



Multiculturalidad y diversidad lingüística en el contexto educativo: la lengua guaraní en el cotidiano escolar

Ada Marilyn Ortellado Gómez¹

La valoración de la lengua guaraní

El seguimiento de investigación encuentra como escenario una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires: la Escuela Primaria N° 27 “Crucero General Belgrano”, institución estatal en el barrio de Villa Elvira, localizado en la ciudad de La Plata.

El trabajo se realizó con alumnos de la Unidad Pedagógica, 1° grado, con una matrícula de 20 alumnos de 5 y 6 años. El 10 % de estos alumnos y alumnas que concurren a esta escuela son hijos de inmigrantes paraguayos [1], lo que implica que en sus hogares están en contacto con otras lenguas, particularmente el guaraní. En esta institución encontramos intereses vinculados a la alfabetización en contextos de educación bilingüe, donde el abordaje de la primera lengua convive con la enseñanza de segundas lenguas. La temática se encuentra ligada al hecho de que la lengua oficial no es la lengua de los niños y niñas. La escuela primaria es un espacio donde los niños y niñas reciben una de las primeras enseñanzas y aprendizajes de alfabetización. Se trata del proceso de alfabetizar, lo que implica la enseñanza de la lengua escrita, la lectura y la escritura.

En este trabajo de investigación nos enfocamos precisamente en estudiar lo no documentado, lo que no se encuentra prescripto y sin embargo surge dentro de las aulas. Me propongo indagar qué lugar ocupa la lengua materna de estos alumnos en

¹ Ada Ortellado Gómez nació en Caaguazú, Paraguay. Cuando tenía 6 años, su familia se trasladó a la ciudad de La Plata, Argentina. Allí cursó su educación primaria y secundaria, para luego estudiar el Prof. en Educación Primaria en el IFD Nro. 17 de la misma ciudad. Antes de recibirse comenzó a realizar distintas suplencias; trabajó como docente en el colegio “María Reina” entre 2014 y 2020. Además, cursó la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la UNPE, de la que egresó en 2022. Actualmente reside en Buena Vista, Dpto. de Caazapa (Paraguay), donde se halla cursando la Licenciatura en Lengua y Cultura Guaraní, en el Ateneo de la Lengua y Cultura Guaraní.

el momento de la enseñanza de la lengua y la escritura y mostrar las tensiones entre el diseño curricular y la realidad social.

En concreto, la investigación realizada se llevó adelante desde una perspectiva etnográfica. (Rockwell, 2009, p.21). Desde la propuesta de Rockwell, una investigación etnográfica trata de mostrar ciertos sucesos y documentar lo no documentado de una realidad social, en referencia a “lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente”. En relación con esto, es importante mencionar que soy oriunda de Paraguay, a los seis años de edad, con mi madre y mi hermano nos trasladamos a la ciudad de La Plata. Realicé toda mi escolaridad primaria, secundaria, terciaria y universitaria en esta ciudad. Sin olvidarme de mis raíces y de mi idioma guaraní. Mantuve en mi léxico este idioma gracias a mi abuela que, a escondidas de mi madre, dialogaba conmigo. Trabajé como maestra de primaria en un colegio privado en la localidad de Berisso, donde es abundante la comunidad paraguaya. Pero mi trabajo de investigación tuvo como escenario una escuela pública del barrio Aeropuerto de la misma ciudad. La tomé como escuela de referencia ya que allí es aún mayor la cantidad de población bilingüe, por el hecho de que se encuentra muy cercana a los asentamientos de paraguayos llamados “Barrio Joelito” y “El Molino”.

En segundo lugar, es de relevancia enfatizar la valoración que poseen los padres y madres de familias de esta comunidad educativa, con respecto a la lengua guaraní. Para ello se llevó a cabo una serie de entrevistas a distintas familias oriundas del país vecino y residentes en el barrio “El Joelito”. La primera fue *Tori*. La conocí en la escuela de catequesis parroquial en la capilla de María Reina y nos recibimos juntas en esa institución de profesoras catequistas en el 2019. En una clase de los días miércoles, comentó que asistía a la iglesia Caacupé en las misas que se llevaban a cabo en guaraní, manifestó que le apasiona escuchar ese dulce idioma. Es madre de un pequeño y también tiene dos sobrinas a su cargo, ya que su hermano junto a su esposa sufrieron un accidente en donde perdieron la vida. Los tres niños se hallan en edad escolar. Junto a su esposo forman la familia López, oriundos de Areguá (ca'acupemi). Llevan 11 años viviendo en La Plata en el barrio de El Joelito.

Toribia manifiesta que continúa dándole el mismo valor a la lengua guaraní como si fuese que se encontrara en su tierra querida, porque aparte de las tradiciones, la lengua guaraní es la única y más importante que poseen, sus raíces, como si nunca hubieran abandonado su país natal. “Nos une, nos hace feliz, nos da alegría, risas, suena tan lindo, diferente que cualquier otra lengua”, expresa Toribia.

Otro de los testimonios que es de suma relevancia mencionar es el de la señora Mariza, quien se mostró muy interesada por ser partícipe de la entrevista. En principio se vio limitada ya que su posibilidad de expresarse era única y exclusivamente en guaraní. Sin embargo, el intercambio se llevó a cabo ya que no fue impedimento para mí interpretar la lengua, su posición y su valoración respecto al guaraní:

A mí me importa mucho mi idioma guaraní y me gustaría que el resto de las personas también le dé la misma importancia a este idioma; porque es un idioma simpático y lindo, me parece que es muy enriquecedor y positivo que mis hijas hablen este idioma ya que al encontrarnos en una reunión familiar es sin dudas que conversamos y compartimos anécdotas en guaraní y ellas están presentes y quieren entender, incluso las más grandes entienden y hablan pero muy poquito, me gustaría que eso se fomentara en la escuela, o sea darle más relevancia al idioma. No digo que se enseñe pero por lo menos, se tenga en cuenta, eso facilita la incorporación de niños que vienen hace poco de Paraguay u otros lugares donde el guaraní es lengua madre. También haría que no se sientan discriminados por hablar o entender otro idioma que no sea el castellano. (entrevista con la señora Mariza, oriunda de Ciudad del Este, Paraguay).

Entre lo “real” y lo “prescripto”

Por un lado se encuentra la norma oficial y por otro lado las prácticas docentes. Con respecto a esto Rockwell y Mercado realizan un estudio a partir de una indagación empírica y plantean que:

En la enseñanza de la lectura y la escritura, en primaria, las prácticas del maestro no siempre corresponden a lo que prescribe el programa o los libros de texto, considerados en este caso como la “norma oficial”; incluso las exigencias explícitas o implícitas de directores y supervisores contradicen esa norma y difieren unos de otros (...) algunas corresponden a normas oficiales, otras representan recursos o estrategias que utiliza todo maestro al trabajar con los alumnos. Frente a estos hechos buscamos la “norma real” que pudiera dar cuenta de lo que ocurre en la escuela (Rockwell y Mercado, 1988, p. 67).

Esto quiere decir que las prácticas docentes se encuentran atravesadas entre lo “real”, lo que sucede dentro de las aulas, y lo “prescripto” lo que proponen documentos de política educativa. Desde esta perspectiva, me propuse abordar el interrogante acerca de cómo se lleva adelante la enseñanza de la alfabetización a un grupo de niños que posee una lengua materna que es desfavorecida en el ámbito académico-escolar. Los alumnos y alumnas son situados en la institución ya que sus tutores dedican la mayor parte de su tiempo a realizar labores para poder contar con mejores recursos en lo

económico y social. La institución educativa, en esta ocasión, cumple con la función de contención social y la tarea que se le atribuye por ser una institución educativa; es transmitir conocimientos y formar futuros ciudadanos.

Es aquí donde se puso el foco, para desarrollar una investigación y mostrar cómo se desarrolla la enseñanza de la lengua y la escritura en la clase con alumnos que poseen como lengua materna otro idioma que no es el castellano, en esta ocasión, el guaraní. La lengua guaraní es un código de comunicación de una cultura milenaria. Por eso se define como la lengua de una cultura continental, actualmente es idioma oficial en Paraguay y en la provincia de Corrientes, República Argentina [1].

“Respete la lengua y la cultura nativas y enseñe la lengua y la cultura estándar”

Los niños y niñas que se encuentran en la Unidad Pedagógica en esta institución no saben -recuperando palabras de las entrevistas- “leer ni escribir” y la causa es que “no saben hablar bien” porque en su entorno cotidiano hablan otro idioma (guaraní) [2]. Goodman dice sobre esto que “en todas las lenguas los lectores tienen el mismo propósito esencial: obtener el significado del texto (...). En todas las lenguas los lectores deben utilizar los mismos índices psicolingüísticos y las mismas estrategias” (Goodman, 1991, p.25). O sea que hablar otro idioma o al menos entender, no es impedimento para aprender a leer y escribir. Aún desde esta perspectiva, se está afirmando que todos los niños y las niñas están en condiciones de aprender a leer y escribir más allá del idioma que hablen y/o entiendan.

Hasta aquí un fragmento de una situación problemática que sucede en esta institución educativa con sus actores involucrados. Por un lado, una población de alumnos que poseen conocimientos de lenguas diferentes que no son relevantes dentro del ámbito educativo porque no es la lengua “correcta”. Por otro lado, la escuela como institución responsable de enseñar la lengua estándar.

Soares dice sobre ello que:

La responsabilidad de enseñar que la escuela tiene un papel “redentor”, es decir, desempeña el papel de “libertar” al alumno de su “marginalidad” lingüística (...) en el cual el alumno es corregido para que sustituya su lenguaje “deficiente” por un lenguaje “correcto” y así integrarse a la sociedad tal cual como ella es, la escuela, reconociendo la existencia de diferencias y no de “deficiencias” lingüísticas, asume que puede promover la adquisición del

lenguaje socialmente privilegiado, para que el alumno pueda adaptarse a las exigencias de la sociedad tal cual como ella es. (Soares, 2017, p.35)

No obstante, Bixio, plantea al respecto los siguientes interrogantes: “¿Para qué conocer las diferencias? ¿Qué hacemos con ellas?”. Seguiremos avanzando en la investigación dando respuestas y confrontando el diseño curricular y las propuestas docentes. Por otro lado, tenemos lo que el sistema político impone que debemos enseñar como condiciones de legitimidad. La misma Bixio se refiere a la legitimidad docente. ¿Qué herramientas y estrategias debe tener como legítimas el docente para abordar el segundo interrogante? A los y las docentes se les pide al mismo tiempo y en el mismo acto de enunciación que “Respete la lengua y la cultura nativas y enseñe la lengua y la cultura estándar”. (Bixio, 2007, p.8)

Los y las docentes frente a un grupo de alumnos y alumnas son los que tienen y/o deben tener legitimidad para poder tomar las decisiones en el momento de alfabetizar. Con respecto a la práctica y proceso de alfabetizar, Soares dice que:

La alfabetización es un proceso permanente que se extenderá por toda la vida, que no se agotará en el aprendizaje de la lectura y la escritura (...) el aprendizaje de la lengua materna, sea escrita, sea oral, es un proceso permanente, nunca interrumpido. Entretanto, es preciso diferenciar un proceso de *adquisición* de la lengua (oral y escrita) de un proceso de *desarrollo* de la lengua (oral y escrita); este último es el que, sin duda, nunca es interrumpido (Soares, 2017, p.15).

Esto se refiere a que, aunque alumnos y alumnas tengan su lengua materna en desarrollo nunca interrumpido, ello no es impedimento para que adquieran otra lengua, en este caso lo que se enseña en la escuela, ya que ésta también puede ponerse en desarrollo.

Estos lineamientos impulsan diferentes modos de enseñanza, y el o la docente debe tener la autoridad pedagógica para definir cuál o cuáles modos de enseñanza debe implementar dependiendo del escenario donde se desenvuelve y teniendo como herramienta el diseño curricular. Para nuestro caso, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, que expresa:

Todo modelo de Alfabetización debe considerar los lugares que ocuparán tanto la lengua de la alfabetización (en este caso el español) como la lengua materna del niño, las variedades orales de cada una y su distancia respecto de la lengua escrita. Debe decidir una metodología para enseñar las relaciones oral-escrito: tiempos, estrategias didácticas, actividades de aprendizaje, recursos. Esto se topa con dos grandes obstáculos: por un lado, las prácticas alfabetizadoras están impregnadas en mayor o menor medida de un prejuicio lingüístico sobre la diversidad oral según el cual el alumno debe “hablar bien”

como prerequisite para aprender a leer y escribir. Por otro lado, los paradigmas teóricos permean en los sistemas educativos a través de decisiones políticas sobre el mejor camino para consolidar el derecho a la alfabetización. (DC, 2017, p. 2).

Desde la perspectiva de Zamero, (2017, p. 2) hay posturas que impulsan diferentes modos de enseñanza, entre ellas, desde el aporte psicogenético, se asocian a una línea didáctica conocida como “prácticas del lenguaje” en el que la lengua no es el contenido central de la alfabetización sino las prácticas sociales de lectura y escritura. En cambio, los estudios cognitivos impulsan modelos más cercanos a los métodos fónicos para la enseñanza del sistema de la lengua escrita.

Volviendo a los interrogantes planteados por Bixio, se van dando respuestas sobre por qué es importante conocer las diferencias lingüísticas, para poder tomar las decisiones en cuanto al modelo de alfabetización. “Por eso se toma aquí alfabetización en un sentido propio, específico: proceso de adquisición del código escrito, de las habilidades de lectura y escritura” (Soares, 2017, p.16)

Soares también se dedica a presentar los métodos fónicos, por un lado, y por otra parte los métodos globales. El primer término se refiere a la práctica de leer y escribir de forma mecánica. “Alfabetizar significa adquirir la habilidad de decodificar la lengua oral en lengua escrita”. En cuanto al segundo método la alfabetización sería un proceso de comprensión / expresión de significados” (Soares, 2017, p.16)

El contexto del idioma guaraní y su presencia en la escuela: Una mirada desde el enfoque del sistema educativo

Es cada vez más notorio el aumento y la divulgación del idioma guaraní en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, a consecuencia de la migración de ciudadanos de países limítrofes. Más allá de ello, esta lengua aún no es considerada por las autoridades de la educación como tema de estudio y abordaje en el ámbito educativo. Las propuestas de enseñanza situadas en estos contextos de interculturalidad y bilingüismo deben ser replanteadas y, en lo posible, las y los docentes acceder a una capacitación para analizar posibles propuestas de enseñanza en estos contextos sociales y educativos que tenemos como escenario.

Por otro lado, la Ley Provincial de Educación de Buenos Aires (2007), en su Capítulo XIII, incluye la interculturalidad como una de las modalidades del sistema educativo provincial. El Artículo 44 sostiene:

La Educación Intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementando, enriqueciéndose, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente (2007, en línea).

Creo necesario traer a colación el punto de vista de la docente María Fagnani, quien se desempeñó como docente de primaria en la institución donde se llevó a cabo la investigación de la que este texto surge. María manifiesta cómo fue su trabajo en ese contexto. En cuanto a su valoración y reconocimiento del idioma guaraní, ella expresa que había escuchado hablar este idioma por primera vez en la escuela N° 27 y después en el hospital cuando estuvo con su padre en su internación. También manifiesta que, desde el sistema educativo, no se recupera esta lengua en las aulas y, desde su experiencia, fue difícil llevar a cabo las planificaciones áulicas con la comunidad de alumnos bilingües.

Entonces estamos ante unas contradicciones que se manifiestan en la política educativa para abordar las lenguas indígenas, en particular en provincia de Buenos Aires en correspondencia a las nociones curriculares de lengua, cultura, narración, leyenda, mito, etc. Los docentes no cuentan con una política que los oriente -ni una formación disciplinar, en efecto, que les aporte herramientas críticas específicas. Por otro lado, de hecho, están desarrollando de modo original propuestas didácticas sobre el tema. En efecto, son los docentes de todo el país quienes están avanzando en un trabajo localizado con las lenguas y las culturas indígenas. (Dubin, 2022, pp. 392)

Es evidente que la lengua guaraní posee poca visibilidad en la escuela; en relación con ello, se debería construir una agenda institucional, consensuada y consolidada con respecto a la alfabetización. Ya que en la Argentina las últimas dos reformas educativas (la Ley Federal de Educación en el año 1993 y la Ley de Educación Nacional en el año 2006) reconocen la presencia de alumnos identificados en naciones o pueblos indígenas y se defiende, asimismo, el derecho a estudiar su cultura y lengua originaria. Además, la actual Constitución de la Nación Argentina - sancionada en el año 1994- en su artículo 75, inciso 17, establece:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan [...]

Conclusiones

Nos encontramos ante un dilema con respecto a la lengua guaraní en el contexto escolar cotidiano platense. Posee poca visibilidad en el ámbito educativo, por lo tanto, sería pertinente elaborar agendas sociolingüísticas y socioeducativas.

Esta primera aproximación procura plasmar que las personas que hablan esta lengua, las comunidades bilingües, consideran que las escuelas deben poseer un rol en procesos que para ellos y ellas son de relevancia. Por ejemplo, el proceso de recuperación lingüística, la educación formal debe participar en este proceso de recuperación. Lo mismo en la recuperación que en el proceso de revitalización, es decir, hay una expectativa de que la educación formal participe en la ampliación de dominio de uso de las lenguas indígenas, es decir, ampliar el uso en otras áreas como para hacer matemáticas, ciencias, escribir una poesía, se trataría de una expansión de dominio. La escuela debería generar nuevos contextos de uso para esta lengua, sumar nuevos hablantes de manera que esta lengua pueda ser enseñada a las personas que se encuentran en formación.

Una segunda aproximación se vincularía a la agenda socioeducativa, la educación bilingüe como derecho, la educación bilingüe como herramienta transformadora de prácticas y resultados. La educación bilingüe implica modelos educativos diferentes; en este aspecto se cae en una confusión al utilizar el concepto de “Modalidad”. Como se procuró mostrar aquí, el bilingüismo cultural es un contexto donde se ubica una escuela, o la característica de la población que va a esa escuela, y no se debe entender como una meta o un programa para ser desarrollado. Desde luego existe un enorme y largo camino y espacio de discusión, reflexión, intercambio de ideas y diálogos penetrantes entre los ámbitos académicos y cuerpos docentes en pos de una construcción de nuevos saberes para el aporte de nuevas alfabetizaciones en las aulas bilingües de las escuelas primarias de Buenos Aires.

Notas:

[1] Según señala Sebastián Bruno: “La colectividad paraguaya se erige como el primer contingente extranjero en Argentina compuesto por 550.713 personas en 2010, cuya presencia se registra, al igual que el resto de los colectivos nacionales limítrofes, desde el inicio de la historia censal. Aun así, el impacto de la misma respecto de la población en Argentina ha sido siempre menor al 1, 5 por ciento. La importancia de los stocks registrados a los largo de las décadas se vincula con una extensa tradición del exilio -cuya transformación y crecimiento se da a partir de la guerra civil paraguaya de 1947 para terminar de consolidarse con el ascenso al poder de Stroessner en 1954- y con el impacto respecto de la población residente en Paraguay -teniendo en cuenta que la población migrante representó en la década de 1950, 1960 y 1970 más del 8 por ciento respecto de la población residente en origen. Territorialmente, la migración se concentró mayoritariamente en las provincias del nordeste argentino: Formosa, Misiones, Chaco y Corrientes, principalmente en las dos primeras. El aporte migratorio paraguayo es señalado como uno de los factores importantes en el crecimiento poblacional de la región en la última parte del S. XIX y hasta la mitad del S. XX. Si bien la presencia paraguaya en la metrópoli porteña y en la zona pampeana se encuentra desde los primeros registros, desde fines de la década de 1940 se convertirá en el área de destino por excelencia. Para el año 2010, el 85, 9% de la población migrante paraguaya residía en la Ciudad o en la Provincia de Buenos Aires. (Estudios e investigaciones y la generación de análisis, reflexiones y propuestas han sido preocupaciones tradicionales de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) Por su parte, la población residente en Gran Buenos Aires -la cual representa el 75,39 por ciento de la población migrante en el país- se encuentra concentrada en las edades económicamente activas, fruto del aporte de corrientes recientes y de mediano plazo, entre las que se destacan las del período 2004-2010 y las de los quinquenios 1990-1994 y 1970-1974.

2] Entrevista con la docente suplente, a cargo de 1er. Grado.

Bibliografía:

Bixio, Beatriz, (2007). “Condiciones de posibilidad de una práctica”. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre del 2005]. San Martín, UNSAM-UNLP, pp. 22-27.

Dubin, Mariano: (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. Tesis de grado. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP: Disponible en: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte391>

Goodman, Kenneth (1991) “El proceso de lectura: consideraciones a través de la lengua y del desarrollo” *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth, (1988) “Las prácticas docentes y la formación del maestro”. *Investigación en la Escuela*. Nro. 4, Dpto. de Investigaciones Educativas, México D.F, pp. 65-78.

Soares, Magda (2017). *Lenguaje y escuela: una perspectiva social*. Sao Paulo, Editorial Contexto. Traducción de Luisina Marcos Bernasconi y Luciana Morini.

Zamero, Marta. (Julio 2017). “¿Cómo se aprende a leer?”. *La educación en debate*. Unipe. Dossier Le Monde Diploattique, 52, 1- 2

Fuentes de política educativa:

Ley Provincial de Educación:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/#:~:tex=Que%20esta%20Ley%20garantia%20la.todos%20niveles%20y%20modalidades>

Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2017/dis-curricular-PBA-copleto.pdf>