

BEATRIZ GUALDIERI

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)

El lenguaje de las experiencias

*"No es como algunos piensan que los chicos wichí no aprenden, no se interesan, son faltadores. Yo creo que cuando faltan es por tal cosa, como por ejemplo, yo recuerdo cuando iba a la escuela, yo faltaba mucho; era porque no entendía a la maestra, a veces lloraba porque no nos permitían hablar en idioma"*¹ Maestro Auxiliar wichí

"...en vez de aprender inglés prefiero aprender mapuche, me parece que es lo justo..."² Estudiante mapuche

1. Un poco de contexto

La EIB, en tanto concepción educativa que asume la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos como recurso pedagógico, está fuertemente enraizada en los contextos específicos donde se desarrolla. Por ello, es necesario y pertinente hacer referencia a las situaciones sociolingüísticas en que las experiencias presentadas a la Convocatoria se insertan.

La variedad de las experiencias que analizamos refleja, en gran medida, el abanico de situaciones diversas de coexistencia de lenguas y/o variedades dialectales en que se enmarcan. Esta diversidad es resultado de desarrollos sociohistóricos diferenciados y específicos que han determinado configuraciones, en cuanto al conocimiento y uso lingüísticos, también distintas. Tales configuraciones tienen en común la presencia de relaciones conflictivas y asimétricas entre las hablas de la sociedad hegemónica y los grupos socioculturales minoritarios. Podemos decir que nos encontramos con una situación de "diglosia conflictiva"³ donde cada lengua o variedad cumple funciones distintas y se utiliza para propósitos específicos y donde el castellano (específicamente el estándar) tiene mayor prestigio social por tratarse de la lengua del poder político y económico, en tanto las lenguas originarias están relegadas a un estatuto marginalizado, con sus funciones restringiéndose a ámbitos reducidos en razón del avance de la lengua dominante. Esta asimetría de poder entre las lenguas (que refleja, obviamente, asimetrías en las relaciones socioeconómicas y políticas entre los hablantes) determina una situación inestable de conflicto que tiende a resolverse en el desplazamiento y sustitución de la lengua indígena o en la consolidación y normalización de la misma. El quehacer educativo, en el centro del cual se encuentra el lenguaje, no sólo se inserta sino también influye en estos contextos. Es dentro de esta realidad que surgen gran parte de las experiencias relatadas: de la necesidad de la escuela de responder con estrategias pedagógicas apropiadas para cada caso.

Desde el punto de vista lingüístico, las experiencias están situadas en contextos donde coexisten, en mayor o menor grado, el castellano con diversas lenguas indígenas o distintas variedades dialectales del castellano, una de las cuales marcada por rasgos lingüísticos y sociolingüísticos de una lengua indígena (esto específicamente en las experiencias del NOA). En lo que se refiere a las lenguas indígenas, se presentaron experiencias que involucran nueve idiomas: wichí, mocoví, toba, pilagá, mapudungun, mbya-guaraní, guaraní, quechua y aimara. Habría que agregar una décima, el huarpe, lengua dada por extinta y rastros de la cual fueron identificados en la experiencia sanjuanina.

Uno de los primeros aspectos vinculados con la variedad de situaciones tiene que ver con la heterogeneidad lingüística y sociolingüística existente, no sólo entre los pueblos representados, sino también al interior de cada uno de ellos. Esta heterogeneidad se vincula con el manejo y frecuencia de uso de la lengua, en relación con variables sociales como la edad, el género, o el nivel de estudios del hablante; los dominios sociolingüísticos en que las lenguas son utilizadas, y las características de la transmisión intergeneracional.

Por otro lado, también se observan situaciones muy variadas con respecto a los tipos de asentamientos, en términos de la oposición, no siempre tajante, entre contextos rurales y contextos urbanos. Así, podemos ver casos como toba y mocoví, por ejemplo, donde la creciente urbanización de estos pueblos, producto de migraciones a grandes ciudades determinadas principalmente por razones laborales, produce situaciones diferentes, al interior de cada pueblo, en cuanto a vitalidad de la lengua indígena, transmisión generacional, cambios lingüísticos debidos al contacto, etc.

En rigor, la diversidad sociolingüística es característica de las situaciones de contacto de lenguas: las relaciones sociohistóricas son, en cada caso, únicas y conforman grupos humanos cuyo comportamiento lingüístico también es específico y está determinado por las condiciones de tipo social e histórico en que las diferentes comunidades de hablantes se han desarrollado. Las relaciones específicas con la sociedad hegemónica en que los grupos aborígenes se han visto en vueltos influyen, asimismo, en las actitudes, más o menos positivas, hacia su pertenencia étnica y su lengua originaria.

La presencia del castellano, en sus diversas variedades, es el punto en común de todos los contextos en que se desarrollan las experiencias. También en todos los casos, como ya se mencionó, existe una relación asimétrica entre el castellano y las lenguas originarias. Esta situación diglósica involucra, en cada caso, las relaciones entre el castellano escolar (idealmente estándar), el castellano regional (que constituye el medio en el que están inmersos y con el que establecen diversos tipos de relaciones los pueblos mencionados) y la lengua originaria. Cabe señalar que la inclusión de las lenguas aborígenes en el ámbito escolar involucra un esfuerzo por constituir, para tales lenguas, una variedad estándar que trasciende las diferencias dialectales y cuyas funciones se vinculan específicamente con los usos escolares y, más puntualmente,

con la dotación y práctica de la escritura, lo que agregaría un cuarto código lingüístico en el proceso escolar.

Los contextos en los cuales se sitúan las experiencias educativas presentadas a la Convocatoria pueden ser tipificados considerando tanto la funcionalidad de uso de las lenguas originarias como las características de la transmisión intergeneracional de las mismas. Así, se puede hablar de un continuo que tiene en un polo situaciones donde la lengua aborígen carece de funcionalidad en la vida social, y donde no existen actualmente hablantes competentes de la misma (huarpe y parte de las comunidades mapuche). En el otro polo, hallamos contextos donde la lengua originaria mantiene una alta vitalidad de uso en gran parte de los dominios de la vida familiar y comunitaria, siendo frecuente y competentemente hablada por personas de las distintas generaciones y, por ende, donde la socialización primaria de los niños se realiza preferentemente en ella, lo que resulta en alumnos que ingresan al sistema escolar con conocimientos incipientes de castellano (wichí, pilagá, mbyá). Entre ambos extremos, hay un continuo de situaciones que, a grandes rasgos, podrían ser reducidos a dos situaciones típicas: contextos donde la lengua indígena mantiene su funcionalidad en ciertos dominios, típicamente aquellos vinculados con las interacciones familiares, y donde la socialización inicial de los niños se lleva a cabo en ambas lenguas, lo que resulta en alumnos que ingresan al sistema escolar con diferentes grados de bilingüismo y competencias diversas en cada una de las lenguas (parte de las comunidades toba y mocoví); y contextos donde la vida comunitaria y familiar se realiza predominantemente en castellano, siendo la lengua indígena funcional solamente para algunos sectores sociales (típicamente las generaciones mayores) y circunstancias: en estos casos, los niños son socializados predominantemente en castellano y suelen tener alguna competencia pasiva en la lengua indígena (parte de las comunidades toba, mocoví y mapuche, asentamientos urbanos de habla guaraní, quechua y aimara).

Las lenguas originarias también están presentes, especialmente en cuanto a los rastros que las mismas han dejado en el castellano regional, en aquellas experiencias que se han centrado en la inclusión de la variedad sociodialectal de castellano hablada por los alumnos y los miembros de las comunidades; esto es así específicamente en el caso de varias instituciones situadas en el NOA.

2. Lenguas y educación

2.1. La inclusión de la lengua originaria

La mayoría de las experiencias se centra en, o refiere tangencialmente a, la inclusión de la lengua aborígen en el ámbito educativo. La incorporación de la lengua originaria de los pueblos a los que el sistema educativo atiende, en un contexto tradicionalmente homogeneizador en torno del castellano como el de nuestro país, es un logro

importante para destacar. Esto es especialmente meritorio en los contextos urbanos, en los cuales se sitúan gran cantidad de las experiencias presentadas: es preciso resaltar que tradicionalmente la educación bilingüe en contextos de poblaciones aborígenes se ha planificado y desarrollado en áreas rurales, obviando, hasta muy recientemente, el hecho de que un creciente número de indígenas residen y se reproducen como pueblos en ámbitos urbanos.

La sensibilidad de los docentes para considerar las dimensiones afectivas vinculadas con la lengua está en el origen de la mayoría de las experiencias: no son raros los casos en que se expresa una actitud, explícita o implícita, de revalorización de la lengua y la cultura aborígenes como fuente de autoestima de los estudiantes. La conciencia del papel que la lengua tiene en los procesos sociales y cognitivos parece estar presente en gran parte de los casos.

Otro aspecto destacable es la conciencia sobre la importancia de la lengua materna de los alumnos en el proceso pedagógico, más allá de las funciones comunicativas necesarias para la interrelación y la enseñanza de contenidos escolares. Así, por ejemplo, es recurrente el argumento de que la alfabetización de los niños bilingües se consigue más exitosamente mediante la inclusión de la lengua originaria. La transferencia de las competencias lingüísticas, tanto orales como escritas, entre lenguas es un hecho comprobado por estudios realizados en diferentes contextos de bilingüismo⁴. El desarrollo de tales habilidades en la lengua materna o predominante son fácilmente transferibles a una segunda lengua y cuanto más y mejor desarrolladas sean en la primera lengua, mayores las probabilidades de éxito en el proceso educativo escolar en una segunda lengua.

Por otro lado, un rasgo presente, si no en todas, en la gran mayoría de las experiencias, es la participación de la comunidad acompañando la tarea docente. Así, se recurre a los hablantes expertos, los que en diferentes grados participan en las actividades escolares. Esta participación, que abre la escuela a la comunidad, es uno de los logros frecuentemente mencionados en los trabajos presentados.

Un nivel de participación de la comunidad en los procesos escolares es la presencia institucionalizada, en un nutrido conjunto de experiencias, de los auxiliares docentes o maestros especiales aborígenes, quienes llevan adelante gran parte de las acciones vinculadas con aspectos lingüísticos en la práctica de aula, específicamente en lo que se refiere a la lengua originaria y principalmente mediante la constitución de las "parejas pedagógicas" con los docentes hispanohablantes. En contados casos, estos docentes aborígenes intervienen en la planificación curricular global y su rol al respecto parece circunscripto al área de la lengua aborígen: "los A.D.A. (Auxiliar Docente Aborígen) planificaban el área de lengua (wichí) y los maestros el resto de las áreas". Esta figura del auxiliar aborígen se encuentra inclusive en contextos donde la misma no se halla aún institucionalizada y donde los propios docentes ven la necesidad de un compañero de trabajo en el aula que les garantice quebrar los problemas de incomunicación derivados del encuentro, muchas veces traumático, de los alumnos con

una lengua, el castellano escolar, que desconocen.

La incorporación de miembros de la comunidad en la escuela está presente, también, en calidad de órganos consultivos, como es el caso de las escuelas de Santa Fe, a través de los Consejos de Ancianos, de Idóneos o de la Lengua cuyos integrantes se involucran en decisiones que hacen a las tareas pedagógicas, especialmente en las áreas de lengua y cultura indígena. Asimismo, la comunidad, en estos y en otros casos, suele tener un papel relevante en la selección de los candidatos a maestros/auxiliares aborígenes.

Otro nivel de participación comunitaria está dado por el recurso a miembros de la comunidad como proveedores de información sociocultural y lingüística. Esto se observa especialmente en aquellos contextos en que la lengua originaria es introducida en la escuela como una segunda lengua; es decir, con alumnos aborígenes cuya lengua predominante o exclusiva es el castellano.

En lo que se refiere a los tipos de actividades pedagógicas enfocadas en la lengua originaria, se observan acciones que van del uso de la misma como recurso para facilitar la comunicación que necesariamente involucra el proceso escolar (especialmente mediante la traducción y paráfrasis) y como lengua de alfabetización inicial, hasta actividades que se centran en la recopilación de textos, la elaboración de diccionarios, la enseñanza como segunda lengua, la recolección y traducción de vocabulario, etc.

Con respecto a las experiencias que se centran en la lengua originaria como una segunda lengua, éstas son de dos tipos: escolares y extraescolares. En las instituciones escolares, la enseñanza de la lengua aborígen está dirigida a niños pertenecientes a comunidades donde la transmisión intergeneracional de la misma se ha cortado; por ejemplo, las lenguas andinas en el NOA, el mapudungun en la Patagonia. Se plantean actividades como recopilación y aprendizaje de vocabulario y frases cortas así como trabajos de recolección de textos orales. En todos los casos, la lengua originaria es tratada en forma fragmentada y con énfasis en la escritura. Las experiencias extraescolares de enseñanza de una lengua originaria se han desarrollado principalmente en contextos urbanos y están dirigidas no sólo a integrantes de los grupos étnicos involucrados, sino también al público en general. Estos trabajos incluyen una experiencia individual que se centra en la escritura y en aspectos lingüísticos fragmentarios de guaraní, y un conjunto de acciones de enseñanza de mapudungun, gestadas desde una organización mapuche, que se lleva a cabo básicamente en forma oral y con un enfoque comunicativo.

2.2. La enseñanza de/en castellano

En general, las experiencias no explicitan cómo se ha trabajado con el castellano. El énfasis, en aquellos trabajos que se centran en el componente lingüístico, ha estado en la descripción de actividades realizadas con la lengua aborígen, posiblemente en razón

de la ya mencionada innovación que la inclusión de las hablas propias de los alumnos y sus comunidades involucran con respecto a la ruptura de una tradición escolar homogeneizante. Sin embargo, un proyecto de educación bilingüe conlleva, como su nombre lo indica, la presencia en aula y con fines pedagógicos de al menos dos lenguas. El hecho de que, para muchos de los alumnos, el castellano suele ser, si no su segunda lengua, la lengua menos dominante en sus interacciones y su vida cotidiana, exige la implementación de un tratamiento metodológico diferenciado para su enseñanza. Cabe mencionar, también, que la escuela ocupa, para los padres, un lugar privilegiado para el aprendizaje de la lengua hegemónica.

Referencias explícitas a la enseñanza con metodología de segunda lengua del castellano se encuentran solamente en la experiencia de capacitación docente realizada en Ramón Lista (Formosa) donde se menciona como marco teórico y conceptual el enfoque comunicativo.

Podríamos incluir, entre las experiencias que focalizan la enseñanza de castellano, a aquéllas que en el NOA parten del habla coloquial de alumnos hispanohablantes para gradualmente ir incentivando, a través de la lectoescritura, la apropiación por parte de los mismos del castellano estándar.

El hecho de que no se haga referencia, en la mayoría de los trabajos, a la lengua en la cual se vehiculan los contenidos de las diferentes áreas curriculares, salvo específicamente en las áreas de cultura y lengua aborigen, parecería estar indicando que se planifican y llevan a cabo en castellano.

3. Algunos aspectos para revisar

A partir del análisis de las experiencias presentadas, consideramos necesario señalar un conjunto de aspectos conceptuales que es conveniente revisar. El señalamiento de tales aspectos pretende llamar la atención sobre ciertas concepciones que dificultan, en muchos casos, la práctica pedagógica. Creemos que la reflexión al respecto es un paso imprescindible y que algunas debilidades observadas en los trabajos se originan, en gran medida, como consecuencia de la falta de una formación docente adecuada. Cabe destacar aquí el papel que una capacitación apropiada y constante puede tener en el desarrollo de una educación adecuada a las necesidades y expectativas de los pueblos involucrados. Esto se hace evidente en aquellas experiencias que han contado y/o cuentan con asesoramiento y capacitación específicos, en las cuales se observa un manejo conceptual sólido y pertinente, que redundo en una comprensión de la realidad y una práctica educativa más flexibles y congruentes con la construcción del enfoque educativo intercultural y bilingüe.

Sobre lenguaje y lenguas

La capacidad de comunicarse en una o más lenguas es inherente al ser humano: el lenguaje es uno de los rasgos que nos identifican en tanto género humano, estamos genéticamente dotados de esta capacidad y es en el medio social en que crecemos donde la ponemos en juego adquiriendo una (o varias) lengua(s) específica(s) mediante la interacción comunicativa con los otros miembros de la comunidad de hablantes en la que vivimos.

Hablar una lengua involucra no sólo el conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua, lo que se ha dado en llamar "competencia lingüística". Además de este conocimiento del código, durante el proceso de socialización también vamos adquiriendo "competencia comunicativa": un conjunto de normas de uso apropiado del lenguaje que están condicionadas socioculturalmente y que trascienden las estructuras lingüísticas. Tales normas comunicativas varían de cultura a cultura e inclusive dentro de una misma cultura pueden variar de un grupo a otro (por ejemplo, según edad o género). Se trata de conocimientos verbales y no verbales que permiten la comunicación eficaz en diferentes contextos y situaciones. Así, por ejemplo, los hablantes vamos aprendiendo cuándo y cómo hablar, qué decir a quién, cuándo callar, etc. Y estos aprendizajes se dan en un contexto específico.⁵

Una primera observación sobre las experiencias es la tendencia a considerar que las lenguas consisten, casi exclusivamente, en vocabulario y pronunciación. Es decir que existe una percepción recortada e insuficiente de la competencia lingüística, donde aspectos vinculados con las reglas gramaticales y textuales no son tratados pedagógicamente. Son profusas las menciones a dificultades, metodologías, actividades que se centran en el componente léxico y/o en el nivel fonético-fonológico, pero son excepcionales las referencias a otros aspectos estructurales de las lenguas. Esto se observa tanto con respecto a la lengua aborigen como al castellano.

Por otro lado, no se consideran, más que excepcionalmente, las cuestiones vinculadas con la puesta en uso del lenguaje que hacen a la competencia comunicativa, sea en la lengua originaria o en el castellano. Como ya se dijo, el uso y conocimiento competente de cualquier lengua involucra la posibilidad de usar un código lingüístico en las situaciones apropiadas: es decir, que no basta con conocer los aspectos estructurales sino también poder utilizarlos en forma adecuada según las pautas socioculturales de la comunidad de hablantes. Gran parte de las normas comunicativas de la escuela provienen de una especie de "naturalización" de las pautas propias de la sociedad hegemónica, percepción que es necesario confrontar para entender que no se trata de "las" sino de "unas" normas, cuya legitimidad está dada por razones sociales que involucran relaciones de poder. Esto es especialmente cierto para aquellos niños que provienen de grupos sociales en cuyas prácticas culturales las interacciones están pautadas de otra manera: el encuentro con la cultura comunicativa escolar puede ser, en tales casos, profundamente traumática.

En las experiencias, generalmente los diagnósticos y observaciones sobre el comportamiento de los alumnos omiten la consideración de normas comunicativas, en

muchos casos radicalmente diferentes, entre las lenguas que coexisten en la comunidad y el aula. Así, se habla de "carencias comunicativas", "parquedad", "timidez", "pasividad" basándose en el comportamiento verbal. Quizás sea necesario reflexionar más profundamente sobre aquellos aspectos socioculturales que se viabilizan a través del comportamiento lingüístico y que forman parte de los procesos de socialización primaria⁶. Especialmente, es necesario aproximarse a una variable cultural importante como es el uso del silencio: en las experiencias se observa la tendencia a interpretar el silencio como una expresión de déficit lingüístico y/o cognitivo, cuando cabría preguntarse si no se relaciona más con una manera de comunicación diferente, que puede conllevar diferentes significados sociales.

Sobre la oralidad y la escritura

La escuela es, sin duda, el lugar privilegiado por la sociedad para la adquisición y desarrollo de la lectoescritura. En las experiencias escolares presentadas hay, sin excepción, un énfasis en el tratamiento del componente lingüístico vinculado con la escritura. La intervención pedagógica está centrada en la lectoescritura y raramente se incluye el tratamiento planificado de la oralidad en el aula, sea de la lengua aborígen o del castellano. La incorporación de la lengua aborígen escrita está presente tanto en las experiencias en que la misma es tratada como lengua materna y es el medio a través del cual se inicia y desarrolla el proceso de alfabetización, como en los casos en que se trata como segunda lengua. Al respecto, cabe hacer algunas observaciones sobre las metodologías y las concepciones que guían, explícita o implícitamente, el tratamiento de la oralidad y la escritura en las experiencias.

Con respecto a la enseñanza de la lectoescritura en contextos bilingües, en las experiencias se observan dos tendencias metodológicas: por un lado, la alfabetización inicial en ambas lenguas simultáneamente y, por otro lado, la alfabetización en la primera lengua de los alumnos al inicio, con introducción posterior de la lectoescritura en la segunda lengua. En el primer caso, desde el ingreso a la escuela los niños son expuestos al fenómeno de la lectoescritura en ambas lenguas, propendiendo al uso complementario de ambos sistemas. En el segundo caso, la alfabetización inicial se realiza en la lengua materna o predominante, con la segunda lengua a nivel oral, y la lectoescritura en la segunda lengua se comienza a introducir a medida que los niños van afianzando las competencias básicas de lectura y escritura en su lengua materna y algún nivel (que en las experiencias no se explicita) de competencia oral en la segunda lengua. Así, en un caso la lengua de alfabetización es irrelevante y el énfasis está puesto en la adquisición de las habilidades de lectoescritura vinculándolas con la funcionalidad que puede tener cada una de las lenguas, en su modalidad escrita, para dominios y finalidades diferentes. En el otro caso, se parte de los conocimientos lingüísticos previos de los alumnos para, sobre ellos, iniciar la alfabetización, competencias que posteriormente son transferidas para la lectoescritura en la segunda

lengua. Esta última modalidad se observa, no sólo en situaciones en que la primera lengua de los alumnos es una aborigen, sino también en varias experiencias que se centran en la adquisición del castellano estándar por parte de niños hablantes de variedades sociodialectales de tal lengua, como en el NOA. La adscripción a una u otra estrategia depende, en gran medida, del contexto sociolingüístico específico; es decir que toma (o debería tomar) en consideración aspectos como las competencias lingüísticas de los niños, los usos y funciones lingüísticos en la comunidad, las actitudes, etc. con respecto a las lenguas o variedades en contacto.

Es necesario resaltar que existen algunas experiencias que no han obviado el hecho de que el desarrollo de la escritura en una lengua aborigen conlleva ciertos retos específicos debidos a la tradición eminentemente oral de estos pueblos, donde la lengua originaria aún no está escrita o la escritura de la misma tiene un uso social restringido. Por un lado, es necesario tener en cuenta que, más allá de la posibilidad concreta de aprender a leer y escribir en la lengua originaria, existen otras condiciones necesarias para el desarrollo de la práctica de la lectoescritura⁷. En principio, es preciso que exista motivación para hacerlo, lo que se encuentra estrechamente vinculado con la utilidad y funcionalidad que los textos escritos puedan tener. En general, las experiencias surgen de una necesidad práctica: garantizar la adquisición de la lectoescritura en la lengua castellana para lo cual se recurre a la escritura en lengua aborigen. Cabe mencionar que, en los contextos donde se insertan la mayoría de las experiencias, los ámbitos sociales en que está presente y se desarrolla la escritura en lengua originaria se circunscriben, casi exclusivamente, al dominio religioso (esto especialmente en los cultos evangélicos, a través de las traducciones bíblicas) y al sistema escolar. Uno de los desafíos que la inclusión de las lenguas indígenas plantea a la escuela es la vinculación entre el uso social y el uso escolar de las mismas; esto es especialmente cierto cuando enfocamos una práctica aún incipiente como la escritura. Así, es pertinente el siguiente planteo que se hace desde una experiencia chaqueña:

"Otra área que presenta algunas dificultades es la enseñanza de la lengua toba desde el enfoque comunicativo, allí tenemos dudas pues el aprendizaje de la escritura y la lectura son procesos que se dan juntos y requiere de un ambiente rico en materiales escritos de circulación social, el toba es una lengua que se ha hecho escrita hace poco y por ello no existen demasiados textos que permitan al niño estar en contacto con la escritura, tanto fuera como dentro de la escuela. En este sentido se corre el riesgo de producir textos escritos con el sólo fin de responder a la necesidad de enseñar la lengua escrita, despojándola de su función social"⁸

Como bien se menciona en la cita anterior, otra condición necesaria para desarrollar la lectoescritura es contar con los medios idóneos. La producción de textos de diversos tipos en lenguas aborígenes es una de las tareas que la escuela ha encarado como

parte de sus actividades. Así, la mayoría de las experiencias hace referencia a materiales escritos que van desde juegos pedagógicos, láminas, paneles hasta libros de cuentos, relatos recogidos con los mayores, breves vocabularios, etc. La carencia de una variedad de textos escritos en lengua aborígen no ha detenido a los docentes, quienes han emprendido la tarea de incentivar la elaboración de los mismos acudiendo a los conocimientos de los integrantes de la comunidad, de los auxiliares, e inclusive de los propios alumnos. En este proceso, así como en las actividades de alfabetización inicial, aparece en muchos casos la preocupación sobre la necesidad de contar con un sistema gráfico de codificación; es decir, un alfabeto apropiado para la lengua originaria. La normativización lingüística como lengua escrita involucra, sin embargo, no sólo decisiones sobre el sistema de escritura (alfabeto, ortografía, puntuación, etc.), sino también un proceso de elección de una norma y de codificación de la misma en los diversos niveles de la lengua. Por otro lado, la normalización de su uso conlleva aspectos vinculados con la funcionalidad de la lengua escrita en las situaciones comunicativas pertinentes para la misma. La realización de talleres y encuentros para consensuar un sistema de escritura, la discusión con la comunidad sobre diferentes alfabetos en uso o el cuestionamiento sobre la utilidad y conveniencia de escribir una lengua son algunas de las acciones en que, en este sentido, las escuelas se han involucrado.

Siendo la escuela uno de los ambientes sociales privilegiados para la práctica de la escritura en lengua originaria, no se observan aún, sin embargo, actividades que aporten a un desarrollo lingüístico mediante la elaboración léxica o la creación de nuevos géneros y estilos vinculados al quehacer pedagógico. Tales tareas son necesarias si se pretende expandir los contextos de uso de la lengua aborígen, tanto en forma oral como escrita, en tanto vehículo de instrucción a lo largo de todo el proceso escolar.

A continuación retomaremos algunas concepciones sobre las relaciones entre lengua, oralidad y escritura encontradas en las experiencias que consideramos conveniente revisar.

Existe, en muchos casos, una confusión conceptual entre las características, tanto formales como socioculturales, de la escritura y de la oralidad. En principio, se observa una tendencia a considerar que la escritura es la lengua. Así, por un lado, se plantean como equivalentes la alfabetización y la castellanización, como cuando se expresa que "finalicé el primer ciclo con niños sabiendo leer y escribir en ambos idiomas, y hoy puedo decir que están castellanizados" o cuando se menciona que existen dificultades, entre los alumnos tobas, "con respecto al aprendizaje de la lengua castellana ya que un 90% de la población escolar no logra alfabetizarse durante los tres años del primer ciclo de la EGB". En estos y otros casos, el aprendizaje del castellano se presenta como equivalente al aprendizaje de la lectoescritura.

Por otro lado, parece primar una percepción de la escritura como transcripción de la oralidad. Así, no son raras expresiones en que se confunden rasgos propios de la

oralidad con los de un sistema escrito, como en los siguientes ejemplos: "[se realizaron actividades] en el pizarrón y carpetas en paralelo (pronunciación oral quebradeña y pronunciación escrita estándar)...", "las agrupaciones de letras representan una gran dificultad de dicción en nuestros niños..", "...falta un alfabeto correcto que muestre como se escribe y se pronuncia [el mapudungun]", etc. Esta atribución de características propias de la oralidad, como la pronunciación o la dicción, a la escritura denota una confusión que puede obstaculizar y tergiversar el proceso educativo.

Encontramos también la idea de la escritura como elemento imprescindible para la interrelación y comunicación social. Así, por ejemplo, hay referencias a la lectoescritura como central en la vida cotidiana "para la comunicación mediante el diálogo". Sin duda, la escritura cumple un papel importante en nuestra sociedad. Sin embargo, la mayor parte de la comunicación entre los miembros de cualquier comunidad lingüística se realiza de modo oral: estamos expuestos, especialmente en los ámbitos urbanos, continuamente a mensajes escritos pero nuestro día a día, nuestra interrelación con los demás se da básicamente en forma oral. Los propios medios de comunicación masiva están centrados, principalmente, en la imagen y el sonido, más que en la escritura. Parece necesario desmitificar el papel central del estándar escrito como "la" lengua verdadera, percepción compartida por la sociedad en general, y reflexionar sobre la escritura en tanto un instrumento que cumple ciertas funciones específicas y diferentes en cada sociedad y que conlleva formas, usos, propósitos, etc. distintos a los correspondientes a la lengua oral.

Sobre las relaciones entre lenguaje, cultura e identidad

Las relaciones del lenguaje con la identidad son obvias: nos constituimos como integrantes de una comunidad en gran medida mediante el lenguaje. Asimismo, es a través de un sistema lingüístico que nos expresamos, pensamos, somos evaluados. Y estos procesos de construcción de identidad responden y se realizan en condiciones sociohistóricas específicas.

Si bien la lengua propia cumple un papel simbólico importante en la autoidentificación de los pueblos que tradicionalmente las hablan o hablaron, en muchos casos se sobredimensiona esta relación poniéndola en términos de ecuación. ¿Podremos decir que cuando un pueblo se ve compelido a abandonar su lengua originaria no tiene identidad? La realidad nos muestra que, más allá del papel central del lenguaje en la construcción y reproducción de las identidades (papel que se evidencia en los continuos y recurrentes esfuerzos de los pueblos por la revitalización y reaprendizaje de sus lenguas ancestrales), muchos pueblos ponen en la base de su identidad étnica factores más amplios, como son una historia común, pautas y prácticas culturales que les permiten identificarse como distintos de los "otros". En este punto cabe reflexionar, por tanto, sobre las relaciones existentes entre cultura y lengua.

Es frecuente, inclusive más allá de las experiencias que estamos analizando, la

vinculación automática entre los fenómenos lingüísticos y culturales, obviando el hecho de que esta relación no es ni direccional ni perenne. Así, por ejemplo, se dice que "perder el idioma lleva a la pérdida de la cultura" o que "valorar la lengua es valorar la cultura". Es cierto que el lenguaje juega un rol importante en la reproducción cultural: las lenguas son vehículo y expresión de cultura, constituyen y son constituidas por la cultura. Cada cultura involucra, entre otros aspectos, también una forma de percibir el mundo y es mediante el lenguaje que, en gran medida, construimos y entendemos ese mundo. También es cierto que las culturas están en continua reestructuración, son dinámicas y cambiantes, al igual que las lenguas, y que tales cambios, sin embargo, no son paralelos o simultáneos entre ambas. La persistencia de rasgos culturales ancestrales incluso en situaciones en que la lengua originaria ha sido desplazada y sustituida por el castellano demuestra la dinamicidad de las propias relaciones entre lenguas y culturas.

Cuando se plantea "...la lengua no es todo lo que abarca una cultura. No es lo único ni lo más importante. Creemos que la lengua atraviesa a la cultura pero junto con otros aspectos igualmente importantes ... No hace falta ser bilingüe para generar cultura o para relacionarse Interculturalmente"⁹, se está relativizando la relación rígida entre lengua originaria y cultura originaria. Esta mirada se nutre de una realidad sociolingüística específica: comunidades del pueblo mapuche donde el uso de la lengua mapudungun está en proceso de retracción y cuya vigencia se mantiene sólo en ámbitos restringidos. En situaciones como ésta, la identidad étnica no tiene sustento necesariamente en la lengua originaria sino en otros rasgos socioculturales.

El reconocimiento de la lengua originaria como uno de los elementos que constituyen la identidad étnica, pero no el único ni necesario, permite trascender la perspectiva estrictamente lingüística de la educación bilingüe, incluyendo como elemento nuclear el eje cultural. De este modo es posible romper con la vinculación automática entre identidad-lengua-cultura que, en sociedades como la nuestra, es necesario cuestionar dados los procesos sociohistóricos de "glotofagia"¹⁰ que han empujado a las poblaciones originarias hacia el desplazamiento y sustitución de un elemento tan central para la constitución de la identidad como es la lengua de los antepasados.

Cabe señalar que el desplazamiento de las lenguas originarias en muchos casos ha generado variedades sociodialectales del castellano donde es posible identificar rasgos lingüísticos propios de aquellas lenguas. Son estas variedades de la lengua dominante las que frecuentemente son asumidas como rasgos identitarios, como, por ejemplo, en el contexto andino del NOA, o en casos como el antes mencionado, donde la identidad étnica parece sustentarse en la variedad de castellano hablada en la comunidad, que se define como "atravesada por la organización formal de la lengua mapuche"¹¹. Huellas de las lenguas desplazadas perviven, más allá de las estructuras lingüísticas, también en las prácticas comunicativas de pueblos que actualmente tienen como única lengua el castellano.

Sobre bilingüismo y educación

Por "educación bilingüe" es posible entender muy diferentes cosas, que van desde una educación dirigida a niños que hablan una lengua minoritaria hasta una educación en la que el currículum escolar promueve el uso y enseñanza de dos (o más) lenguas. Entre estos extremos hay, obviamente, todo un continuo de posibilidades concretas en las que subyacen, en mayor o menor grado, políticas no siempre explícitas de asimilación sociocultural o fortalecimiento y afirmación étnicos que resultan, respectivamente, en el desplazamiento y sustitución o el mantenimiento y desarrollo de las lenguas dominadas. Distintos tipos de tratamiento lingüístico en la educación formal pueden contribuir positiva o negativamente con tales finalidades. Cabe, sin embargo, señalar que el papel de la escuela con respecto al futuro lingüístico de los pueblos indígenas, preocupación que aparece en muchas de las experiencias a través de propósitos como "recuperar" o "rescatar" la lengua originaria, no debería ser sobredimensionado: la escuela acompaña, contribuye, legitima pero no puede "salvar". El futuro de una lengua está en las manos de sus propios hablantes y las relaciones que éstos establecen con la sociedad hegemónica determinan la mayor o menor posibilidad de vitalidad lingüística, en términos de transmisión, conocimiento y uso de la lengua originaria. Poner una excesiva responsabilidad en la escuela en este punto puede llevar a profundos desalientos y frustraciones.

En la concepción de fondo de las experiencias analizadas, el hecho de que los alumnos provengan de contextos familiares y comunitarios en que se habla, en mayor o menor grado, una lengua indígena es percibido, por gran parte de los docentes involucrados, como un "problema" pedagógico que la escuela debe solucionar. La coexistencia de lenguas es concebida aún como problema, no como riqueza. Se habla del "fracaso escolar" como la razón para incorporar la "otra" lengua, la lengua familiar y/o comunitaria. Así, en gran parte de los casos la inclusión de la lengua indígena en la escuela se origina en una estrategia de tipo compensatorio que persigue, como fin último, una mejor apropiación de la lengua estándar castellana y de los conocimientos legitimados en la educación formal. En este sentido, el bilingüismo escolar tiene un carácter transicional y apunta a la asimilación lingüística y sociocultural.

Apostar por una propuesta diferente, que promueva el mantenimiento y desarrollo lingüísticos, implica dar continuidad a la inclusión de la lengua originaria en los ciclos superiores. Las experiencias analizadas no presentan propuestas explícitas al respecto, posiblemente porque, mayoritariamente, están centradas en los primeros ciclos y/o por tratarse de experiencias puntuales, sin continuidad a lo largo del tiempo. Representativa de esta realidad es la mención que se hace desde una experiencia chaqueña: "en el primer ciclo leen y escriben en lengua aborigen, haciéndolo esporádicamente en el segundo ciclo". Los contados trabajos que describen acciones en ciclos superiores no se han focalizado en las actividades vinculadas con el tratamiento pedagógico de las lenguas, especialmente de la originaria.

Retomando el carácter polisémico de la expresión "educación bilingüe", una distinción operativa útil con respecto a la inclusión de dos o más lenguas en el sistema educativo es la que puede hacerse entre enseñanza en y enseñanza de lenguas; es decir, una distinción en cuanto a la función que se atribuye a las lenguas en la escuela: lengua de instrucción, utilizada como medio de comunicación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos; y lengua meta de aprendizaje, objeto de enseñanza planificada. Esto es especialmente pertinente en lo que se refiere al papel de la lengua originaria en el sistema educativo. En la mayoría de las experiencias, la distinción concreta entre estas dos dimensiones, que permiten caracterizar a grandes rasgos distintos tipos y propósitos de la educación bilingüe¹², aparece confusa: en pocos casos se explicita la función que las lenguas están cumpliendo en el sistema educativo. La reflexión continuada sobre el lugar que la educación está dando a ambas lenguas, tanto en la práctica de aula como en las decisiones curriculares, puede aportar a un mejor acompañamiento, desde la escuela, de los proyectos sociolingüísticos de los pueblos involucrados y a un desarrollo apropiado de las tareas pedagógicas.

Cabe aquí una reflexión sobre el propio concepto de "bilingüismo"¹³. La coexistencia de lenguas en una sociedad no necesariamente involucra individuos bilingües: el bilingüismo puede ser considerado, inicialmente, sea como fenómeno individual o como hecho social (diglosia), distinción que permite asumir distintas perspectivas y análisis del contacto entre lenguas¹⁴. Si por un lado para cualquier intervención educativa es importante tomar en cuenta el contexto sociolingüístico, no menos importante es considerar las distintas dimensiones del bilingüismo en los individuos: el conocimiento de las competencias lingüístico-comunicativas actuales y/o deseables de los alumnos es imprescindible para la planificación e implementación de acciones educativas.

Definir a una persona como bilingüe es una tarea compleja por el entrecruzamiento de distintas variables. Categorizar a las personas como bilingües o no depende en gran medida de los propósitos de la categorización. En tales categorizaciones hay diferentes dimensiones en juego: no es lo mismo el conocimiento o capacidad de hablar una lengua que el uso que de ella se hace, en dominios comunicativos específicos (definidos en términos de una combinación de los espacios, las personas, los temas involucrados). A su vez, tanto el conocimiento como el uso se diferencian, de las distinciones en cuanto a la adquisición o aprendizaje, expresadas por términos como "lengua materna", "primera/segunda lengua", "bilingüe simultáneo o consecutivo", etc. Las dificultades para discriminar tales dimensiones conducen a confusiones conceptuales y analíticas como la tendencia frecuente a identificar lengua "materna" con "originaria" en contextos donde no coinciden, o cuando se hace referencia a la lengua predominante en las interacciones, observable, en términos de "lengua materna". En este cuadro complejo, no es posible obviar las diferentes capacidades lingüísticas: entender, hablar, leer, escribir, inclusive pensar. Como se puede observar, estamos ante un concepto multidimensional de difícil definición que, sin embargo, debería estar en el centro de las decisiones educativas.

4. Reflexiones finales

Las experiencias presentadas a la Convocatoria del Ministerio de Educación muestran un saludable comienzo de ruptura con la tradición escolar homogeneizante que impera en nuestro país históricamente. Hay en los trabajos un cuestionamiento del proyecto hegemónico excluyente, legitimado por el sistema educativo, que propugna, a contracorriente de la realidad concreta, una lengua única. El castellano es importante en tanto lengua oficial y nacional, que permite la interacción comunicativa entre los diversos grupos y su participación en la vida social nacional, y la escuela debe garantizar su aprendizaje y desarrollo. Esto no quiere decir que deba ser la única lengua presente en el proceso educativo: la escuela puede y debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias en aras del fortalecimiento de la identidad de los pueblos que las hablan y de una eficaz promoción del aprendizaje escolar, de modo de aportar a un proyecto de sociedad incluyente.

Como ya se mencionó, una de las acciones necesarias es la modificación de la formación y la capacitación docente, de manera que contemple una reflexión crítica sobre el papel del lenguaje en el proceso educativo y proporcione instrumentos conceptuales y metodológicos que permitan la toma de decisiones pedagógicas y la implementación de las mismas en consonancia con las situaciones específicas. La formación de recursos humanos de los propios pueblos involucrados es determinante para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe.

Del mismo modo, el diseño curricular y su implementación necesitan de la concurrencia de los actores educativos en pleno, con una activa participación institucionalizada, no sólo de docentes, directivos y especialistas, sino principalmente de las propias comunidades donde las escuelas se insertan.

La inclusión de las lenguas y culturas de los estudiantes no es una decisión exclusivamente educativa sino eminentemente política. Apostar por una sociedad realmente democrática involucra, necesariamente, el reconocimiento y la valoración del derecho a la diversidad cultural y lingüística. Para concretar esta meta es preciso influir en la sociedad toda y en esto el sistema educativo, en sus distintos niveles, tiene una función medular. La histórica indiferencia, cuando no explícito lingüicidio, con respecto a las hablas de los grupos socioculturales marginados está comenzando a ser revertida, como las experiencias analizadas atestiguan. El desafío actual es transitar de una educación con características compensatorias a una educación democrática, apropiada y de calidad que incluya un tratamiento pedagógico adecuado a la realidad, los intereses y las expectativas de todos los pueblos involucrados.

Referencias Bibliográficas

- Baker, C. 1993. Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.
- Calvet, L.J. 1981. Lingüística y colonialismo. Madrid-Gijón: Ediciones Júcar.
- Cummins, J. 1996. Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society. California: California Association for Bilingual Education.

- Hamel, R.E.. 1988. "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística". En: E. Pulcinelli (org.), Política lingüística na América Latina. Campinas, SP: Pontes.
- Hernández Sacristán, C. 1999. Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural. Barcelona: Octaedro.
- Landaburu, J. 1998. "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas". En: L.E.López e I.Jung (comps.), Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación. Madrid-Cochabamba-Bonn: Ediciones Morata-PROEIBAndes-DSE.
- Lomas, C.; A. Osoro y A. Tusón. 1997. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- López, L.E. 1989. "El bilingüismo de los unos y los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En: E. Ballón y R. Cerrón-Palomino (eds.), Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú. Lima: CONCYTEC-GTZ.
- Nunan, D. y A. Lam. 1998. "Teacher Education for Multilingual Contexts: Models and Issues". En: J.Cenoz y F.Genese (eds.), Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education. Clevedon UK: Multilingual Matters Ltd.
- Rogoff, B. 1993. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Romaine, S. 1996. El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística. Barcelona: Ariel Lingüística.

Notas

¹ Testimonio en "La pareja pedagógica, un vínculo a construir" (Chaco). ² Testimonio en "Wiñoy Trupantü". Encontrarnos en la diversidad". (Rio Negro).

³ Cf. por ejemplo: Hamel, 1998; Baker, 1993; Romaine, 1996.

⁴ Cf. por ejemplo: Baker, 1993; Cummins, 1999 y 1996.

⁵ Cf. por ejemplo: Lomas, Osoro y Tusón, 1997; Romaine, 1996.

⁶ Cf. por ejemplo: Hernández Sacristán, 1999; Rogoff 1993.

⁷ Cf. Lamdaburu, 1998.

⁸ "Revisando nuestras ideas sobre identidad y cultura para mejorar las prácticas pedagógicas". (Chaco).

⁹ "Seguir profundizando la interculturalidad" (Nuequén).

¹⁰ Cf. Calvet, 1981.

¹¹ Cf. nota 9.

¹² Cf. Numan y Lam, 1998.

¹³ A los presentes efectos, el término cubre también situaciones que involucran más de dos lenguas; es decir casos de "multilingüismo". ¹⁴ Cf. por ejemplo: Baker, 1993;

López, 1989.