



Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI)

SEMINARIO “PUEBLOS ORIGINARIOS, la agenda pendiente”

Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

21 y 22 de Abril de 2008

“LENGUAS INDÍGENAS: HACIA UNA CONCEPCIÓN NO RACISTA DEL LENGUAJE”

Prof. Lelia Inés Albarracín

ADILQ

Asociación de Investigadores en Lengua Quechua

El deseo de la construcción de una cultura nacional pura y casta, sin interferencias de culturas minoritarias, ha llevado al poder político a despreocuparse de la suerte que puedan correr las lenguas indígenas. Éste ha demostrado con creces la incapacidad para manejar el fenómeno del multilingüismo. Incapacidad que se traduce en acciones que buscan simplificar complejas situaciones sociales y culturales.

Desde los albores de la Nación Argentina, se ha intentado crear una identidad única para todos los habitantes del país. Así, entonces, todos debemos considerarnos habitantes de la región central: la flor nacional, la música nacional, el idioma nacional, el monumento nacional, aparecen como símbolos neutrales y universales. Entonces, inmigrantes, indígenas, criollos, o habitantes del norte o del sur, debemos pedir permiso constantemente para formar parte de un modelo establecido.

En los tiempos actuales, desde el Estado, particularmente desde el área educativa, se promueve el reconocimiento de la diversidad cultural, pero con relación a los pueblos originarios creo que es el mismo intento de continuar asimilándolos culturalmente dentro de la llamada cultura nacional, pero con un ropaje de modernidad.

En este ámbito, la identidad se dibuja sobre un espacio geográfico limitado y sobre rasgos físicos determinados. Y aquí vamos a desglosar situaciones para analizarlas.

Cuando decíamos que el poder político busca simplificar las complejas situaciones sociales y culturales nos referíamos a que el sistema ha establecido programas como el de Educación Intercultural Bilingüe que parece más bien destinado a reservas indígenas, con una concepción racista del lenguaje y que parece no distinguir entre etnia, lengua y cultura.

Es necesario, entonces, partir de una reflexión que tal vez la perspectiva uniforme no permite ver:

- a) Pueblos originarios que hablan una lengua aborígen
- b) Pueblos originarios que han perdido su lengua
- c) Poblaciones criollas que hablan una lengua aborígen

En Argentina existen pueblos aborígenes que hablan una lengua aborígen. Es el caso de los wichis, tobas, chorotes, mocovíes, grupos en los que lengua y etnicidad constituyen una unidad cultural, sin que ésta sea estática, ya que no son grupos aislados y por las transformaciones socioeconómicas sus procesos discursivos reflejan las necesidades de integración a estructuras macroregionales.

Existen además pueblos indígenas que han perdido su lengua: es el caso de los Diaguitas, habitantes de los Valles Calchaquíes. No han conservado la lengua, que indudablemente fue el quechua, aunque los referentes de estos pueblos (me refiero a sus dirigentes actuales) insistan en el reconocimiento de una lengua de improbable existencia, el Cacán, pero que sí han conservado patronímicos, ritos ancestrales y manifestaciones culturales como la música, por ejemplo. Es el caso además de algunos de los grupos collas de Salta o Jujuy.

Pero se da además la situación particular de pueblos criollos que hablan una lengua indígena: es el caso de los quichuahablantes de Santiago del Estero o de los hablantes de guaraní del litoral. En el caso de Santiago del Estero, es nuestro deber denunciar la sistemática discriminación de la que son víctimas por no autorreconocerse como pueblo originario. Sucede que el programa de EIB se funda sobre una concepción idealizada de los grupos étnicos, que aparecen como estáticos y ajustados al estereotipo que la propia cultura dominante se encargó de construir.

Ahora bien, los planes desarrollados por el Ministerio de Educación, sólo contemplan en su praxis el trabajo con aborígenes, hablen o no una lengua originaria. Mientras respondan al estereotipo, todo está bien. Esto debería llamarnos a la reflexión y a una reformulación de acciones.

En esta descripción no he utilizado la palabra rural o urbano, pues las migraciones permiten encontrar a miembros de cualquiera de los grupos mencionados en ciudades, en el campo, en el monte o en la selva. Recordemos que el último censo realizado en 2001 no contemplaba un ítem referente a las lenguas. Sólo la pertenencia o no a algún grupo aborígen. Lo que vino después fue peor. Gracias a la improvisación, hoy seguimos sin conocer con certeza el número de hablantes de lenguas minoritarias.

En el caso de Santiago del Estero, según estimaciones de diverso origen, es una provincia que cuenta con 160.000 hablantes nativos de quichua. Sin embargo, la lengua está excluida del sistema educativo, sin que esto provoque la reacción de ningún funcionario con poder de decisión. Existen jóvenes quichuahablantes en edad escolar que jamás pisaron un aula y existen otros quichuahablantes alumnos de establecimientos públicos que jamás fueron tenidos en cuenta por el programa de EIB. Porque no responden a las características estereotipadas de población aborígen. Los referentes (aquí me refiero a los funcionarios del programa), lejos de poseer la capacidad de analizar las situaciones, agudizan aún más las actitudes discriminatorias.

En el caso de Tucumán, la visión etnocéntrica de los responsables del área de EIB, particularmente de sus referentes, los lleva a considerar únicamente las comunidades de montaña que se ajustan al estereotipo predefinido aquí en Buenos Aires. El resto de la población, aparece como una homogeneidad blanca -urbana o rural- desprovista de rasgos culturales identitarios, carente de una historia. Esto explica porqué dicho programa desatiende la situación de una población de alrededor de 3000 ciudadanos de origen boliviano, quienes conservan su lengua y ciertas formas de organización y modalidades culturales. Algunos miembros de esta comunidad asisten a nuestros cursos universitarios de quichua santiagueño, aunque se trata de un dialecto diferente al suyo, para aprovechar los recursos didácticos y así, luego poder enseñar a su gente a apropiarse de la lecto-escritura.

Es importante remarcar que tampoco hay un espacio en la educación intercultural que prevea la necesidad de que la cultura dominante acepte como alternativa educativa el aprendizaje de las lenguas minoritarias. “Por otro lado, es necesario destacar que la incorporación de la lengua quechua al aula, no sólo debe verse como una propuesta

pedagógica para las comunidades quechuahablantes sino como criterio de organización curricular de instituciones educativas de zonas y provincias vecinas. Así como existe un espacio curricular destinado al aprendizaje de lenguas dominantes, una muestra más del ejercicio del poder al otorgar a ciertos sectores mayor valoración, es necesario el aprendizaje de las lenguas autóctonas en un reconocimiento a la realidad multicultural de Argentina y en rescate de las raíces más profundas de nuestra identidad.” (Albarracín 2002)

Considero justo mencionar además, a los grupos que no hablan una lengua aborígen, ni son descendientes de pueblos originarios pero su lengua materna es el español reelaborado a partir del contacto secular con una lengua aborígen. El uso de este español regional, lleva a formas de discriminación por cuanto no se hace uso de un español estándar, sobre todo en el ámbito escolar. Sucede que en la formación docente no está prevista la formación en lengua aborígen, que permitiría a maestros y profesores comprender los procesos que han permitido la reestructuración discursiva al interior del español.

Cualquier manual de los que en forma masiva se distribuyen en nuestras escuelas mencionará que hemos incorporado vocablos indígenas como: cacao, cacique, canoa y tomate. Pero no mencionará el alto cúmulo de préstamos provenientes del quechua. Tampoco un docente está preparado para entender el uso de estructuras gramaticales que no pueden ser explicadas desde el español y que lleva a emprender el camino más fácil: la prohibición y la censura de su uso.

Moreno Cabrera sostiene: “Unir la noción de pureza, universalidad (exoneración de localismos), idealidad a una situación de superioridad sociopolítica lleva indefectiblemente a la discriminación lingüística y a posturas que intentan justificar el dominio de una clase sobre otra” (Moreno Cabrera 2000:55).

Resulta difícil hacerle comprender a un docente que las variedades del castellano hablado en el noroeste argentino, cualquiera que sea su estatus, prestigioso o no, deberían ser respetadas en la educación oficial como lengua del educando, porque son hablas con las cuales algunos educandos se identifican. Ningún niño debería ser avergonzado en la escuela por la variedad que maneja ni prohibido de comunicarse en ella.

Sin embargo y a pesar de la vital importancia que tienen las lenguas indígenas para una gran parte de la población, llama la atención que recién en los últimos años crecieran lentamente las investigaciones sociolingüísticas en torno a esta temática. Pero aún en muchas universidades y para muchos lingüistas es un área absolutamente ignorada. Como hecho anecdótico puedo contar que el curso de lingüística quechua, dictado en la Facultad de Filosofía de Letras de la UNT, en el 2007 fue incluido en el Departamento de Lenguas Extranjeras para la comunidad. Tuve que protestar enérgicamente por ello, pero lo único que conseguí fue una resolución del decanato modificando al nombre a Departamento de Lenguas Extranjeras e Indígenas.

Ningún análisis puede aparecer desprovisto de los componentes socioeconómicos o socioculturales. La lengua es sólo un aspecto de un conflicto que muestra una relación asimétrica de poder. Las reducciones teórico-metodológicas afectan seriamente una comprensión global de los complejos procesos de hegemonización y reproducción subalterna que caracterizan típicamente la relación entre lengua dominante y lengua minoritaria

Hamel remarca: “Si a través de una medida política dirigida al lenguaje un término o enunciado establecido en una lengua por la experiencia colectiva es sustituido por uno en otra lengua, se suspende de hecho la experiencia social cristalizada en la lengua original”.

Y considera, por ejemplo la sustitución de los numerales en muchas lenguas indígenas por los términos correspondientes en español. Lo que demuestra una situación de desplazamiento lingüístico, grave amenaza para la supervivencia lingüística y esto es precisamente lo que está ocurriendo en Santiago del Estero.

“Alguna vez será necesario tomar conciencia de la importancia que adquieren las políticas lingüísticas en la relación que establecen los hablantes con su propia lengua y con otras lenguas. Entendiendo por política del lenguaje no sólo los actos del estado sino el conjunto de actividades sociales que intervienen en el campo de las lenguas, incluyendo las investigaciones” (Hamel). Pero hasta ahora, se ha demostrado improvisación, desinterés, una gran dispersión en el ámbito de las lenguas minoritarias. Tal vez porque aún no ha habido la transformación necesaria en los patrones culturales de interacción e interpretación de la sociedad. “En la medida en que una política del lenguaje prescribe qué patrones lingüísticos y qué lengua se debe usar en una determinada situación interviene en las formas de percepción y apropiación de experiencias socioculturales”.

Sirva para ilustrar las situaciones sociales de desigualdad que sufren quienes hablan una lengua aborigen, la historia de Tina, una mujer santiagueña, nacida en el paraje Paaj Pozo, departamento Sarmiento en Santiago del Estero. Monolingüe hablante de lengua quichua, no pudo terminar la escuela, porque sus maestros consideraban que padecía un retraso mental, ya que no podía comunicarse en la lengua oficial. Engendró doce hijos, todos ellos entregados para ser criados por otras personas. Tina nació, como ella dice: “Bandera Punchawpi,” en el Día de la Bandera, un 20 de junio, y como un símbolo de un país que excluye, lleva su nombre, Tina se llama Argentina. Actualmente vive en el hospital de Brea Pozo, lugar que se niega a abandonar porque no tiene donde ir y porque alguien se encarga de cobrar indebidamente la pensión que se le había gestionado. No habla español, y es uno de los miles de caso que refleja el esquema ideológico de la sociedad que fija una uniformidad de lenguaje y en consecuencia la presencia de más de un idioma es visto como un obstáculo.

Cito otro caso muy reciente: niños de un paraje llamado Juanillo del interior santiagueño, participaron en la instancia final de la Feria de Ciencias con diversos proyectos relacionados con el quichua, luego de haber ganado las instancias regionales previas. Un grupo había elaborado una cartilla en quichua sobre animales venenosos que luego habían repartido en las postas sanitarias de la zona. Cuando los evaluadores les preguntaron por qué no habían incluido la traducción al castellano, los niños, con buen tino y algo de picardía, se dirigieron a los evaluadores únicamente en quichua para que comprendieran que el folleto estaba destinado a los quichuahablantes. Durante la Feria, no solo soportaron los prejuicios de los evaluadores sino también las burlas de los otros niños provenientes de zonas urbanas. Aunque no conocían la capital de su propia provincia, renunciaron al paseo que se les ofrecía, para asistir a una de mis clases de quichua en la universidad. Ver su lengua escrita en las pizarras de la universidad y que tantas personas se interesaran por ella, fue quizás como una pequeña revancha ante tanta discriminación.

Si aún no ha sido posible realizar un análisis descriptivo preciso de la situación lingüística de Argentina, con los diferentes casos de monolingüismo, bilingüismo y lenguas en contacto, muchos menos será posible la formulación de contenidos, la elaboración de materiales didácticos y la elección de métodos de enseñanza en el contexto de una educación intercultural.

Como investigadores de la lengua quechua, estamos en relación con docentes y comunicadores sociales quienes no se dan por vencidos ante la indiferencia del Estado y

reclaman la colaboración necesaria para proyectos, material didáctico o el asesoramiento necesario para que las opciones lingüísticas sean respetadas y para contribuir a la preservación de una lengua amenazada.

Conclusión:

Desde los organismos del Estado se continúa alimentando la visión idílica de armonía y equilibrio entre las lenguas. Es necesario otorgarles a las lenguas minoritarias el reconocimiento que merecen, sin aplicar proyectos que solamente reproducen los patrones occidentales y que seguramente terminarán en fracaso. Con relación al concepto de interculturalidad en la educación, se puede decir que interculturalidad es todo lo ya mencionado y mucho más, todo ello bastante alejado por cierto del concepto de “educación para indios” que manejan los referentes provinciales del programa de EIB.

No se trata de hacer sentir en forma permanente al oprimido que él es diferente a una entidad abstracta establecida, sino de permitir que el patrimonio cultural se conforme con el aporte de todos.

La educación intercultural no es sólo una cuestión pedagógica, es la manera de reconocer derechos de las comunidades minoritarias para terminar con prácticas discriminatorias y excluyentes que han sufrido durante siglos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARRACÍN, Lelia “Lengua materna y Educación” V Jornadas Internacionales de Educación Facultad Ciencias de la Administración UNER, Concordia Pcia. De Entre Ríos, 5,6 y 7 de Septiembre de 2002

HAMEL, Rainer Enrique “La política del lenguaje y el conflicto interétnico” Problemas de investigación sociolingüística

MORENO CABRERA, Juan Carlos
2000 *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Alianza Editorial. Madrid.