



Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras  
Departamento de Letras

**III CONGRESO INTERNACIONAL**

***Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística***

Buenos Aires, 4, 5 y 6 de agosto de 2008

AREA: Sociología del lenguaje y políticas lingüísticas.

TITULO DE LA PONENCIA: Acciones de política lingüística: su impacto sobre las lenguas originarias

AUTORES: Lelia Inés Albarracín y Jorge Alderetes

INSTITUCIÓN: Asociación de Investigadores en Lengua Quechua  
e-mail: [adilq@arnet.com.ar](mailto:adilq@arnet.com.ar)

**RESUMEN**

La investigación sobre una lengua originaria involucra temáticas tan diversas como procesos de desplazamiento lingüístico, sustitución, resistencia y lealtad idiomática, educación bilingüe, entre otras. Los resultados obtenidos no son prácticas meramente académicas y deberían constituirse en el fundamento científico necesario para la planificación de acciones de política lingüística.

Durante nuestras investigaciones sobre la lengua quechua en el Noroeste Argentino, hemos podido constatar la falta de coordinación entre las acciones políticas que se llevan a cabo, las investigaciones académicas y las demandas de la comunidad de hablantes. Más aún, hemos podido apreciar que las dificultades se multiplican cuando las decisiones son tomadas desde el poder central y se unifica la situación de todas las lenguas originarias de Argentina, sin tener en cuenta particularidades dadas por los contextos de uso o por las características de la población hablante. Tampoco las autoridades educativas de las provincias en las que aún se habla una lengua aborígen, saben distinguir las configuraciones lingüísticas que se establecen, para lograr el análisis adecuado de las formas discursivas subalternas.

En este trabajo intentaremos mostrar que las acciones llevadas a cabo en materia de política idiomática, profundizan la discriminación lingüística y no contribuyen a la preservación de las lenguas originarias.

# ACCIONES DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA: SU IMPACTO SOBRE LAS LENGUAS ORIGINARIAS

Lelia Inés Albarracín

Jorge R. Alderetes

*Asociación de Investigadores en Lengua Quechua*

## INTRODUCCIÓN

La educación bilingüe no ha logrado conquistar aún un espacio central en la discusión sobre políticas educativas destinadas a las lenguas indígenas. Disciplinas relacionadas con el estudio del lenguaje como la lingüística aplicada, la socio y psico-lingüística o el análisis del discurso, no han desarrollado la cantidad de investigaciones suficientes en el área mencionada.

Esto puede deberse a la falta de organización de las diversas minorías etnolingüísticas cuyo peso económico y político no permite luchar por reivindicaciones lingüísticas y culturales. Lógicamente sus preocupaciones están puestas en la necesidad de cubrir sus carencias alimentarias, sanitarias, laborales. No es ésta la única causa de la paulatina homogeneización de las lenguas y culturas, sino además una larga historia de exclusión y negación de los derechos de esas minorías.

Para una planificación lingüística adecuada, es preciso considerar la necesidad de consolidar una nación sin erradicar culturas y lenguas minoritarias y adquirir la lengua nacional como objetivo social prioritario sin excluir el desarrollo propio de la lengua materna en sus funciones comunicativas y pedagógica-cognoscitiva. Sin embargo la relación entre planificación educativa y los efectos reales de su aplicación es compleja y tal vez es éste un factor determinante para que no se avance en los procesos educativos inherentes a los contextos interculturales.

Sucede que en Argentina, como en el resto de América latina, la relación diglósica y conflictiva entre lenguas oficiales y minoritarias, condiciona negativamente los procesos de preservación y desarrollo de las lenguas indígenas y genera escasez de métodos, materiales y docentes especializados. Pero además de las lenguas indígenas, es necesario tener en cuenta también las características particulares que adquiere el español, en las diferentes regiones del país.

La temática es amplia y abarcativa, si consideramos que en Argentina se hablan catorce lenguas indígenas y no menos de tres variedades de español <sup>1</sup> (y numerosas subvariedades al interior de cada una de ellas). Las realidades varían, pero lo idéntico es el tratamiento que sufren las lenguas minoritarias en el plano educativo: se busca la castellanización, y son muy pocos los casos en que se logró implementar una alfabetización en la lengua vernácula, casi siempre con planes rudimentarios y dentro de programas transitorios cuando no improvisados. En muchos casos, el auxiliar docente bilingüe es reducido al papel de un mero traductor y su función carece del reconocimiento dentro de la estructura escolar. Inclusive se ha llegado al colmo de que a estos docentes se les abone con un Plan Trabajar.

En este trabajo nos interesa referirnos a la situación de la lengua quechua en el contexto de dos provincias: Tucumán y Santiago del Estero.

## **LA IDENTIDAD ÉTNICA COMO SALVOCONDUCTO**

La idea de un hispanismo puro que rechaza toda influencia de las culturas aborígenes ha llevado a crear planes de estudio en las carreras de formación docente, desprovistos de alguna disciplina que contemple aspectos sociolingüísticos y/ o lingüísticos en esa dirección. Un docente formado en Tucumán o en Santiago del Estero, pronto advertirá la necesidad de encontrar respuestas a la particular forma de habla de diferentes sectores de la población. En este sentido no podríamos hablar de regiones geográficas o divisiones tales como población rural, urbana o de áreas suburbanas. En una misma escuela pueden convivir alumnos provenientes de todas estas zonas. Es decir hay divisiones geográficas que aparecen como estancadas pero hay también clasificaciones étnicas que han perdido toda razón de ser en el ámbito del sistema educativo. Decimos esto porque en los últimos años se habla de la Educación Intercultural Bilingüe como destinada exclusivamente a grupos aborígenes. Tal como está implementada, esta modalidad de educación, destinada a población aborigen, lleva una carga prejuiciosa que invita a pobladores de algunas regiones a reflatar identidades étnicas que no existen o que, si bien han existido, se desvanecieron o fueron brutalmente borradas, dejando sólo algunos rasgos

---

<sup>1</sup> Tradicionalmente se identifica a la Argentina con el español rioplatense, pero se trata de una variedad que

difusos. Tanto es así que se ha llegado a la necesidad de recuperar ritos y a universalizarlos en el afán de mostrar una pertenencia a cierta comunidad. Un rito como el de la Pachamama, por ejemplo, aparece globalizado, impuesto artificialmente y en consecuencia absolutamente extraño para viejos pobladores de algunas regiones. Las plumas, las danzas, los rituales, las pinturas en la cara, forman parte de un tunning que hacen palidecer a los asistentes de vestuario de los westerns de Hollywood.

Hasta aquí lo artificial, creado entonces para lograr convencer a la “sociedad blanca” de ser portadores de genes indígenas y en consecuencia, ser reconocidos por el Estado como tales y merecedores de los beneficios de algún programa educativo.

Lo no artificial, es la extrema pobreza que sufren comunidades marginadas: los indígenas que murieron de hambre en Chaco no han sido objeto de ninguna ayuda estatal. Tampoco quienes han sido acorralados por la extensión de cultivos de soja. Ni los collas de la Quiaca. Esto por supuesto excede el ámbito cultural y educativo y demanda una ayuda que parece cada vez más lejana.

Lo no artificial y, que ante la falta de maquillaje, plumas y vestuario adecuado no han logrado la atención de las políticas educativas diseñadas, son los criollos hablantes de lenguas indígenas; miles de ellos no acceden a los programas, que consisten en becas, publicaciones, etc.

Lo no artificial es que existen niños de comunidades, originariamente migrantes de países vecinos y radicadas desde hace décadas en Argentina, que tampoco acceden a los beneficios de los programas.

Lo no artificial es, además, que no todos los argentinos hablamos el español estándar de los libros que llegan masivamente a las bibliotecas de nuestras escuelas.

## **LENGUA MATERNA Y ESCUELA**

En la conformación de esta identidad cultural nacional conflictiva las minorías lingüísticas son precisamente eso, grupos en sorprendente desproporción en lo

---

claramente difiere del español de la zona andina (NOA) y con el de la zona de sustrato guaraní (en el NEA).

demográfico, económico y político, frente a una mayoría que tiene una considerable importancia a nivel de la política y del discurso del estado.

Muchas veces, con orgullo, afirmamos que el quechua es la segunda lengua más hablada después del español, pero si consideramos que es hablada actualmente por aproximadamente 160.000 pobladores en Santiago del Estero (Alderetes y Albarracín 2004) y creemos que una población equivalente está fuera de la provincia, estamos en alrededor de 300.000 hablantes, contra 40 millones de hablantes de la lengua nacional.

El desarrollo de un programa de educación intercultural no debería en consecuencia contribuir a ahondar las diferencias globales entre las lenguas y los grupos socioculturales que se identifican con ellas o con alguna variedad regional del español.

Cuando hablamos de diferencias nos referimos a situaciones como por ejemplo, la falta de material de lectura en lengua aborígen. Manejamos indicadores suficientes para manifestar la demanda que existe en tal sentido de parte de los quichuahablantes de Santiago del Estero, no sólo de niños en edad escolar, sino también de mayores que están inmersos en comunidades no hablantes de la lengua y que necesitan algún contacto con la misma.

No podemos negar que el aprendizaje del español permite una integración y movilidad social pero también es cierto que es posible desarrollar un nivel de bilingüismo coordinado y enriquecedor que logre la persistencia de la lengua materna como lengua natural de la región.

Hamel (1988: 339) apunta: *“la alfabetización y el impulso de contenidos curriculares en la lengua materna, anteriores a la introducción de la L2, producirían un efecto positivo acumulado en la adquisición de la lectoescritura en L2, ya que en este caso el alumno podría activar una serie de estrategias de transferencia para apropiarse con mayor éxito de los nuevos conocimientos y habilidades”*. Esta reflexión se contrapone al discurso de directores y supervisores escolares que, en su afán de continuar con la prohibición de la lengua aborígen manifiestan que la misma obstaculiza la adquisición del español.

Para la concepción de intelectuales, autoridades y la población en general, el quichua va a permanecer, sin ayuda de nadie, va a mantenerse como el paisaje agreste o el

salitre, porque forma parte de un todo. Tal vez lo que no se reflexiona es que muchas veces la naturaleza muta por efecto de la acción del hombre.

Lo paradójico en estas situaciones es que muchas veces en la elaboración de las políticas educativas lingüísticas intervienen miembros de las comunidades minoritarias que se terminan transformando en agentes del proyecto de asimilación.

Además, los maestros surgidos de comunidades de hablantes que tienen alguna variedad del español regional como lengua materna, se esmeran en acciones de ultracorrección, lo que agrega nuevas tensiones en el aprendizaje escolar.

Encontramos entonces, en las provincias mencionadas, tensiones simbólicas entre la lengua nacional, el quichua y el español regional, marcado por el substrato quechua.

La función de la escuela como institución castellanizadora es innegable y está firmemente sostenida por la acción de funcionarios, autoridades, maestros y algunos miembros de las comunidades minoritarias. En definitiva, en muchos casos no se logra un dominio deseado de la L2, pero con total seguridad se logrará el desplazamiento de la L1.

Para lograr un cambio óptimo en las situaciones descriptas es necesario fortalecer las investigaciones en el plano sociolingüístico. Creemos que está aquí la punta de una enmarañada madeja que no se resuelve con cambios de títulos a programas ya existentes, cuando en el fondo la concepción ideológica sigue intacta. Un ejemplo de ello lo constituye un censo de alumnos indígenas realizado hace pocos años, sobre la base del cual se delinearían políticas de acción: nos consta, por lo visto y relatado por otros docentes, que los mismos fueron respondidos por el personal administrativo de las escuelas, cumpliendo con el mismo ritual de completar un trámite cualquiera, sea cantidad de tizas que se necesitan o número de docentes que adhirió al último paro.

## **LENGUAS INDÍGENAS Y PUEBLOS ORIGINARIOS**

Las investigaciones diagnósticas sobre las condiciones sociolingüísticas generales y específicas de cada región son vitales para proponer estrategias de desarrollo adecuadas y diferenciadas. Pero sus resultados no deben ser usados para generar una nueva forma de discriminación sobre la base de una diferenciación por zonas geográficas, como decir, por ejemplo, que el norte de Salta es indígena y el sur no lo es, y por lo tanto no entra en el

Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Para quienes creen que esta afirmación es traída de los cabellos, nos remitimos a la actuación de los referentes del Programa de EIB en Tucumán, quienes parecen creer que sólo pueden ser indígenas los que moran en los Valles Calchaquíes. Y a su turno, los funcionarios de Buenos Aires creen que sólo pueden ser referentes regionales quienes tienen ojos rasgados, pómulos altos y tez oscura.

Proponemos entonces, partir de una reflexión que tal vez la perspectiva uniforme no permite ver y es la necesidad de considerar, al menos, las siguientes situaciones:

- 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 originarios que hablan una lengua indígena. 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 sus líderes 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, las comidas y las vestimentas, por ejemplo. También es el caso de algunos 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 (Albarracín 2008).

Este análisis casi básico está ausente a la hora de diseñar políticas lingüísticas y discernir los beneficiarios o perjudicados por las mismas. La exclusión que genera la

educación es económica social y cultural y va disponiendo geográficamente los destinatarios de beneficiarios que se corporizan como planes o programas. Los grupos urbanos no pueden por lo tanto, por mandato político pedagógico, insertarse en EIB porque dicho programa está destinado a poblaciones aborígenes solamente y desde la perspectiva sociolingüística aplicada se deduce que *“En la ciudad no hay indígenas”* (Albarracín 2007).

Consideramos que la enseñanza de las lenguas originarias no debe estar restringida únicamente a los aborígenes, sino plantear una doble vía, aquella modalidad en que estas lenguas puedan ser conocidas y aprendidas por los educandos monolingües en español.

## **CONCLUSIÓN**

Para comprender la compleja realidad es necesario que la educación se nutra de los aportes de otros campos, porque todos estamos inmersos en una sociedad global heterogénea y cambiante. No es la actitud segregacionista la que contribuirá a la construcción del estado nacional sino la preservación de culturas y en esta situación de conflicto y cambio histórico, el aparato escolar juega un papel fundamental.

Al igual que los responsables nacionales del Programa de EIB, las autoridades educativas de las provincias en las que aún se habla una lengua aborígen, no saben distinguir las configuraciones lingüísticas que se establecen para lograr el análisis adecuado de las formas discursivas subalternas. Por ello, las acciones llevadas a cabo en materia de política idiomática, no hacen más que profundizar la discriminación lingüística y no contribuyen a la preservación de las lenguas originarias.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARRACÍN, Lelia (2007). "El lenguaje como organizador de la identidad cultural". En: Primer Lanzamiento de la Red Nacional de Investigadores sobre Discriminación, INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), Buenos Aires, 13 y 14 de Diciembre de 2007.

ALBARRACÍN, Lelia (2008). "Lenguas indígenas: hacia una concepción no racista del lenguaje". En: Seminario "Pueblos Originarios, la agenda pendiente", INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires, 21 y 22 de abril de 2008.

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 (1988). "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", *Signos: Anuario de Humanidades*, 2 (1988), 319-376. *Sociolingüística: Bilingüismo. Español y Lenguas Mexicanas*.