

LENGUAS INDÍGENAS Y ESCUELA: CAUSAS DE UNA OMISIÓN ESTATAL

Mariano Dubin

marianodubin@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata / Universidad Pedagógica Nacional
Argentina

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), cuyo objetivo principal es 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 -en consecuencia- poder producir materiales didácticos. En el presente artículo avanzamos en explicar las causas de la omisión estatal sobre la presencia de lenguas indígenas en nuestro territorio.

Palabras clave: lenguas indígenas, escuela, Estado Nación, cotidiano escolar, didáctica

NATIVE LANGUAGES AND SCHOOL: REASONS FOR A STATE OMISSION

ABSTRACT

The current article shows the advances done by the research group “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” registered at the Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) in Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), which has as its main goal the study of the presence of native languages in primary and secondary in the school system of the Province of Buenos Aires, in order to think about learning problems of

language and literature, and to produce didactic materials. In this article, we explain the reasons for a state omission about the presence of native languages in our territory.

Keywords: native languages, school, Nation State, everyday school life, didactics

INTRODUCCIÓN

A partir del año 2014, avanzando en una serie de proyectos de investigación coordinados por Carolina Cuesta y con la participación de colegas de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Pedagógica Nacional, hemos comprobado como recurrencia en el cotidiano escolar de la Provincia de Buenos Aires, en particular de la ciudad de La Plata, la presencia de lenguas indígenas y variedades del español en contacto. Si bien ya existían algunos desarrollos que habían señalado esta recurrencia (Martínez, 2009), esta situación se presentó como vacancia de la investigación en didáctica de la lengua¹, es decir, la relevancia constatada en el trabajo de campo se correspondía con la falta de desarrollos didácticos sobre el tema.

Asimismo, en el marco de un convenio firmado entre la Universidad de San Pablo (Brasil) 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 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 la lengua guaraní.

En este contexto, avanzando en esta misma línea de trabajo se constituyó el grupo de estudios “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” inscripto en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) -con doble pertenencia institucional a la Universidad Nacional de La Plata y a CONICET-. El grupo reúne a docentes y alumnos de la institución, y 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 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), hemos construido los siguientes 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.

En el presente artículo señalamos una de las causas de la vacancia de material didáctico para el trabajo con lenguas indígenas, en particular según nuestro contexto de trabajo, no en comunidades donde las lenguas indígenas son lenguas maternas mayoritarias de un grupo sino en el contexto de escuelas urbanas donde las lenguas indígenas son varias (en La Plata hemos relevado, principalmente, el uso del guaraní, el aymara y el quechua pero, también, aunque en menor proporción otras lenguas como el mapudungún y el qom) y, a su vez, se entraman con distintas variedades del español. Es decir, el problema del material didáctico no puede estar enfocado a la enseñanza de una sola lengua indígena –en tanto lengua mayoritaria de una comunidad- sino en el trabajo intercultural de las variedades lingüísticas.

En este trabajo, sin embargo, no avanzamos en la revisión de propuestas de enseñanza de la lengua², que es lo que actualmente estamos desarrollando, sino en un paso previo pero necesario (en tanto explica su omisión y señala la necesidad de revertir este proceso de invisibilización) que es describir y explicar las causas de su vacancia ya no determinadas en contextos inmediatos –por qué, por ejemplo, en nuestra casa de estudios no existe casi ningún desarrollo sobre el tema en las últimas décadas ni, mucho menos, enseñanza de lenguas indígenas o por qué en los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires no se señala su presencia y modo de abordarlo en el trabajo docente - sino en términos más estructurales de la Argentina y, por lo tanto, en una historización de largo aliento.

UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE ESTUDIO

Partimos de entender a 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 las culturas nacionales –y, en particular, de los sectores de clases populares- donde el componente indígena y mestizo es 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. En este sentido, señalamos que el estudio y relevancia de las lenguas indígenas se presentan como una vacancia en la producción de material didáctico para el contexto de Provincia de Buenos Aires. Esta vacancia puede ser explicada como parte de una negación de las comunidades, las lenguas y las culturas indígenas. Si bien es cierto que la producción académica ha avanzado en las últimas décadas en el estudio de las lenguas indígenas y, en particular, las últimas reformas educativas nacionales introdujeron el problema de la *diversidad lingüística*, esto no ha producido necesariamente una revisión integral del problema incluyendo a la escuela y al trabajo docente como centrales de estas reformulaciones (Cuesta, 2014).

Por tanto, si bien es posible analizar los distintos problemas teóricos que suponía el concepto mismo de diversidad lingüística en las últimas reformas educativas, el poco interés de avanzar institucionalmente con lo que las mismas leyes nacionales o provinciales establecían³ u otras situaciones más inmediatas que abonan a la construcción de esta vacancia, también nos es posible enmarcarlo en un análisis de mayor aliento a partir de la matriz eurocéntrica en la constitución del Estado Argentino (Viñas, 2003) que opera en la continua negación de las lenguas indígenas y en las actualizaciones para justificar su exclusión.

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: *blanqueamientos* 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 cotidiano escolar 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 de parte del cotidiano escolar, en particular, las lenguas indígenas.

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 de fines del siglo XIX 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 lo que conoce 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, apuntar 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 estructura 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, p. 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, p. 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 –algunas aún hoy predominantes en espacios de la investigación social- 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 parte de un sesgo, anteriormente señalado, de creer que la dominación de una clase homogénea 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 popular y se practican religiosidades mestizas 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 (aunque sea en las formulaciones públicas) este mandato. En ese proceso el origen de la Escuela argentina, 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 aborigen 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, p. 191).

CONCLUSIONES

Nuestro trabajo de investigación y recolección de documentación proveniente del cotidiano escolar muestra la necesidad de ahondar el relevamiento de las lenguas indígenas y su presencia en las escuelas de Provincia de Buenos Aires. Si bien, como se ha señalado, existen importantes análisis formales de lenguas indígenas, no existe en Provincia de Buenos Aires una indagación didáctica que pueda articular esta producción crítica con materiales escolares. En tal sentido, avanzar en esta producción se presenta como una vacancia tanto en el sistema escolar como en la producción universitaria. Esta vacancia, sin embargo, no se puede explicar sólo por falta de desarrollo en investigación –o en modos de una actualización disciplinar- sino como una omisión estatal estructurante de la Argentina que hace a este tipo de trabajo altamente complejo porque da cuenta de otras omisiones, también, más estructurantes del país. La negación al reconocimiento de un país plurinacional y plurilingüístico –nos referimos a un reconocimiento que no sea sólo declarativo sino instrumentado como política pública- se materializa en mecanismos de exclusión

a los sujetos que portan diferencias étnicas y culturales que han sido negadas y negativizadas por el Estado nacional.

REFERENCIAS

- 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.
- Castro, V. (2016). Ñe'êpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Número 13, Universidad Nacional de La Plata.
- Cuesta, C. (2014). Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística. *Revista Pilquen*, Año XVI, n°11.
- Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. 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.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo el guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Garguin, E. (2009). *Los argentinos descendemos de los barcos. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina*. Visacovsky, S. E. y Garguin, E. [Comp.], *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Halperin Donghi, T. (1994). *Historia contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

- Hirsch, S. y Serrudo, A. [Comp.] (2010). *La educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- 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. Espacios en Blanco. *Revista de Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*, 23 (2), 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*. 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.
- Sarmiento, D. F. *Educación popular*. Buenos Aires: Unipe.
- Viñas, D. (2003). *Indios, Ejército y Frontera*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

¹ 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.

² Algunas de estas formulaciones se han dado en las presentaciones grupales: “Guaraní ñe'ê. La voz guaraní” en la *I Jornada El toldo de Astier. Propuestas y Estudios sobre Enseñanza de la lengua y la literatura* (FaHCE-UNLP), en el panel “Lengua y Cultura Guaraní” en la *II Jornada de Literatura Crítica “Voces de la América Profunda: Lenguas y Culturas Populares”* (FaHCE-UNLP), en la mesa “Enseñanza de lenguas indígenas: experiencias en voz propia” en la *I Jornada de Enseñanza de la Lengua* (FaHCE-UNLP) y en los distintos paneles de la jornada que hemos organizado con el grupo de estudio “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” bajo el nombre de *I Encuentro de Lengua y Cultura Guaraní*. A su vez, la integrante del grupo Valeria Castro, avanzó en pensar estos problemas para formular propuestas de enseñanza de poesía en el artículo “Ñe'êpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas” (2016).

³ Carolina Gandulfo (2007) –sólo para dar un caso que se hace recurrencia en cada provincia- ha señalado el hiato entre las leyes provinciales de Corrientes que promueven la lengua guaraní y su no implementación concreta en la escuela como, asimismo, intervenciones públicas de los mismos funcionarios de gobierno, tal como el ministro de educación, quienes continúan con concepciones fuertemente negativas del guaraní.