ortografias de línguas indígenas". En *Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE-1995*, Wilmar D'Angelis y Juracilda Veiga (orgs.), 23-52. Campinas, SP: ALB Mercado de Letras.
- Crystal, David. 2001. *La muerte de las lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Tullio, Ángela. 2010. *Políticas lingüísticas e inmigración, el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba. 2003.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gerzenstein, Ana y Cristina Messineo. 2002. "De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco". Trabajo presentado en el *Simposio Internacional Lectura y Escritura nuevos desafíos*. Recuperado de [www.educ.ar/educar/superior/biblioteca\\_digital](http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital)
- Grenoble, Lenore y Lindsay Whaley. 2006. *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gualdieri, Beatriz. 2004. "Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina)". *BilingLatAm*, 119-129.
- Gualdieri, Beatriz y Silvia Citro. 2006. *Lengua, cultura e historia Mocoví en Santa Fe*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hamel, Rainer Enrique. 2008. "La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística". En *Política Lingüística na América Latina*, Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena (orgs.), 45-77. Joao Pessoa: IdeiaiEditora Universitaria.
- Kasbarian, Jean-Michel. 1997. "Langue minorée et langue minoritaire". En *Sociolinguistique: Les concepts de base*, Marie-Louise Moreau (ed.), 185-188. Hayen: Pierre Mardaga éditeur.
- Lorenzotti, Micaela. 2021. *Lenguas indígenas y escolaridad: ideologías lingüísticas en la gestión educativa de las lenguas qom y mocoví en Santa Fe*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Litoral.
- Messineo, Cristina. 1994. "Cartillas de alfabetización y libros de lectura. Descontextualización y recontextualización de los discursos toba". En *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*, 359-368. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística.
- Messineo, Cristina y Ana Dell'Arciprete. 1999. "Las políticas lingüísticas en la elaboración de alfabetos de lenguas indígenas. El caso toba y pilagá." En *Actas del Congreso de Políticas Lingüísticas para América Latina*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Messineo, Cristina y Pablo Wright. 1989. "De la oralidad a la escritura. El caso toba". *Lenguas modernas*: 16, 115-126.
- Narvaja de Arnoux, Elvira y José Del Valle. 2010. "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". *Spanish in Context*: 7 (1), 1- 24.
- Pujolar, Joan & Bernadette O'Rourke. 2018. *Position paper: The Debates on "New Speakers" and "Non-Native" Speakers as Symptoms of Late Modern Anxieties over Linguistic Ownership* (unpublished). <<https://www.academia.edu/35039330/>

- Position\_paper\_The\_debates\_on\_news\_speakers\_and\_non-native\_speakers\_as\_symptoms\_of\_late\_modern\_anxieties\_over\_linguistic\_ownership>
- Ricento, Thomas. 2000. Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. En *Ideology, Politics and Language Policies*, Thomas Ricento (ed.), 9-22. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Terán, Oscar. 2015. *Historia de las ideas en la Argentina: Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- UNESCO. *Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>