



**VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe
“EIB y renovación de Políticas Educativas”**

**Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 3, 4 y 5 de diciembre 2008
Ministerio de Educación de la Nación – República Argentina**

Eje Temático 5. Lenguas indígenas dentro de la EIB: Políticas lingüísticas para las lenguas indígenas

Palabras Clave: interculturalidad – educación bidialectal – español regional

PROYECCIÓN DE LA EIB EN TERRITORIO DE SUSTRATO INDÍGENA

Lelia Inés Albarracín
(ADILQ) Asociación de Investigadores en Lengua Quechua
Universidad Nacional de Santiago del Estero
info@adilq.com.ar

RESUMEN

En investigaciones previas (Albarracín y Alderetes 2005b, Albarracín 2008) nos hemos referido a la necesidad de la enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua (bilingüismo de doble vía), planteada tanto como acción de mantenimiento en áreas bilingües, como de recuperación en áreas de sustrato indígena.

En dichas publicaciones, también hicimos referencia a la posibilidad de encarar en el aula, el manejo de más de una variedad dialectal del español, mediante técnicas similares a las usadas para el bilingüismo. En el presente trabajo, trataremos de sustentar nuestra propuesta de extender el concepto de EIB en lo que a lenguas se refiere, para incluir el bidialectalismo, entendiendo a este último, como la convivencia de una variedad prestigiosa del castellano con una variedad estigmatizada de la misma lengua por su contacto secular con una lengua indígena.

INTRODUCCIÓN

Si algo ha caracterizado el discurso de los agentes responsables de la EIB en Argentina, es la recurrente mención al vínculo entre población indígena y educación intercultural, como característica excluyente de esta última, dejando de lado en los planes

del Programa Nacional - ahora Modalidad - al resto de la población, a la que autoritariamente se margina del concepto de interculturalidad y a la que deliberadamente se presenta como ajena a las culturas ancestrales.

Desde una perspectiva teórica integrada es posible analizar diferentes situaciones en Argentina con respecto a los múltiples casos que se presentan en la relación etnia, cultura, y lengua y los diferentes niveles de articulación que se establecen entre lengua dominante y lengua dominada, en un enfoque diacrónico y sincrónico.

Si la meta es establecer una Modalidad de educación intercultural bilingüe, cabe preguntar entonces si en el resto de las modalidades la interculturalidad está presente, porque el resto de la población – a la que se identifica como “no indígena” - no es precisamente una homogeneidad blanca desprovista de contacto intercultural. “[Desde este enfoque], *operaciones culturales tales como el rescate, la preservación y la conservación basadas en criterios de autenticidad son como lo plantea Jackson “juicios de valor”, además de estrategias políticas de colocación del “otro” en el espacio diagramado por las culturas dominantes cuando éstas se impulsan para cosificar a ese “otro”. En este sentido, el clamor por la autenticidad propia de toda política del patrimonio cultural que la escuela recupera y actualiza en los cuadernos de clase, o por caso como veremos, en las ceremonias, no es más que parte de una operación hegemónica por llenar los contenidos de la cultura mayor con significantes extraídos de otras, minorizadas*” (Díaz 2001: 150).

Por otro lado, el carácter de bilingüe de la Modalidad apunta precisamente a la existencia de otra lengua, por lo que habría que precisar qué lengua es el objeto de estudio y de enseñanza para aquellas regiones en las que las lenguas originarias se han extinguido.

En cuanto a los diseños metodológicos habría que ver si éstos están pensados para analizar los procesos mismos de cada cambio o si sólo van a tener como objeto de estudio los resultados de un cambio histórico en los procesos de comunicación, desprovisto de todo análisis sincrónico.

Decimos esto último porque no se puede desconocer la influencia que han tenido las lenguas indígenas en la reelaboración del español en muchas regiones de nuestro país.

Sin embargo poco se ha estudiado acerca de lo mencionado y las manifestaciones lingüísticas resultantes no sólo adquieren un carácter de estigma social, sino que además se transforman en un instrumento de opresión y discriminación.

Desde el punto de vista histórico y citando a Cerrón Palomino (1990: 156): *“La conquista española significa entonces la ruptura total del equilibrio lingüístico – cultural del mundo andino. En efecto la caída del imperio y el establecimiento del régimen colonial trajeron como consecuencia la devaluación de la lengua y culturas desde el momento en que sus protagonistas pasaron a la condición de dominados”*.

Muy brevemente, siguiendo con los procesos históricos, se puede decir que la población nativa de América se ve obligada a aprender el castellano; en algunos casos, y por razones administrativas y religiosas, los vencedores aprendían una lengua indígena. Hacia fines del siglo XVIII, en aquellas poblaciones rodeadas por una población indígena se establecía una situación de bilingüismo, que en nada afectaba la diglosia existente.

En la conformación de las nuevas repúblicas se asumió con naturalidad que la lengua nacional era el español. Con relación al área andina, Cerrón-Palomino (1990: 157) afirma: *“Se acondicionaron los mecanismos de la sustitución idiomática a favor de la hegemonización cada vez más creciente del castellano, agudizándose, por otro lado el discrimin lingüístico no sólo para con el castellano de los bilingües incipientes, sino también para las modalidades que aquel adquiriría en zonas prácticamente dequechizadas. Surgía de esta manera una nueva situación diglósica entre las distintas manifestaciones del castellano: entre la variedad académico – literaria tenida por norma y las distintas formas mesolectales ubicables a lo largo del continuum cuyos polos lo forman la lengua andina por un lado, y la oficial, por el otro”*.

Es decir, la cuestión es más compleja que un simple intercambio de préstamos. Se trata de la reconstrucción, durante por lo menos tres siglos, de una lengua -el español-, a nivel global (sintáctico, fonológico -acentual y tonal- y léxico), conforme a los códigos de otra lengua -el quechua- y seguramente otras del sustrato (de las que tanto ignoramos). Esta riqueza lingüística, sin embargo, en vez de ser motivo de orgullo, se convierte en un estigma social y cultural (Albarracín 2004).

EL BIDIALECTALISMO

En trabajos previos (Albarracín y Alderetes 2005b, Albarracín 2008) nos hemos referido a esta necesidad, la de la enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua,

planteada tanto como acción de mantenimiento en áreas bilingües, como de recuperación en áreas de sustrato indígena.

En dichos trabajos, también hicimos referencia a la posibilidad de encarar en el aula, el manejo de más de una variedad dialectal del español, mediante técnicas similares a las usadas para el bilingüismo. En las líneas que siguen, formularemos nuestra propuesta de extender el concepto de EIB en lo que a lenguas se refiere, para incluir el bidialectalismo, entendiendo a este último, como la convivencia de una variedad prestigiosa del castellano con una variedad estigmatizada de la misma lengua.

En nuestra teoría, las formas particulares de habla en algunas regiones deben ser tenidas en cuenta en los procesos de EIB. “La idea de impedir que las variedades lleguen a constituirse como lenguas autónomas y distintas de la variedad estándar vale lo mismo, en las situaciones de dominio y sometimiento, que negar a las comunidades que las hablan su derecho a ver reconocida su variedad como un instrumento de comunicación y de cultura situado a estos efectos al mismo nivel que la variedad estándar”. (Moreno Cabrera 2000: 60). Decimos esto porque la escuela no rescata ni valora el habla particular de los alumnos, a pesar de que es innegable la presencia de elementos provenientes de lenguas indígenas, aún cuando dichas lenguas se encuentran extinguidas en la región donde se la emplea. Entonces, si una lengua indígena merece ser tenida en cuenta por los planes de estudio, por qué no usar el mismo criterio para la preservación del español reconstruido sobre la base de lenguas extinguidas en algunos casos, y que sin duda forma parte del patrimonio cultural de la región.

Por otro lado, no es cuestión de referirse a las comunidades indígenas como si fueran concebidas como estáticas y a quienes sólo se debe enseñar el legado que han recibido para preservarlos de la contaminante cultura occidental. No es eso. Nos referimos a niños criollos, indígenas, mestizos, sin adjudicarles un espacio geográfico determinante y que son avergonzados y corregidos a diario por agentes de un sistema educativo que en alguna jornada obligatoria discutirán acerca de lo mal que hablan los alumnos y de las dificultades que tienen para comprender un texto escrito. Isabel Requejo (2005: 31) apunta al respecto: “desde el jardín de infantes, los niños adquieren claras evidencias de lo que para algunos adultos significa “hablar bien”, y que cuando sus expresiones son

desautorizadas sistemáticamente, aprenden a silenciar su propia autoría e incluso a hablar-escribir *como no piensan ni viven*".

Habíamos hablado de la corrección como algo negativo y basamos nuestra insistencia en el valor que tiene la enseñanza en la lengua materna, algo que se conoce desde hace muchos años. Ya en 1953, en un informe de la UNESCO (1953: 11) se señalaban las ventajas de la enseñanza en la lengua materna: "*Es indiscutible que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna. Psicológicamente, su lengua materna es un sistema de signos coherentes que en la mente del niño funcionan automáticamente para comprender y expresarse. Sociológicamente, es el medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Pedagógicamente, aprende más rápido que mediante el uso de un medio lingüístico que no le es familiar*".

Desde sus inicios, este debería ser un tema de capital importancia en los proyectos de educación intercultural bilingüe para que docentes vinculados a estos proyectos en áreas donde el español estuvo o está en contacto con lenguas indígenas, sean capaces de preguntarse con cuál variedad del español conviene trabajar. En los enfoques interculturales, comienza a tenerse en cuenta las variedades dialectales del español, que se fueron generando a partir del reprocesamiento, por parte de las lenguas indígenas, del dialecto de Castilla. El contacto secular del dialecto peninsular con los idiomas de América, en nuestra región dará lugar a subvariedades que algunos lingüistas agrupan en una entidad mayor denominada "castellano andino", y que difiere notoriamente del dialecto rioplatense, pretendido estándar nacional.

Según Godenzzi (1992: 52): "Sería erróneo pensar que la actividad del lenguaje se agota en su función cognoscitiva o comunicativa; si bien de un modo a veces clandestino, el lenguaje cumple otra función igualmente esencial: la de ser un *instrumento de poder*. Los hablantes, y sus respectivos grupos, entre sí, configuran en todo momento sus correlaciones de fuerza; de ese modo, en la interacción verbal 'no se busca solamente ser comprendido sino también ser creído, obedecido, respetado, distinguido'".

Existe una idea de la que se parte y es que hay una variedad correcta y las demás son incorrectas o falsas; la idea de que existe una lengua fija, culta, constante, regular. No se trata, pues de una cuestión aislada, forma parte de un modelo que pretende implementar

una sola visión del mundo, por lo que se recurre a la alineación, a la extirpación de saberes culturales milenarios, al desprecio de la vida del campesino (Albarracín y Alderetes 2005).

Bregamos entonces:

para que las matrices hegemónicas vigentes en el orden educativo sean capaces de valorar todas las variedades lingüísticas de nuestros niños;

para que la educación no siga siendo concebida como un agente de uniformización cultural;

para dejar de lado la idea de que el conjunto de homogeneidades aisladas forman la heterogeneidad, cuando en realidad se debe contribuir a los procesos de intercomunicación entre los grupos;

para que respondiendo a la realidad de algunas regiones de nuestro país, cuando se hable de educación bilingüe se incluya a la educación bidialectal, sobre todo teniendo en cuenta que todos tenemos la capacidad de emplear más de una variedad dialectal y adecuarla al lugar y contexto de su uso.

Las variedades dialectales que usan los niños de las diferentes regiones no guardan importancia por un aspecto folklórico o pintoresco, por la tonada o por el uso de regionalismos sino porque transmite la experiencia acumulada por un grupo social a lo largo de siglos, un discurso con el cual se expresan y jerarquizan aspectos cognoscitivos que han sido silenciados por la escuela.

CONCLUSIONES

Así como la defensa de los derechos lingüísticos de las comunidades aborígenes, es parte de la lucha por la plena vigencia de los derechos humanos y por la preservación de nuestro patrimonio cultural, consideramos importante incluir desde esta misma perspectiva, la defensa al uso en el ámbito escolar, del español regional.

Ser indiferentes a las variedades regionales de la lengua nacional y a los procesos históricos que han permitido conformarlas es negar el valor que las mismas tienen para nuestro patrimonio. No se puede pretender una división estricta entre lengua indígena y español sin tener en cuenta los procesos de lenguas en contacto y las variedades resultantes.

El reconocimiento de las mismas contribuirá a la liberación de la palabra de muchos niños y a desarrollar su propio espacio de poder lingüístico y cultural

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARRACÍN Lelia Inés (2004) “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.

ALBARRACÍN, Lelia Inés (2008). “*El Quechua y la EIB en el Siglo XXI: Una mirada desde el NOA*”. En: Congreso Internacional de Lingüística e Idiomas y Jornadas Nacionales de Lexicología y Lexicografía, Centro de Estudios Transdisciplinarios Bolivia, Universidad Autónoma Juan Misael Saracho y (C.B.A) Centro Boliviano Americano, Tarija, Bolivia, 7, 8 y 9 de setiembre de 2008.

ALBARRACÍN Lelia Inés y ALDERETES Jorge R. (2005a). *El Español regional: Patrimonio que merece ser conservado* En: Primeras Jornadas de Antropología Rural, San Pedro de Colalao - Prov. de Tucumán, 23, 24 y 25 de mayo de 2005.

ALBARRACÍN Lelia Inés y ALDERETES Jorge R. (2005b). *Quechua y Español: realidad lingüística de Tucumán*. En I Congreso del Mercosur “Interculturalidad y Bilingüismo en Educación”, Posadas, Misiones, Septiembre 8 y 9 de 2005.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo (1990) “Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú” en Cerrón-Palomino y Solís Fonseca Editores: *Temas de Lingüística Amerindia*. Perú: Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico - Filológicas.

DÍAZ Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GODENZZI, Juan Carlos (1992). “El recurso lingüístico del poder”. En : *El quechua en debate*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.

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

REQUEJO María Isabel (2005). *Lingüística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento. Temas de debate en Psicología Social y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

UNESCO (1953). *“Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza”*. París: Autor.

VIGIL Nila (2007). *Algunas dificultades para llevar a cabo la Educación Intercultural Bilingüe*. En línea: <http://nilavigil.wordpress.com/2007/08/07/algunas-dificultades-para-llevar-a-cabo-la-educacion-bilingue-intercultural/>

