

## **Lenguas indígenas y cotidiano escolar**

Mariano Dubin

[marianodubin@gmail.com](mailto:marianodubin@gmail.com)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

### **Resumen**

El presente trabajo muestra los avances realizados por el grupo de estudio “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” inscripto en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) que posee como objetivo principal avanzar en el estudio de la presencia de las lenguas indígenas en las escuelas primarias y secundarias del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires para pensar problemas de enseñanza de lengua y literatura y poder producir material didáctico. Este grupo de estudio se conformó entre docentes y alumnos de la institución nombrada al comprobar, por un lado, la ausencia de desarrollos en lenguas indígenas en nuestra casa de estudio y, por otro lado, la fuerte presencia de lenguas indígenas en el cotidiano escolar que se presentaba como vacancia de formación para los docentes en ejercicio.

**Palabras Claves:** Lenguas Indígenas, Escuela, Docencia, Cotidiano Escolar, Didáctica.

### **Introducción**

A partir del año 2014, avanzando en una serie de proyectos de investigación coordinados por Carolina Cuesta y un grupo de colegas de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Pedagógica Nacional, hemos comprobado como recurrencia en el cotidiano escolar la presencia de lenguas indígenas y variedades del español en contacto. A su vez, esto se presentó como vacancia en la investigación en didáctica de la lengua<sup>4</sup>, es decir, la relevancia constatada en el trabajo de campo se correspondía con la ausencia de desarrollos didácticos sobre el tema.

Asimismo, en el marco de un convenio marco firmado entre la Universidad de San Pablo y la Universidad de La Plata (2012-2019), a través de la Facultad de Educación (FE-USP) y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), se creó el grupo de investigación “Prácticas de lectura y escritura como formas del conocimiento escolar y de

---

<sup>4</sup> Estas investigaciones colectivas tuvieron como prioridad el relevamiento de documentos de políticas educativas y lingüísticas que orientan lineamientos curriculares y de la formación docente para las áreas de alfabetización, lectura y escritura, lengua y literatura, y de distintos ámbitos públicos donde las regulaciones sobre la lengua comprendida como área idiomática cobran relevancia. El trabajo de campo se fue desarrollando en distintas instituciones de educación formal y espacios de educación no formal emplazados en barrios de las periferias urbanas de la provincia de Buenos Aires. Nos referimos, en particular, a los proyectos de incentivos a la investigación y/o desarrollo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata: 1) Prácticas de lectura y escritura y enseñanza de la lengua y la literatura en escuelas de barrios. Lugar de trabajo: IDIHCS-CONICET. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Directora: Dra. Carolina Cuesta. Periodicidad: 01/03/2015 – 31/12/2016. 2) Problemas actuales de la enseñanza de la lengua y la literatura y formación docente: diversidad cultural y lingüística, alfabetización, lectura y escritura. Lugar de trabajo: IDIHCS-CONICET. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Directora: Dra. Carolina Cuesta. Periodicidad: 01/03/2016 – 31/12/2017. Y los desarrollos en la Universidad Pedagógica, inscripto en la Dirección de Programas y Proyectos de Investigación, bajo el proyecto “Prácticas de lectura y escritura de niños de sectores populares, alfabetización y fracaso escolar” dirigido por Carolina Cuesta.

la vida cotidiana” como espacio de estudio comparado entre ambos países. Dentro de este proyecto, desde el año 2014, desarrollamos un taller de estudio de lengua y cultura guaraní<sup>5</sup>. En tal sentido, avanzando en esta línea de trabajo se constituyó el grupo de estudios “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” inscripto en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), que agrupa docentes y alumnos de la institución<sup>6</sup>, que posee como objetivo principal avanzar en el estudio de la presencia de las lenguas indígenas en las escuelas primarias y secundarias del sistema educativo de Provincia de Buenos Aires y repensar una serie de problemas de enseñanza. A partir de esto hemos avanzado en dos tareas, a señalar: 1) Desarrollar el armado de una red de las distintas instituciones, grupos, colectivos, docentes, especialistas, artistas que participan en el estudio y enseñanza de lenguas indígenas<sup>7</sup> 2) La sistematización de bibliografía específica sobre la diversidad cultural y lingüística en Argentina (Ameigeiras y Jure, 2006; Maimone y Edelstein, 2004; Martínez Sarasola, 2005; Nagy, 2013) y, específicamente, del estudio y enseñanza de lenguas indígenas (Fernández Garay, Censabella, Malvestitti, 2013; Hirsch y Serrudo, 2010; Martínez, 2009)<sup>89</sup>.

### Objetivos

1) Historizar la construcción estatal de una lengua *estándar* –en sus múltiples manifestaciones sociales e institucionales pero, centralmente, en la Escuela- y sus relaciones de poder con otras lenguas y variedades nacionales 2) Analizar las relaciones lengua / cultura entendidas en un análisis situado que dé cuenta de las historicidades específicas de la Argentina en particular las relaciones clase / territorio / identidad 3) Repensar la enseñanza de la lengua y las propuestas didácticas a partir de saberes docentes y reformulaciones críticas que se apropien de los desarrollos sobre lenguas indígenas.

---

<sup>5</sup> Los integrantes de este grupo hemos sido los alumnos y docentes del Profesorado en Letras (FaHCE-UNLP): Carmen Lezcano, Daniel Rojas Delgado, Juan Recchia Paez, Paula Moya y Mariano Dubin.

<sup>6</sup> El grupo está constituido por Mariano Dubin(coordinador), Carmen Lezcano, Daniel Rojas Delgado, Juan Recchia Paez, Valeria Castro, Paula Moya, Agustín Castro, Lisandro Relva, Lautaro Rivara (integrantes).

<sup>7</sup> En este sentido, hemos organizado la mesa “Enseñanza de lenguas indígenas: experiencias en voz propia” en la I Jornada de Enseñanza de la Lengua organizada por el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) donde pudimos reunir el trabajo de colectivos con quienes coordinamos actividades: Mario Charole - docente intercultural bilingüe qom y director de la Escuela n° 1037 de Paso Sosa, Chaco, actualmente bajo el régimen de gestión comunitaria indígena-, Daniel Rojas y Carmen Lezcano quienes coordinan un taller de enseñanza de cultura y lengua guaraní y Agustín Castro y Lisandro Relva quienes son integrantes de la Escuela Popular Tinku en la zona de Abasto (La Plata) fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la región con fuerte presencia de lenguas indígenas.

<sup>8</sup> En particular señalamos los desarrollos de Angelita Martínez que han sido determinantes para reconocer la variedad lingüística y cultural presente en las escuelas de Provincia de Buenos Aires y ciudad de Buenos Aires (Martínez, 2009).

<sup>9</sup>Si bien este objetivo podría ser considerado como excesivo debemos enmarcarlo: por un lado, no es una investigación personal ya que reúne investigadores y docentes de diversas universidades y comunidades educativas que dialogan e intercambian a través de diversos proyectos y, por otro lado, no posee plazos inmediatos de producción.

## **Materiales y Métodos**

Entendemos la escuela en su inscripción territorial y cotidiano y, asimismo, como parte de unos entramados sociales y culturales más amplios (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2011) donde las variedades lingüísticas corresponden a lo que distintos autores han ido señalando como una conformación específica de la identidad nacional –y, en particular, de los sectores de clases populares- donde el componente indígena y criollo es mucho más relevante que lo que los discursos dominantes han asumido (Adamovsky, 2012; Garguin, 2009; Martínez Sarasola, 2005). Por tanto, la vacancia que descubrimos en relación al estudio de las lenguas indígenas no puede dejar de entenderse como parte de las relaciones de poder y la construcción colonial de Latinoamérica (Dussel, 2000; Quijano, 2000), en particular de la Argentina, donde se establecen a las culturas populares, indígenas, mestizas, locales y/o nacionales como subalternas a un patrón eurocéntrico.

Nuestro trabajo se ha referenciado fuertemente en los desarrollos de la etnografía de la educación (Rockwell, 2011) para a partir del cotidiano escolar poder descubrir recurrencias que se desprendan de diálogos, entrevistas, registros y otros materiales provenientes de los docentes y el cotidiano escolar.

## **Resultados y Discusión**

El estudio y relevancia de las lenguas indígenas se presentan como una vacancia en la producción de material didáctico. Esta vacancia puede ser explicada como parte de una negación o negativización de las comunidades, las lenguas y las culturas indígenas.

La organización del Estado argentino se constituye luego de una prolongada guerra civil y a partir de tres guerras de exterminio (pueblos del interior, Paraguay y pueblos indígenas de las zonas pampeanas, patagónicas y chaqueñas) que estructuran la sociedad moderna bajo una fuerte concepción de *evolucionismo civilizatorio*. Este proceso no es reductible a nuestro territorio y, por el contrario, se pueden hacer analogías con diversos procesos políticos e ideológicos continentales, que refuerzan las antiguas categorías coloniales pero que las profundizan con un doble movimiento represivo en relación al *ethnos* indígena de las clases populares: “blanquiamientos” de la identidad nacional y/o exterminio de las poblaciones indígenas y mestizas (Viñas, 2013:25-44). Un proceso histórico y político que Tulio Halperin Donghi ha dado a llamar el surgimiento del *orden neocolonial* (Halperin Donghi, 1994).

Describir, aunque sea brevemente, este proceso, es clave para comprobar cómo si por un lado diversos discursos hegemónicos postulan que el Estado moderno y la sociedad argentina es la prolongación de un ciclo de la cultura occidental y europea donde el pasado indígena y mestizo posee poca o ninguna relevancia, en el sistema escolar de Provincia de Buenos Aires comprobamos, por el contrario, continuidades con un mundo cultural aparentemente desaparecido. Son, entonces, los postulados civilizatorios y occidentales los que operan como un obstáculo epistemológico para dar cuenta del mundo popular y, en particular, de parte del cotidiano escolar.

El Estado argentino contemporáneo, como tal, se erige como el supuesto fin de un estado de barbarie constituido por formas culturales precivilizatorias como los indios o los gauchos y de sus derivas políticas (malones y montoneras). No es tema de este trabajo recuperar el complejo entramado de guerras, debates y contradicciones de ese proceso, pero sí señalar que en ese período (que es el mismo donde la Escuela se establece como proyecto estatal) hay una serie de nociones de larga duración que nos sirven para iluminar ciertos aspectos de nuestra investigación. En principio, el Estado extermina poblaciones nativas y mestizas considerándolas rémoras de un pasado salvaje y condenadas a la extinción. De hecho, la Argentina finisecular se establece como el fin del mundo indígena y mestizo

argentino a través del recambio poblacional que supuso la inmigración europea. Este mojón histórico que iniciaría una “Argentina blanca”, “hija de inmigrantes europeos”, “que desciende de los barcos” (Adamovsky, 2012) no corresponde con el conocimiento de cualquier maestro o profesor de una escuela con concurrencia de niños y jóvenes de barrios de la periferia quien sabe que entre sus alumnos hay una matriz étnica / cultural insoslayable –que se corresponde con una mayoría poblacional que posee descendencia indígena y una proporción mayor entre las clases populares (Adamovsky, 2012) y que tensiona el mandato histórico que configura la “identidad nacional” de los discursos dominantes (Garguin, 2009).

Las relaciones sociales, en Argentina, poseen un entramado clase / cultura particular que exige historizar las múltiples implicancias entre identidad, origen étnico, identidad nacional; la constitución del Estado moderno hacia 1880 es un dato clave para avanzar en este análisis. Nos importa, en particular, señalar cómo el Estado argentino –y desde ahí el origen de la Escuela- se constituye a partir de una matriz civilizatoria que es perdurable contemporáneamente en una serie de discursos y prácticas dominantes sobre el mundo popular, nativo, local y nacional.

El Estado nación se construye fuertemente en la dicotomía civilización y barbarie; Domingo Faustino Sarmiento es una figura central para entender este proceso, principalmente, su papel ideológico en organizar los primeros debates sobre la educación pública donde el autor había sido taxativo en la incompatibilidad entre educación y clases populares –principalmente aquellas de origen mestizo o indígena- como sintetiza en *Educación popular* ([1849] 2011): “la capacidad intelectual de las masas, en la República Argentina, en Chile y en Venezuela se verán los esfuerzos de esta inevitable y peligrosa amalgama de razas incapaces e impropias para la civilización” (2011:32). La permanencia de discursos racistas y clasistas sobre niños y jóvenes de barrios de la periferia, migrantes ellos mismos o hijos y nietos de migrantes internos, se entrama, en parte, en una red tópica de estos postulados civilizatorios.

Pablo Pineau (2011) historiza un rito de inicio de las clases a fines del siglo XIX y principios del siglo XX que era escribir en el pizarrón: “París, centro de la civilización”. Una manera especular de decir que América, los indios, los gauchos, los mestizos, no eran la civilización. Y esta civilización se encadenaba a ser parte de unas prácticas modélicas, entre ellas, la de saber leer y escribir.

Algunos historiadores interpretan este proceso como completamente eficaz, tal como resume Luis Alberto Romero: “En el siglo XX, la escuela lo ha hecho eficazmente (...) logró establecer en el imaginario de los argentinos un conjunto de ideas, nociones, valores y actitudes hondamente arraigados y naturalizados” (2004:24). Si bien podemos coincidir en la efectividad en la construcción contemporánea de un proyecto de nación y en la compleja estructuración de formas políticas e ideológicas hasta hoy vigentes no podemos asumir este proceso como completamente homogéneo y no exento de disidencias, tensiones y resistencias.

En tal sentido, esta hipótesis –aún hoy predominantes en algunos espacios de la investigación social y cultural - es equivocada por diversas causas: la primera, que los niveles de escolarización a principio de siglo eran exigüos y no incluían mayormente a las clases populares. La segunda, es que esta hipótesis parten de un sesgo, anteriormente señalado, de creer que la dominación de una clase homogeneiza a toda la sociedad. Inclusive, en el siglo XXI y con niveles de escolarización amplios, vemos que a pesar de ese “triumfo secular” en las aulas se escucha hablar en guaraní o quechua, se continúan aceptando prácticas de medicina tradicional y se practican religiosidades populares para nombrar tres elementos que el Estado nación, supuestamente, había eliminado.

Si bien no podemos asumir que el “proyecto civilizatorio” haya sido completamente exitoso en tanto no pudo eliminar el componente indígena y mestizo, sí estableció un orden

formal y simbólico donde ese componente fue ocultado o perseguido, inclusive, siendo los propios indios y mestizos quienes siguieran este mandato. En ese proceso el origen de la Escuela, a partir de que la Ley 1420, sancionada en 1884, cumplió un papel regulador ya que “en ella no existe ninguna referencia sobre la población indígena de la Argentina” que “obedece a que la política oficial visualizó al aborígen como el ‘otro’, que junto a los mestizos, negros y gauchos constituían grupos que se alejaban del ideal ciudadano esperado y que, por tanto, tampoco significaban identidades que fueran de interés recuperar” (Nagy 2013:191).

### **Conclusiones**

Nuestro trabajo docente y recolección de documentación proveniente del cotidiano escolar muestran la necesidad de ahondar el trabajo de investigación con las lenguas indígenas. Si bien, como se ha señalado, existen unos importantes análisis formales de lenguas indígenas, no existen en Provincia de Buenos Aires una indagación didáctica que pueda articular esta producción crítica con materiales escolares<sup>10</sup>. En tal sentido, avanzar en esta producción – tanto de estudio descriptivo como de producción didáctica- se presenta como una vacancia tanto en el sistema escolar como en la producción universitaria.

### **Bibliografía**

Adamovsky, E. (2012). *Historia de las clases populares en Argentina 1880-2003*. Buenos Aires: Sudamericana.

Ameigeiras, A. y Jure, E. [Comp.] (2006). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Halperin Donghi, T. (1994). *Historia contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Dussel, E. (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo” en Lander, E. [Comp.], *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Perspectivas Latinoamericanas, CLACSO.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa*. México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Fernández Garay, A.; Censabella, M.; Malvestitti, M. [Ed.] (2013). *Lingüística amerindia. Contribuciones y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba.

Garguin, E. (2009). “‘Los argentinos descendemos de los barcos’. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina” en Visacovsky, S. E. y Garguin, E. [Comp.], *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Hirsch, S. y Serrudo, A. [Comp.] (2010). *La educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.

---

<sup>10</sup> Como se señaló anteriormente hemos hecho el recorte de la lengua guaraní pero nuestro objetivo es ir avanzando en el estudio de otras lenguas indígenas.

Maimone, M. y Edelstein, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: La Crujía.

Martínez, A. (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones,.

Martínez Sarasola, C. (2005). *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Nagy, M. (2013). “Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales” en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, volumen 23, número 2, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, , pp. 187-223.

Pineau, P. (2011). *Historias del enseñar a leer y escribir*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina” en Lander, E. [Comp.], *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Perspectivas Latinoamericanas, CLACSO.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Romero, L. A. (2004) [Coord.]. *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.