

De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina¹

Leonor Acuña.

Universidad de Buenos Aires

Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Argentina)

1. Introducción

En 1991 la población indígena de la Argentina representaba aproximadamente el 1,5% del total de habitantes.^{2 y 3} Había alumnos aborígenes matriculados en las escuelas primarias de 94 departamentos en 16 provincias, incluido Florencio Varela en la provincia de Buenos Aires. En seis departamentos, los alumnos aborígenes superaban el 45%: Ramón Lista (Formosa), Iruya (Salta), 25 de Mayo y Ñorquinco (Río Negro), Gastre y Paso de los Indios (Chubut) (Acuña y Sierra 2001).

La educación argentina es castellanizante, es decir que obtiene como resultado la sustitución de las distintas lenguas con las que los alumnos pueden llegar a la escuela. No se trata de una meta explícita, sino que, al partir del presupuesto de que todos los niños que ingresan al sistema educativo hablan la misma lengua –el español–, los contenidos y habilidades escolares objeto de enseñanza se refieren a esa lengua. Inclusive el nombre de la materia: Lengua o Lengua materna no daba lugar para pensar otra cosa^{4 y 5}.

¹ Este artículo se publicó por primera vez en la *Revista de historia bonaerense IX*, 24: 47-51

² El porcentaje parece bajo y podría reafirmar el prejuicio de "en la Argentina no hay indios". Sin embargo, nótese que para la misma fecha Venezuela posee un 1,5% de población indígena; Colombia, 2,2%; Paraguay, 2,3%; Costa Rica, 0,8%; El Salvador, 2,3 % y Brasil, 0,2%. (Datos tomados de Gleich 1989).

³ Marisa Censabella presenta estimaciones de máxima y de mínima de hablantes de las distintas lenguas indígenas en nuestro país incluidos los migrantes paraguayos (hablantes de guaraní) y los migrantes bolivianos (hablantes de quechua). La suma representa un porcentaje de la población total que oscila entre el 2,4 y el 4,1%. (Censabella 2000). Los números parecen altos, pero sólo el censo nacional de población que se hará en los próximos días nos dará una información más precisa.

⁴ En este último caso tenemos además una ambigüedad todavía mayor, ya que, como señala Alejandro Raiter, la lengua materna no se enseña en la escuela sino que los chicos la aprenden en su casa. La escuela se ocupa, en todo caso de contenidos y habilidades escolares relacionadas con esa lengua.

⁵ El vacío institucional es tan grande que, en 1998 cuando el Ministerio de Cultura y Educación intentó hacerse cargo de la problemática de español como segunda lengua y de las lenguas indígenas, la discusión del tema y la redacción de los contenidos de español estuvo a cargo del área de lenguas extranjeras.

Con este marco, la práctica docente habitual en las escuelas en las que había niños monolingües de alguna lengua indígena, consiste en enseñanza de la lectura y la escritura del español (y en español), lengua con la que esos chicos nunca han estado en contacto hasta llegar al aula.

A partir de la reforma de la Constitución Nacional, se dictan normativas provinciales y nacionales que reconocen la diversidad cultural y lingüística de nuestro país:

"[D]icha diversidad se expresa en comunidades aborígenes cuyos miembros sólo se comunican en su lengua originaria, comunidades cuyos miembros usan parcialmente el español, y comunidades que mayoritariamente se comunican en español." (Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación 107/99).

y el derecho de los niños de ser alfabetizados en su propia lengua:

"El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el país requiere estrategias específicas para atender la diversidad de situaciones y contextos en los que los docentes aborígenes, no aborígenes y sus educandos, enseñan y aprenden." (Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación 107/99).

Con esta decisión la Argentina se acerca a la propuesta de 1953 de la UNESCO de utilizar preferentemente la lengua materna en la alfabetización.⁶

2. Por qué hay que encarar programas de educación intercultural bilingüe

Las jurisdicciones con población aborígen duplican y hasta triplican las cifras de nivel nacional de analfabetismo y de repitentes (Acuña y Sierra 2001). La escuela que no atiende (tanto en el sentido de prestar atención y como en el de desarrollar políticas educativas específicas) a sus alumnos en su diversidad se vuelve ineficaz e ineficiente. Paradójicamente la evaluación de las instituciones y de la sociedad no es ni institucional ni social y suele volverse en contra de los mismo alumnos. "No les da la cabeza" es el argumento asociado al sentido común, que suele ser reforzado por el

⁶ Citamos solamente la Resolución del CFCyE 107/99 porque es clara y exhaustiva, pero recuérdese que la Ley Federal de Educación establece la regionalización de la enseñanza y que las distintas jurisdicciones redactaron los contenidos educativos sobre la base de sus propios diagnósticos sociolingüísticos.

sentido común académico: "No pueden simbolizar. En su lengua no hay palabras para hablar de abstracciones".⁷

Lo obvio se pierde: Cualquier persona a la que se le enseña a leer y escribir en una lengua que no conoce seguramente tendrá muchas dificultades para aprender lo que se le enseña, por no hablar de lo que no se le enseña (a hablar y entender esa otra lengua). Los docentes de un departamento en el que el 67% de los alumnos son monolingües de wichí en el momento de ingresar a la escuela, afirman que a los chicos les lleva dos años escolares completar los contenidos de 1^{er} grado. Esta afirmación es tranquilizadora desde la práctica docente y contribuye a disminuir la presión sobre los chicos, pero no es realista, ya que no se está actuando sobre el problema, no se están buscando soluciones en los contenidos ni en los enfoques de enseñanza, en este caso para enseñar el español con metodología y tiempos de segundas lenguas.

Ahora bien, por qué la escuela debería ocuparse de enseñar en la lengua de la familia. Hay respuestas de muy distinto orden para esta pregunta.

La primera respuesta es política: porque esos niños son argentinos y la obligación de los estados es brindar educación en la/s lengua/s del país, como lo hacen Canadá y Suiza, por ejemplo, con las distintas lenguas que se hablan en su territorio.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la lingüística demuestra que es necesario que los niños bilingües alcancen un nivel de competencia elevado en las dos lenguas⁸ con el objeto de alcanzar las ventajas cognitivas propias de los bilingües y de poder transferir las habilidades escolares aprendidas en la lengua primera a la segunda lengua: el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la lengua materna se traslada a la segunda lengua (y a todas las otras lenguas que puedan aprenderse en el futuro).

Lo contrario (prescindir escolarmente de la lengua primera) no permite alcanzar ese nivel umbral con competencias escolares y crea las condiciones para el

⁷ Compartimos la postura de aquellos que consideran que no se puede honrar semejantes muestras ignorancia y de prejuicio con una explicación o aclaración.

⁸ Estos temas han sido interés de la lingüística con más intensidad desde la década del 60. Las investigaciones han dado como resultado opiniones muy diferentes y hasta contradictorias en relación con las ventajas y desventajas del bilingüismo. Una primera aproximación a estos temas psicolingüísticos en relación con la problemática educativa de población aborigen puede hacerse a través de trabajos generales como el de Gleich o el manual de Appel y Muysken (citados en la bibliografía de este trabajo). El profundo artículo de López "Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú" (*Revista Andina* (1996) 14, 2: 295-384) –seguido por una discusión con especialistas– puede ser una buena introducción para quien se interese por esta temática.

bilingüismo sustractivo. La pérdida o sustitución de la lengua materna en los grupos minoritarios va acompañado, en general, de todas las secuelas propias de los grupos marginados: auto-odio, incompleto aprendizaje de la segunda lengua –y consecuente fracaso escolar–, apatía.

Los programas de enseñanza bilingüe en comunidades aborígenes tienen "resultados positivos en todas las áreas: en las habilidades lingüísticas en la primera y segunda lengua, en otras asignaturas y en los aspectos sociales y emocionales." (Appel y Muysken 1996: 105).

Pero no todo depende de una enseñanza bilingüe. No se trata solamente de un problema reducido a los límites de la escuela. El verdadero objetivo tiene que ser el de una comunidad bilingüe estable en el que se haya establecido una identidad bilingüe o bicultural (Appel y Muysken 1996: 169). Para lograr este objetivo no basta evidentemente con una buena planificación escolar. Teniendo en cuenta que también los peores indicadores económicos de la Argentina corresponden a las regiones con mayor población aborigen, el reconocimiento la atención de la diversidad debe encararse en el marco de programas de desarrollo integral.

3. Entre el respeto y la atención a la diversidad

El reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país y, por lo tanto, de la diversidad en el aula, plantea dos tareas distintas pero complementarias en el trabajo escolar: el respeto por la diversidad y la atención de la diversidad. En el primer caso se trata de la enseñanza y la práctica de la tolerancia que nos rodea (interna y externa al aula). En el segundo caso, se trata de diseñar una escuela que dé las respuestas necesarias para que los chicos que tienen saberes diferentes y, por lo tanto, diferentes "distancias" respecto de los saberes meta de la escuela puedan alcanzarlos.

En los *Materiales de apoyo para la capacitación docente* (Ministerio de Cultura y Educación 1997: 12-13) se señala que:

"La función de la escuela es esencialmente la integración de esas diferencias, sin privilegios ni exclusiones. Esto significa revisar mecanismos simplistas de transmisión de la cultura y hacerse cargo de la diversidad cultural como dato ineludible." [El subrayado es nuestro]

Más adelante, después de describir algunas variedades, se afirma:

"Consideramos que la institución escolar debe tomar como punto de partida el desarrollo lingüístico que los alumnos y las alumnas han alcanzado antes de ingresar en la escuela, como así también las experiencias que tienen fuera de ella. A partir de: quiénes son, de dónde vienen, cómo hablan, qué leen o escriben, etc., debemos proporcionarles los instrumentos lingüísticos que les permiten el acceso a una educación y un progreso académico, social, cultural y económico." [El subrayado es nuestro]

Sin embargo, en los *Contenidos Básicos Comunes*, la diversidad sólo aparece como contenido aun tan tempranamente como en el primer ciclo. Entre los contenidos conceptuales del *Bloque 3: La reflexión acerca de los hechos del lenguaje* (Ministerio de Cultura y Educación 1996: 30-33) figuran:

"Variedades lingüísticas. Noción de lengua. Variedades lingüísticas regionales, lenguas orales, lenguas gráficas, primera lengua, segunda lengua".

Propuesta de expectativas de logros:

"Identificarán variedades lingüísticas regionales y variedades de uso en la escuela reconociendo los diferentes contextos de empleo."

Sugerencias para el docente

"Tal vez en su escuela o en la comunidad a la que pertenece haya hablantes de otras provincias o de otros países hispanoamericanos; invítelos a conversar para que hablen de sus pueblos y sus costumbres. Es una excelente oportunidad para que los chicos observen entonaciones, palabras y giros desconocidos de modo que sistematicen las primeras nociones sobre dialectos y variedades lingüísticas."

El tema aparece entonces en la reforma educativa como contenido escolar encarado desde el respeto a la diversidad, pero no como marco para el diseño de la tarea. La diversidad no está dentro del aula, sino afuera. No es que todos somos diferentes, sino que la diferencia se encuentra fuera de las paredes del aula, es vagamente pintoresca, hay que ser tolerante con ella y puede ser objeto de estudio y clasificación. No hay ninguna referencia a cómo se encara la diversidad interna no sólo

desde el respeto sino desde los enfoques de enseñanza. Es decir, no se entiende que se trata de algo sobre lo que se debe actuar para que los alumnos puedan *crear* desde la diferencia.

Los contenidos de Ciencias Sociales repiten exactamente la misma disociación que se da en Lengua. Gabriela Novaro señala contradicciones dentro del mismo diseño de contenidos:

"... la tolerancia es tratada como un contenido actitudinal, pero esto no se corresponde con el tratamiento que la cuestión tiene en los contenidos conceptuales, donde prácticamente no se han introducido nuevos elementos de conocimiento de la diversidad y de la relación entre las distintas sociedades." (Novaro 1999: 301).

"...en los manuales, observamos la enumeración detallada de las características de los pueblos indios con anterioridad a la llegada de los españoles y el escaso lugar dado a la evolución de las sociedades indígenas luego de la conquista." (Novaro 1999: 310) y más adelante afirma: "Los indios eran, son y serán el taparrabo y la pluma, son el pasado. Lo demás es contaminación." (Novaro 1999: 306).

"Así, desde los contenidos conceptuales, la visión sigue siendo etnocéntrica y en alguna medida contradictoria con los contenidos actitudinales que se postulan." (Novaro 1999: 311).

A esto quedan reducidas en la planificación escolar las declaraciones de las normativas mencionadas en la introducción de este trabajo. No está abierto el camino para un cambio en esa tradicional educación castellanizante.

4. La educación intercultural bilingüe en la Argentina

En 1999 Plan Social Educativo del Ministerio de Educación organizó un taller sobre educación intercultural bilingüe. En ese momento se estaban llevando adelante proyectos de diferente origen que atendían a la diversidad cultural y lingüística aborígen en las provincias de Chubut (mapuche), Santa Fe (toba y mocoví) , Chaco (toba, mocoví, wichí y otras culturas), Jujuy (variedades del español), Formosa (wichí), San Juan (huarpe) y Salta (chiriguano-chané). (Ministerio de Cultura y Educación 1999)

El taller se realizó bajo la coordinación del Dr. Luis Enrique López (PROEIB-Andes) y giró alrededor de la definición de bilingüismo e interculturalidad. De acuerdo con lo discutido se llegó a la definición de educación intercultural bilingüe para la Argentina que encontramos en la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación 107/99:

"La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales.

Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional."

En el mes de octubre de 2001 el Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes (del Programa de Acciones Compensatorias en Educación del Ministerio de Educación) conjuntamente con el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) hizo una convocatoria de sistematización de experiencias en educación intercultural bilingüe con el objeto de construir una base de datos actualizada sobre lo que se está haciendo sobre ese tema en la Argentina.

Existen proyectos y programas experimentales de muy distinta orientación en distintos lugares del país. La financiación de los mismos depende desde asociaciones de padres de colegios privados que se constituyen en "padrinos" de las escuelas hasta de organismos internacionales. La duración depende también de variables diversas, a veces, inclusive, inesperadas.

Desde 1999 estamos a cargo de la asistencia técnica de un programa de desarrollo financiado por un organismo europeo. Por una decisión político-administrativa (reemplazar a uno de los directores), durante cuatro meses se paralizaron todos los trabajos de los nueve subprogramas que afectan a cerca de 12000 personas. Se llamó a concurso el cargo y mientras tanto se suspendieron los

pagos (hasta de sueldos). Esos cuatro meses coincidieron con la estación seca, ya empezaron las lluvias (que impiden gran parte de la primavera y del verano ingresar y circular por la zona y por supuesto hacer trabajos como construcción de viviendas) y también se están terminando las clases que se dictaron con mucha irregularidad durante la segunda mitad del año por paros docentes nacionales y provinciales. Nuestra tarea consiste en asistir, seguir y capacitar para la implementación de la lengua aborígen como lengua de instrucción y del español como segunda lengua. En este lapso hemos perdido dos trabajos de campo y los docentes han perdido dos pasantías de 80 horas cada una en Buenos Aires. Desde nuestro trabajo, se perdió el año.

5. Por qué es difícil llevar adelante proyectos de atención a la diversidad

Este artículo pretendió resumir cuestiones muy generales de la búsqueda de nuestro país de una educación más justa para las poblaciones aborígenes hablantes de una lengua diferente del español o de una variedad del español muy diferente de la que espera la escuela.

En este último punto hacemos un punteo de otras cuestiones que forman parte también del diseño de una educación intercultural bilingüe.

Quienes llevan adelantes propuestas, programas o proyectos de esta naturaleza deben encarar entre otras las siguientes cuestiones lingüísticas:

- Realizar diagnósticos sociolingüísticos reales.
- Completar la estandarización de las lenguas aborígenes que se empleen en la educación.
- Diseñar e implementar de cátedras de lenguas aborígenes en los institutos de formación docente.
- Discutir e implementar una definición de lo bilingüe que incluya además la enseñanza de las lenguas aborígenes como segundas lenguas para población no aborígen y
- Discutir e implementar una definición de lo intercultural que no sea solamente entre cada cultura aborígen y la cultura escolar.

Pero para que quienes desean trabajar en una educación intercultural bilingüe puedan hacerlo, es necesario que exista un marco institucional en el que se consiga:

- La orientación, coordinación y centralización de los proyectos de educación bilingüe e intercultural en lo que a las acciones y a los criterios se refiere.
- El compromiso de las instituciones de educación superior con estos temas.
- La continuidad de los proyectos y la sanción para quienes son responsables de la interrupción arbitraria e injustificada de los mismos.

Es imprescindible que sean aborígenes quienes tomen las decisiones, soliciten las asistencias técnicas, participen del análisis y reformulación de los proyectos y de la evaluación de los resultados. El papel de los especialistas es asesorar, aconsejar, comparar, diseñar, proponer e implementar.

Martín Fierro –alguien que sabía mucho de quedar en los márgenes de la atención de la civilización– decía que él hablaba de "Males que conocen todos, / pero que naidés contó". Lo que decimos en este artículo ya ha sido contado muchas veces, sólo se trata de un intento más de llamar la atención.

Referencias bibliográficas

- Acuña, Leonor y María Concepción Sierra. "Situación sociolingüística del departamento ramón lista (provincia de Formosa)". VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mar del Plata, 2000 ms.
- APPEL, René y Pieter Muysken. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Ariel, Madrid, 1996.
- Censabella, Marisa. **Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual**. Eudeba, Buenos Aires, 2000.
- GLEICH, Utta von. **Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina**. Schriftenreihe der GTZ n° 214. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Rossdorf, 1989.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. **Los CBC en la escuela. Primer ciclo. Contenidos básicos comunes para la educación general básica**. Rca. Argentina, 1996.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. **Materiales de apoyo para la capacitación docente. EGB. Caracterización de los capítulos de los CBC**. Rca. Argentina, 1997.
- Ministerio de Cultura y Educación, Plan Social Educativo. **Balance y Perspectiva de la EIB en la Argentina. Taller de Educación Intercultural Bilingüe. Atención de necesidades educativas de la Población aborígen**. Buenos Aires, 1999.
- Novaro, Gabriela. "Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos". **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano** 18, 1999: 297-314.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. **Resolución 107/99**. 1999.

Buenos Aires, 11 de noviembre de 2001.