



**Novedades Educativas, Edición N° 186, junio 2006, Buenos Aires**  
**Diversidad cultural y derecho a las diferencias / Competencias lingüísticas**

**LENGUAS, DIALECTOS E IDEOLOGÍAS**

Lelia Inés Albarracín  
Asociación de Investigadores en Lengua Quechua

**INTRODUCCIÓN**

Las reformas educativas de los últimos años no han significado cambios sustanciales en las prácticas docentes cotidianas. El sistema tradicional de enseñanza, producto de ideas conservadoras, sigue intacto. Lo confirman """"""[]las contradicciones entre los discursos oficiales, que dicen promover el respeto a la diversidad lingüística y cultural, y las políticas que efectivamente se ponen en práctica, en especial con relación a los pueblos originarios y a los sectores populares.

Cuando hablamos de diversidad lingüística, no sólo nos referimos a que en nuestro país perviven alrededor de catorce lenguas amerindias, sino también a los diferentes matices que adquiere el español hablado en Argentina, según la región. Los reiterados intentos de uniformización lingüística que, con los argumentos de defensa del español y de expansión de una variedad internacional supuestamente neutra, denunciados in extenso durante el Primer Congreso de laS LenguaS <sup>1</sup>, pretenden continuar borrando nuestras pluralidades lingüístico-culturales.

Aunque la Ley Federal de Educación hace referencia a la regionalización de la educación, en los hechos, la práctica centralizada se mantiene. Es la capital política del país la que determina contenidos, modalidades, y quien decide qué textos se pueden consultar en las bibliotecas escolares de todo el territorio nacional. De este modo, niños quechuahablantes de Santiago del Estero, vallistos de Tucumán y Catamarca, o pastores de la quebrada y puna jujeña, abrirán libros que no reflejan su realidad cotidiana, su forma de hablar o las costumbres de sus mayores.

Este soslayamiento – cuando no negación- de la diversidad cultural es trasladada a la formación que reciben los docentes, preparados para imponer un modelo homogéneo de cultura, sin ninguna actitud crítica, y para corregir los supuestos errores que cometen los niños al expresarse. En este modelo, sustentado en una teoría de “inclusión social” que implícitamente concibe una jerarquía entre las culturas y en una práctica asimilacionista, si eventualmente tiene cabida la multiculturalidad, ésta es reconocida como “problema”.

Pero el énfasis no debiera estar en el mero reconocimiento de una situación de multiculturalidad, sino en las consecuencias y las políticas que se derivan de ella. Por ello, Hamel (2001: 4) plantea la necesidad de una orientación hacia el pluriculturalismo, en donde la diversidad sea asumida como recurso enriquecedor para toda la sociedad.

Consideramos necesario, entonces, bregar por el desarrollo de un modelo educativo basado en el pluriculturalismo y el plurilingüismo, pero desde una perspectiva propia, independiente de los modelos que nos imponen desde los centros hegemónicos donde se concentra el poder y la riqueza.

**LA RESISTENCIA DE LAS CULTURAS ORIGINARIAS**

Dentro los actuales límites de nuestro país, se hablaban numerosas lenguas antes de la llegada del español. Algunos pueblos resistieron siglos de opresión y lograron mantener sus lenguas, transmitidas oralmente de generación en generación; otras desaparecieron como consecuencia de la acción de los conquistadores, de la evangelización forzosa o del etnocidio desembozado. Pero ese agente destructor de las culturas preexistentes fue tomando nuevas formas con el paso del tiempo: los grupos de poder dominantes, la burguesía intelectual despreciadora de lo indígena, los gramáticos normativos del lenguaje, una educación inapropiada, entre otras, sostenidos por un andamiaje ideológico construido a lo largo de centurias: las ideas racistas del lenguaje, la estandarización y homogeneización lingüística forzosa, la visión hispanocéntrica de la lengua, la concepción centralizada de la educación y más recientemente, la globalización o más bien dicho la imposición de la cultura del imperio sobre el resto de los países (Albarracín 2004).

Entre las lenguas que aún hoy se conservan, el quechua es la segunda lengua más hablada en el país después del español. En la provincia de Jujuy, el dialecto jujeño se encuentra al borde de la extinción; en cambio, en Santiago del Estero el quichua santiagueño es hablado por alrededor de 160.000 personas y se estima que un número similar de hablantes de este dialecto, están radicados en la provincia de Buenos Aires. (Alderetes y Albarracín 2005). Por otra parte, en provincias como Tucumán y Mendoza –entre otras- y en el Gran Buenos Aires, hay un número significativo de hablantes del dialecto cuzqueño-boliviano, lo cual eleva la cifra de quechuahablantes a cerca de 900.000 personas. Con este solo ejemplo, estamos ilustrando la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

## LENGUAS Y ESCUELA

Los procesos de desvalorización de las lenguas y culturas vigentes, en su diversidad y riqueza, y su impacto en la subjetividad e identidad social son al presente problemáticas soslayadas, cuando no acalladas, mediante el recurso de mantener intactas prácticas educativas perimidas pero adornadas con un falso discurso pluri-multi. Los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad han sido tan bastardeados que cualquier situación excepcional en el aula ya es considerada “multiculturalidad”, y el proyecto más descabellado, si lleva el rótulo de “intercultural” o *etno-nosequé*, convierte a sus autores en paradigmas de la modernidad.

La realidad de las lenguas aborígenes es que no existen programas oficiales sistemáticos de capacitación de los docentes, para que puedan estar en condiciones de trabajar con un niño que no habla el español como lengua materna. Que un grupo de docentes se limite a hacer una cartilla con palabras sueltas de una lengua aborígen, no es algo serio ni suficiente para la valorización de una cultura minoritaria. Que alguien elabore un libro de textos “ilustrado” con frases dispersas de una lengua aborígen, habla sólo de un voluntarismo poco beneficioso, más que de un proceder científico. Que en una escuela, un maestro dicte rudimentos gramaticales de una lengua aborígen, no significa que la enseñanza en ese establecimiento sea bilingüe, mientras el resto de los docentes exponen sus clases en la lengua oficial. Que se incluya a las zonas bilingües en los planes nacionales de políticas compensatorias, revela la verdadera ideología que subyace a los mandatos concretos que el sistema educativo propone a los docentes en materia de educación intercultural bilingüe.

Todo esto tiene que ver con una concepción política conservadora de la educación y por ello la ausencia de capacitación en universidades y/o institutos de formación

docente y la falta de articulación entre las experiencias y las prácticas que llevan a cabo docentes e investigadores de todos los niveles educativos. A su vez, guarda relación con los escasos trabajos de investigación sobre las lenguas aborígenes que se realizan en las universidades, trabajos que muchas veces no trascienden más allá de los claustros. “Por lo demás, en su formación rara vez discutieron conceptos como los de intolerancia, xenofobia y racismo, opresión cultural y homogeneización lingüístico- cultural, ni consideraron como tema de análisis, por ejemplo el rol de la escuela en la construcción de la autoestima y de la identidad, la diversidad socio cultural ni el papel que tales aspectos tiene en la construcción de los aprendizajes de los educandos” (López, 1997).

Por ello, un profesor de Letras estudiará, durante el desarrollo de su carrera, latín y griego, además de otras lenguas europeas, pero difícilmente acceda al estudio de lenguas aborígenes, ya que éstas no tienen el mismo espacio que las “lenguas de prestigio”. Al menos es lo que ocurre en la mayoría de las universidades del noroeste de Argentina, en donde el quechua no tiene cabida en el currículo formal y aunque, paradójicamente, sea una región con una fuerte influencia del sustrato quechua.

Hace un año, el ministro de educación de la Nación declaraba: “Creemos que en el año 2010 debiera estar incorporada la enseñanza de una segunda lengua y de la informática en todas las escuelas del país”<sup>2</sup>. Por supuesto, la lengua elegida será el inglés, tal vez el francés o el portugués, pero nunca el quechua, el guaraní o el mapuche.

Negamos a nuestros niños el derecho a conocer la lengua de sus hermanos y los obligamos a estudiar una lengua europea, cuando perfectamente las dos posibilidades deberían tener cabida en el sistema educativo. Por ello, cuando se habla de incorporar la enseñanza de una segunda lengua, de fomentar el bilingüismo, nos preguntamos ¿y por qué no una lengua y una cultura aborígen?. La enseñanza de una lengua aborígen en la escuela, no sólo permitiría coadyuvar con el proceso de conservación de lenguas minoritarias en riesgo de extinción, sino también modificar una realidad: los niños hablantes de lenguas discriminadas ingresan a un sistema educativo que les niega el derecho a aprender en su lengua materna. Derecho del que sí gozan los hablantes de la lengua oficial.

## EL ESPAÑOL DIALECTAL Y LAS LENGUAS ABORÍGENES

Un libro de Lengua y Literatura cuando se refiere al tema de las variedades del habla, pone como ejemplos el lunfardo, o la jerga de los adolescentes o el uso de anglicismos, pero difícilmente hará referencia a la influencia de las lenguas aborígenes. Si algunos ejemplos son citados, serán trillados préstamos léxicos como cacao, cacique, canoa, etc. Pero nada dirán acerca de las casi doscientas voces quechuas que se emplean cotidianamente en el español regional del noroeste, tales como: carpa, cancha, pampa, pupo, papa, pucho, yapa, choclo, zapallo, puma, Chaco, Andes, chala, mate, poroto, chacra, cóndor, chaucha, guanaco, ojota, vincha, charqui, etc., muchas de ellas usadas a lo largo de todo el país. Mucho menos de estructuras sintácticas que no pueden ser atribuidas a una matriz hispánica.

La lengua quechua, al igual que otras lenguas aborígenes ya desaparecidas, tuvo una convivencia secular con el castellano. De aquel contacto entre ambas lenguas podemos explicar ciertos rasgos fonológicos, semánticos y morfosintácticos que están presentes en el habla regional y que son ajenos al español de la península.

De este modo, la lengua materna de muchos habitantes del noroeste argentino, no debe ser analizada como un mero ‘dialecto regional’ del español, sino que es necesario

un profundo análisis a partir del substrato aborigen para entender que las variedades son la resultante de seculares procesos socio-lingüísticos e históricos-culturales.

Todo ello sin perder de vista los fenómenos de lenguas en contacto que siguen desarrollándose en aquellas regiones donde ambas lenguas conviven.

Quisiéramos particularizar lo expuesto hasta aquí, tomando como ejemplo dos provincias del Noroeste Argentino: Santiago del Estero y Tucumán.

En el primer caso, a pesar de que el discurso gubernamental afirme lo contrario, la lengua no es enseñada en ningún nivel del sistema educativo. Un niño proveniente de una zona de habla quichua, que ha escuchado la lengua de sus mayores, al llegar a la escuela debe aprender dos códigos nuevos: la lengua española y la escritura. Ese niño quichuista, seguramente aprenderá con dificultad ciertas nociones porque la abstracción se hace en lengua materna. Consecuentemente, no podrá expresarse en el español estándar que exige la escuela y será objeto de permanente corrección, provocando el silencio voluntario y la destrucción de su autoestima. Cabe preguntarse si no está aquí una de las causas del fracaso escolar, del abandono, de la repitencia, del analfabetismo o de los analfabetos funcionales.

En el caso de la provincia de Tucumán, la lengua quechua fue hablada hasta principios del siglo XX. En su momento, fue tal la importancia de esta lengua, que el Acta de Declaración de la Independencia Argentina, leída en el Congreso de Tucumán, el 9 de Julio de 1816, fue redactada en ambos idiomas. Al igual que en otras provincias del Noroeste Argentino, son innumerables los topónimos de origen quechua, que testimonian la extraordinaria difusión que alcanzara la lengua en la región. En la actualidad, sólo es hablada por población de origen boliviano, radicada definitivamente en la provincia, con estimaciones de entre 3000 y 5000 personas. Sin embargo, nada de lo expuesto motiva a las autoridades educativas tucumanas a permitir la inclusión de la lengua en algún nivel del sistema educativo.

Como ya explicamos, el español hablado en ambas provincias está lógicamente influenciado por la lengua quechua. En la escuela, el docente se ve obligado a utilizar una suerte de dialecto escolar, que nadie habla, pero que se acerca a esa abstracción denominada “español normativo”, que tampoco nadie habla. Además, tampoco están preparados los docentes para entender el origen de ciertas expresiones que ellos consideran incorrectas, el simple análisis se reduce a pensar que son niños ‘incultos’ o ‘rústicos’.

En este modelo educativo, la escuela excluye a los que no hablan la lengua oficial y censura el uso de las variedades regionales, vulnerando el derecho al uso de la lengua propia. En el Noroeste argentino, numerosas expresiones llevan a la inmediata corrección por parte del maestro, que no está preparado para entender que detrás de las mismas, operan complejos procesos de transferencia lingüística. Y la corrección no hace más que destruir esos códigos subyacentes (Albarracín y Alderetes, 2003b).

“Saber hablar bien” según la ideología dominante significa poder expresarse en un lenguaje desprovisto de regionalismos o de marcas que denuncien desarraigos o que enuncien una relación de dominación permanente o la pertenencia a un grupo social determinado.

Frases tales como: “Los chicos emplean un vocabulario pobre”, “Si no saben hablar español cómo querés que aprendan francés” o “Estos escriben como hablan” son síntomas de una pedagogía autoritaria con un matiz ideológico normativista y disciplinador que niega a los alumnos su derecho a expresarse con el lenguaje que progresivamente han aprendido desde temprana edad y con el cual se sienten identificados. La práctica escolar exige entonces el abandono de la memoria e historia de cada grupo particular hasta lograr que el niño llegue a silenciarlas para manifestarse en una suerte de dialecto escolar. La

consecuencia es que la supervivencia de la lengua y cultura de los grupos minoritarios no es respetada ni mucho menos garantizada por el sistema educativo. (Albarracín y Alderetes, 2005b).

Con el paso de los años, es claro que la acelerada introducción al discurso educativo de conceptos como interculturalidad, bilingüismo, equidad, diversidad, etc., sólo buscan generar la falsa ilusión de una auténtica transformación educativa para ocultar que en realidad la reforma es funcional a un proyecto cuyo objetivo es mantener intactas las mismas formas de dominación política, económica, social y cultural, pero bajo un nuevo ropaje, más “democrático” y menos “discriminador” (Albarracín y Alderetes 2003a).

Además, el laberinto burocrático creado permite a las autoridades nacionales remitir responsabilidades a las autoridades provinciales, en tanto los responsables de cada distrito aluden que la Nación no ha dado pautas claras en tal o cual materia de consulta.

Mientras tanto, las lenguas de las culturas dominantes ganan terreno en el sistema escolar y las lenguas amerindias están en retroceso.

Bregamos entonces para que las reformas educativas tomen en cuenta la diversidad de culturas en el territorio argentino, para realizar profundos cambios en donde los beneficiados sean esta vez los portadores de las culturas minorizadas, para que la educación sea una herramienta para modificar las relaciones de dominación y para que las propuestas de cambios educativos y de promoción del pluriculturalismo no estén desligadas de los problemas sociales.

## NOTAS

1.- Realizado en Rosario, noviembre de 2004. Véase, p.e., la posición de ADILQ respecto del III Congreso de la Lengua Española, en línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/NuestraPosicion.html> y la Declaración “Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilingüe”, en línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/CongresoLenguas.html>.

2.- Filmus Daniel. *Educación: Recursos y algo más*. Publicado originalmente en Diario Clarín el 19/05/2005, en línea: <http://weblog.educ.ar/noticias/archives/004363.php>.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarracín Lelia Inés, “La lengua como herramienta de poder”, en *Actas de las I Jornadas Internacionales de Educación Lingüística "La Identidad y las Lenguas"*, Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos, Ciudad de Concordia, 2004.

Albarracín Lelia, Tebes Mario y Alderetes Jorge, (Compiladores) *Introducción al Quichua Santiagueño por Ricardo Nardi*. Buenos Aires: Dunken, 2002.

Albarracín Lelia Inés y Alderetes Jorge  
“¿Homogeneización o Regionalización?” En *Actas del Coloquio Nacional A Diez Años de la Ley Federal de Educación "¿Mejor Educación para Todos?"*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2003 (a).

“Lengua propia y exclusión social: los dialectos regionales y las lenguas vernáculas” en *Actas del Encuentro Nacional de Educación e Identidades "Los Pueblos Originarios y la Escuela"*, Universidad Nacional de Luján, Mesa de Trabajo de los Pueblos Originarios, CTERA. Luján, prov.de Buenos Aires, 2003 (b).

“La lengua quechua en el noroeste argentino: estado actual, enseñanza y promoción”, en: *Lenguas e Identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*, pp. 115-133. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2005 (a).

“El lenguaje como instrumento de discriminación y exclusión” en *Foro Interdisciplinario sobre Educación "Los desafíos de la igualdad"*, Instituto de Altos Estudios (IAE), Universidad de la República, Montevideo, 2005 (b).

Alderetes Jorge y Albarracín Lelia, “El quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero”, en *International Journal of the Sociology of Language*, 167 (Special Issue: “Quechua Sociolinguistics”), 83-93. Berlin: De Gruyter, 2004.

Hamel Rainer Enrique, “Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de Globalización”, en: Bein, Roberto & Born, Joachim (eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires, UBA, 143-170, 2001.

López Luis Enrique, “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en: *Revista Iberoamericana de Educación N° 13*. (pp. 47-98). España: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura, 1997.

## **RECURSOS EN INTERNET**

Portal de ADILQ (Asociación de Investigadores en Lengua Quechua), en línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/index.html>. e-mail: [adilq@arnet.com.ar](mailto:adilq@arnet.com.ar)

Albarracín Lelia Inés y Alderetes Jorge, “¿Homogeneización o Regionalización?”, Coloquio Nacional A Diez Años de la Ley Federal de Educación, Córdoba 2003, en línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/ponencia11.html>

Albarracín Lelia Inés y Alderetes Jorge, “Lengua propia y exclusión social: los dialectos regionales y las lenguas vernáculas”, Encuentro Nacional de Educación e Identidades "Los Pueblos Originarios y la Escuela", Universidad Nacional de Luján, 2003, en línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/ponencia14.html>

Albarracín Lelia Inés, “La lengua como herramienta de poder”, I Jornadas Internacionales de Educación Lingüística "La Identidad y las Lenguas", Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia 2004, en línea: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/ponencia18.html>

## **Lelia Inés Albarracín**

Es Presidente de ADILQ (Asociación de Investigadores en Lengua Quechua), organización no gubernamental dedicada al rescate y preservación de la lengua quechua en la República Argentina. Desde 1998 tiene a su cargo el dictado de los tres niveles de Cursos de Lingüística Quechua de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Egresada de dicha universidad como Profesora en Francés, ejerce además la docencia en colegios secundarios. Como compiladora ha publicado el libro “Introducción al Quichua Santiagueño por Ricardo Nardi”, (Editorial Dunken, Buenos Aires). Entre sus contribuciones más recientes cabe señalar su participación en el Special Issue “Quechua Sociolinguistics” del International Journal of Sociology of Language, publicado en Berlín por Walter de Gruyter-Mouton y dos extensos artículos en el libro “Lenguas e Identidades en los Andes: Perspectivas ideológicas y culturales” publicado por la Editorial Abya-Yala de Quito, Ecuador.  
e-mail: *manon@arnet.com.ar*