

Módulos de capacitación

2. EL DIAGNÓSTICO SOCIOLINGÜÍSTICO

Leonor Acuña



Programa de desarrollo integral Ramón Lista
Subprograma educación
2003

**MINISTERIO DE CULTURA
Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA
DE FORMOSA**

Ministro

Prof. Gilberto Bando

Subsecretaria de Cultura y Educación

Prof. Rosa Beatriz Passadore

Directora de Planeamiento Educativo

Prof. Marta Edit Paccot

PROGRAMA DIRLI

Codirectora Nacional

Lic. María Eugenia Bergera

Codirector Europeo

Lic. Roberto Bensi

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS
AIRES**

Decano

Dr. Félix Schuster

Vicedecano

Dr. Hugo Trincherro

Secretaria de Transferencia

Lic. Silvia Llomovate

Directora del Laboratorio de Idiomas

Prof. Laura Roseti

**Equipo de especialistas
del Laboratorio de Idiomas**

Coordinación general

Prof. Leonor Acuña

Especialistas

Lic. Carlos Masotta

Lic. Andrea Menegotto

Est. María del Carmen Palacios

Dr. Alejandro Raiter

Lic. Concepción Sierra

Técnicas asistentes

Est. Paola Cúneo

Est. Ana Carolina Hecht

Lic. Gabriela Lapalma

Lic. Lorena Mattiauda

Lic. Gladys Ojea

Asesoras

Dra. Ana Gerzenstein

Dra. Marta Souto

©Programa DIRLI

Diseño y diagramación:

Beatriz Frenkel

ISBN: 987-20730-2-3

Todas las tareas reseñadas en esta publicación fueron desarrolladas con el apoyo del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

Índice

Capítulo I: Planificación lingüística y lenguas indígenas. De los orígenes a la actualidad

1. La conquista y la colonización	5
2. América independiente	7
3. Inmigrantes y gauchos	8
4. La escuela como eje de un proyecto nacional	10
5. La actualidad	12
Bibliografía del capítulo I	19
Actividades	20

Capítulo II: El español de la Argentina

1. Un poco más sobre el español de América	21
2. Caminos de ingreso del español en la Argentina	23
3. Características del español de la Argentina	25
4. Las características regionales	28
5. ¿Qué español enseña la escuela?	32
Bibliografía del capítulo II	34
Actividades	36

Capítulo III: Situación educativa y lenguas en contacto en la Argentina

1. Pueblos y hablantes	39
2. Hablantes indígenas, lenguas indígenas y situación educativa	41
3. Sobre el deterioro de la educación general	50
Bibliografía del capítulo III	51
Actividades	53

Capítulo IV: La educación intercultural bilingüe en la Argentina

1. El reconocimiento de la diversidad	55
2. ¿Por qué hay que encarar programas de educación intercultural bilingüe?	56

3. Entre el respeto y la atención a la diversidad	57
4. La EIB en la Argentina	59
5. La problemática de la EIB	61
6. ¿Por qué es difícil llevar adelante proyectos de atención a la diversidad?	62
Bibliografía del capítulo IV	63
Actividades	64

Capítulo 1: Planificación lingüística y lenguas indígenas. De los orígenes a la actualidad

1. La conquista y la colonización

Cuando Cristóbal Colón llegó a América trajo con él dos intérpretes: uno conocía lenguas de Guinea y el otro sabía hebreo, caldeo y algo de árabe.

Este primer equívoco –creer que habían llegado a las Indias– marcó para siempre el contacto que los españoles tuvieron con las lenguas indígenas.

Al ver que las lenguas que conocían estos intérpretes no les servían para entenderse en América, Colón tomó indios por la fuerza y los llevó a Castilla para que aprendieran a hablar español. En general, esta primera etapa del contacto lingüístico en América estuvo a cargo de los cautivos, naufragos, fugitivos y mujeres que aprendieron la lengua del *otro* y oficiaron de intérpretes.

Al resultar esta solución insuficiente, funcionarios y autoridades eclesíásticas pidieron a la Corona que se obligara a los indios a aprender español. De esta manera, la planificación lingüística para América se plantea como continuación de la que ya existía en la España de la Reconquista: cristianización se identifica con castellanización.

El lingüista Ángel Rosenblat señaló que el propósito evangelizador necesitaba de una elite clerical educadora que “encerrara” a los indios en aldeas en las que no entraran “las pésimas costumbres de los españoles”. Con ese objetivo llegaron las órdenes religiosas regulares a América. En un primer momento, dominicos, franciscanos y agustinos y, más tarde, los jesuitas. El propósito original de la Corona fue catequizar en español. El problema residió en el hecho de que el español se aprendía como lengua “de uso” mientras que la lengua utilizada en la educación que impartían los religiosos era el latín. Por lo tanto, o había que aprender a enseñar el español o enseñar el latín (esto último fue lo que se hizo especialmente entre los hijos de los caciques e indios principales). Sin embargo, los misioneros decidieron que debían aprender ellos mismos las lenguas de los indígenas, ya que resultaría el camino más corto para la evangelización.

En consecuencia, la política lingüística de la Corona invirtió el propósito original y en 1596 Felipe II ordenó que se pusieran “maestros para los que *voluntariamente* quisieren aprender la lengua castellana...”.

Es por eso que los frailes escribieron gramáticas, vocabularios, sermones, oraciones y textos sagrados en lenguas americanas. Estas fuentes son casi la única documentación que nos queda de esas lenguas, hasta que la lingüística del siglo XX empezó a interesarse en ellas.

Sin embargo, la realidad se impuso una vez más y la enorme diversidad de lenguas americanas hizo que la tarea de aprenderlas todas fuera imposible. Ya en tiempos prehispánicos algunas lenguas indígenas como el *náhuatl* y el *quechua* habían sido impuestas a los pueblos vecinos sometidos. Este multilingüismo anterior a la conquista fue aprovechado por los frailes, que eligieron qué lenguas aprender por el número de hablantes, su prestigio cultural y su mayor extensión y difusión geográfica. En un primer momento, las lenguas indígenas usadas en la evangelización (llamadas *generales*) fueron el náhuatl para México y el quechua para Perú. En 1572, los jesuitas agregan otra lengua general, el guaraní, para la zona de influencia del Río de la Plata. En 1580, Felipe II ordenó que –en Lima, México y ciudades donde había Real Audiencia– se establecieran cátedras de lengua general y ningún clérigo se ordenara sin conocer la lengua general de su región. De esta manera, las lenguas generales se transformaron en una suerte de “lengua auxiliar” y se difundieron como *lingua franca* por un territorio más amplio que el que poseían antes de la llegada de los españoles. Al mismo tiempo contribuyeron al retroceso de otras lenguas locales, de menor número de hablantes.

El efecto de esta medida en esas lenguas perdura hasta la actualidad. Piénsese en la difusión que tienen el quechua y el guaraní, en nuestro territorio aunque no se hablaban en esa zona en el momento de la conquista; piénsese

también en que la mayor parte de hablantes de esas lenguas no son indígenas.

En conclusión, durante los primeros siglos de la Conquista, la elite educadora de América influyó en la política lingüística de la Corona y logró que fuera menos perjudicial para las lenguas aborígenes. A fines del siglo XVIII, la situación se revirtió nuevamente. El espíritu contrario a los jesuitas entra a España a través de los Borbones. En 1767 los miembros de la Compañía de Jesús son expulsados de América: "Es la primera gran medida del estado español contra las lenguas indígenas" dice Ángel Rosenblat.

En mayo de 1770 Carlos III ordena la castellanización absoluta y obligatoria y la eliminación de las lenguas indígenas.

Por supuesto, la Corona no estaba en condiciones de llevar adelante una hispanización de esta magnitud, pero sí se eliminan colegios, reducciones y las cátedras de lenguas americanas. En síntesis, fue más lo que se hizo en contra de las lenguas indígenas que lo que se logró en favor del español.

2. América independiente

En nuestro país, 1810 marca la ruptura política con España. Entre las variadas denominaciones que los patriotas buscaron, algunas los identificaron como el fruto del mestizaje: indianos, hijos del Sud, hijos del Inca. El *Himno Nacional Argentino* plasma esa búsqueda de una identidad americana:

"Se conmueven del Inca las tumbas,
lo que ve renovando en sus hijos
de la Patria el antiguo esplendor..."

Todo el siglo XIX va a estar marcado por la búsqueda de una identidad lingüística que acompañe el perfil de la nueva Nación. ¿Cómo se puede superar la contradicción que significa ser una "nación nueva" y al mismo tiempo hablar la lengua del dominador, el invasor, el enemigo? Si el español es *el invasor*, es porque los revolucionarios se ven a sí mismos como indígenas y mestizos.

El español peninsular era considerado un idioma insuficiente para expresar los nuevos conceptos y la nueva realidad.

En 1826 se propuso en Bogotá la creación de una Academia de la Lengua Americana:

“cuyo objetivo único y exclusivo fuese trabajar en la conservación y perfección de la lengua que es hoy común a todos... Sería el deber de aquel cuerpo ordenar y formar el Diccionario, la gramática y la ortografía que hubiesen de regir y ser la norma de todos los estados. Debería ser esta Academia la única autoridad competente en todo lo que concerniese al idioma, y nada más que al idioma... En lo que toca al idioma deberían todos someterse a la autoridad y a las decisiones de la Academia de la Lengua Americana.”

Ángel Rosenblat, “Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua”

Retomando lo desarrollado en el módulo 1, vemos que esta propuesta conduce a *estandarizar* (aunque en 1826 esa palabra no existiera) la lengua española americana, “la lengua que es común a todos”, verdadera koiné que sería entendida a lo largo de todo el territorio americano.

3 Inmigrantes y gauchos

Entre 1857 y 1946 llegaron a la Argentina casi 6.500.000 de europeos empujados por la pobreza o la persecución política. Más de 3.400.000 de ellos se afincaron en nuestro país, casi el 67% de ellos no hablaban español, pero la diversidad de culturas y de lenguas se distribuía de manera despareja (Tabla nº 1). En 1914, el 70% de la población total del país se concentraba en la región Pampeana (provincias de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Santa Fe y La Pampa). Allí se instalaron la mayoría de los extranjeros que había llegado por el puerto de Buenos Aires y se convirtieron en la mitad de los habitantes de esa ciudad.

Como reflejo del proceso queda el documento literario: la abrumadora presencia de otras lenguas es tema permanente de la literatura de la época. En 1872 José Hernández en su *Martín Fierro* hace referencia a la forma de hablar de ingleses e italianos y se conmueve por la muerte de un “gringuito cautivo/que siempre hablaba del barco”. Unas décadas más tarde, en el teatro rioplatense, conviven en los conventillos inmigrantes italianos, turcos, polacos y griegos, quienes, en esos patios, comentan a los gritos la realidad del país, de sus oficios y de sus viviendas en españoles precarios (que ahora llamaríamos *interlenguas*). En un segundo plano, sus hijos, hablantes de un porteño perfecto, se ríen de las dificultades idiomáticas de sus padres y ar-

man sus matrimonios interculturales. La literatura pintaba lo que sucedía en la realidad. En dos generaciones la exogamia y la escuela pública eliminaron de la vida doméstica las lenguas de inmigración. Pero quedó su huella en un español rioplatense muy marcado por el italiano en las aspiraciones de las -s, la entonación, el léxico y la gesticulación.

Censos	Total	Argentinos	Extranjeros	Porcentaje de extranjeros sobre el total
1869	1.737.076	1.526.746	210.330	12,1%
1895	3.954.911	2.948.073	1.006.838	25,5%
1914	7.885.237	5.494.066	2.391.171	30,3%
1947	15.893.827	13.457.900	2.435.927	15,3%
1960	20.005.691	17.440.424	2.565.267	12,8%
1980	27.947.446	26.035.229	1.912.217	6,8%
1991	32.615.528	30.968.145	1.628.210	4,9%

Tabla n° 1: Porcentajes de extranjeros. (Fuentes: Censos nacionales de población.)

Hacia fines del siglo XIX, la generación del 80, frente al masivo ingreso de extranjeros, comenzó a preocuparse por la lengua que debía ser "salvada" de la influencia de las lenguas de los inmigrantes e incluso empezó a plantear la necesidad de un *idioma nacional*. La literatura gauchesca en sus distintas versiones ideológicas (denuncia, costumbrismo, orgullo nostálgico) ubica al gaucho, su lengua y su cultura en el lugar de lo *nacional* que debe ser preservado.

La figura del gaucho ya había irrumpido en la época de Rosas en distintos ámbitos de la vida social de Buenos Aires. A fines del siglo XIX se cargará de contenido ideológico, en especial en la literatura.

El gaucho era un hombre de frontera y como tal un mestizo. Si no lo era racialmente, lo era culturalmente. Su situación de lejanía respecto de las ciudades había afianzado los rasgos arcaicos de su lengua; su contacto con los aborígenes había fortalecido los indigenismos en su hablar.

"En el surgimiento de esa nostálgica grandeza del antepasado gaucho ha contribuido también la población inmigrada. La Argentina asume la arriesgada tarea de abrir sus puertas al aluvión inmigratorio, pero desarrolla al mismo tiempo, como defensa preventiva, a través de la escuela, el periodismo, la historia (llevada a un plano mitológico), la política, la vida misma, un fervor nacionalista que fuera capaz de argentinizar a la inmensa población recién llegada. Hacia 1880 una ola nacionalista, fruto tardío de la Revolución

Francesa y del romanticismo, se extiende igualmente por Europa, y se subordinan a ella la historia, el derecho, la política, el arte, la lengua y hasta la religión. Si la comunidad cultural –lengua, literatura, religión– es la base constitutiva de la nacionalidad ¿qué podía definir a la joven Argentina frente a España y las otras naciones hispanoamericanas? ¿Cómo afirmar la personalidad del país y transformar el disolvente sentimiento provincianista en sentimiento nacional?”

Ángel Rosenblat, *Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua*: 122.

4. La escuela como eje de un proyecto nacional

Durante la primera mitad del siglo XIX, distintas ideas fueron dando lugar a enfrentamientos por distintos proyectos de país.

Las ideas en materia educativa representaron distintas posiciones del liberalismo: por ejemplo, mientras los liberales proponían una educación laica y popular, los conservadores buscaban un fortalecimiento de la elite. Distintos especialistas en educación han reseñado las tendencias. Entre ellos, Adriana Puiggrós clasifica las opciones liberales en una *pedagogía liberal radicalizada* (muy influida por Rousseau y por los socialistas utópicos representada por el venezolano Simón Rodríguez, y, en la Argentina, por Mariano Moreno y el presbítero Gorriti), una *educación federalista popular con elementos liberales* (representada por los caudillos Artigas, Bustos, López, Ramírez y por Justo José de Urquiza), la *pedagogía de la generación liberal de 1837*, y en particular la de Sarmiento. Las propuestas conservadoras serían la *pedagogía liberal oligárquica* (representada por Rivadavia y continuada por Bartolomé Mitre) y la *pedagogía tradicionalista colonial anti-independentista*, católica y elitista.

Juan Carlos Tedesco, por otra parte, ubica “el origen del sistema educativo argentino” a fines del siglo XIX. En el texto siguiente vemos como la escuela forma ciudadanos a partir de una población heterogénea pero con un mismo objetivo.

“Argentina, junto con Uruguay, Costa Rica y, en menor medida, Chile, fueron los países de la región que acompañaron su incorporación al mercado mundial como exportadores de materias primas e importadores de productos manufacturados, con una organización social y jurídica que suponía la *inclusión* del conjunto de la población en los circuitos básicos de difusión cultural.

Sintéticamente expuesto, el sistema educativo tradicional estaba concebido como un sistema de distribución social del conocimiento según el cual la masa global de la población tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una elite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento.”

“Lo que caracterizaba al sistema educativo tradicional era el equilibrio o la congruencia en la articulación tanto entre los diferentes componentes del sistema educativo como entre éste y la realidad social para el cual fue elaborado.”

“La articulación entre sistema educativo y realidad social –si bien siempre ha sido un problema complejo y conflictivo– se establecía fundamentalmente a partir de un eje específico: el eje cultural. La educación tenía, en este sentido, *una* tarea social prioritaria: formar al ciudadano (ya sea como dirigente o como dirigido) en un marco definido por los parámetros de la democracia liberal. Desde este punto de vista, el derecho a la educación era una expresión más del derecho a la participación política, y –como tal– producto más bien de una conquista que de una concesión.

En el mismo sentido, también suponía una modificación importante en las formas de acción escolar. La propuesta pedagógica tradicional aspiraba, explícitamente, al éxito en su tarea de aprendizaje en el marco de los límites que la propia propuesta definía como parámetros de distribución social del conocimiento. De esta forma, el objetivo de difundir la lecto-escritura y ciertos conocimientos y valores entre los sectores populares era un objetivo que *debía ser cumplido*. Como indicadores elocuentes de esta voluntad política de los sectores dominantes de la época puede citarse –además de los indicadores cuantitativos– el hecho de que los principales ideólogos de los sectores dominantes dedicaron sus esfuerzos a la conducción y orientación de la enseñanza: los presidentes del Consejo Nacional de Educación y los Ministros de Educación durante este período fueron figuras de primer orden en el elenco de la clase política gobernante, de la misma forma que intelectuales y políticos de primera línea eran frecuentemente autores de los libros de lectura de la escuela primaria.

Por otra parte, los objetivos y la voluntad política para lograrlos, permitieron que el pensamiento y la acción educativa generadas en el marco de la propuesta oligárquica en los orígenes del sistema educativo logran ser hegemónicas durante un período significativamente largo de tiempo. Los sectores populares, en todo caso, cuestionaron las limitaciones en su cumplimiento pero no la validez de su postulación, presionando sistemáticamente para obtener una cuota cada vez mayor de participación en el acceso.”

Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*

5. La actualidad

En la primera etapa del siglo XIX hubo lugar en la nación argentina para la(s) cultura(s) mestiza(s), como resultado de esos 300 años de contacto entre español e indígena. El quechua, el aimará y el guaraní eran casi las únicas lenguas indígenas reconocidas (por ejemplo, el acta de la Independencia fue traducida a esas lenguas), asociadas además a culturas prestigiosas. Pero durante los primeros cien años de vida independiente, ese universo mestizo fue perdiendo sus espacios.

Las lenguas y culturas de los pueblos indígenas que mantuvieron su cultura y su territorio no tuvieron lugar. Debieron integrarse o ser exterminados. Habrá que esperar hasta la segunda mitad del siglo XX para tener su lugar en la Nación.

Los extranjeros fueron integrados a través de la educación instrumentada gracias a una escuela fuerte y una universidad abierta y poderosa. Las lenguas de inmigración desaparecieron en dos generaciones ayudadas además por la exogamia. En las primeras décadas del siglo XX el país se mira a sí mismo desde Buenos Aires como una nación monolingüe y homogénea culturalmente.

Los derechos

El marco legal que reconoce los derechos aborígenes en la Argentina se desarrolló a partir del retorno a la democracia, en diciembre de 1983. En primer lugar se reconocieron los derechos de los aborígenes en el orden provincial. La provincia de Formosa promulga en 1984 la ley n° 426 que reconoce jurídicamente a las organizaciones aborígenes como asociaciones civiles y les otorga la posibilidad de recuperar la tierra como "reparación histórica". También con esta ley se creó el ICA, el Instituto de Comunidades Aborígenes, de carácter gubernamental para operativizar las cuestiones indígenas relacionadas con la nueva legislación. Esta medida resultó modelo para la sanción de la Ley Nacional 23.302, por la cual se crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, organismo que debe llevar adelante las políticas del Estado Argentino en relación con los pueblos indígenas.¹

La reforma constitucional de 1994 derogó el artículo 65 de la Constitución de 1853, que otorgaba al Congreso la facultad de mantener a los indios en reservas y convertirlos a la religión católica. En su reemplazo se incluyó el artículo 75, inciso 17:

“Corresponde al Congreso:

✓ 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 comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, no susceptible de gravámenes o embargos.

✓ Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.

Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.”

Los cambios producidos por la nueva legislación obligaron a que se incorporara al censo nacional de población del año 2001 la identificación de los pueblos originarios. La pregunta incluida fue: “¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena?” Las opciones para responder eran:

- | | |
|----------------------|------------------------|
| ➤ chané | ➤ tehuelche |
| ➤ diaguita-calchaquí | ➤ wichí |
| ➤ mapuche | ➤ chulupí |
| ➤ ona | ➤ kolla |
| ➤ tapieté | ➤ mocoví |
| ➤ tupí-guaraní | ➤ rankulche |
| ➤ chorote | ➤ toba |
| ➤ huarpe | ➤ otro pueblo indígena |
| ➤ mbyá | ➤ Ignorado |
| ➤ pilagá | |

La legislación para la educación intercultural bilingüe

En materia educativa, la Ley Federal de Educación estableció en 1993 (Artículo N° 5, inciso Q) :

“El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza”.

Por otra parte, en el artículo 2° de la XL Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, se incorporaron:

“Los títulos de Profesor Intercultural Bilingüe para el Nivel Inicial y Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación General Básica. El campo especializado estará referido a las características de los alumnos aborígenes y de las instituciones educativas que los atienden; el campo orientado estará centrado en el manejo de una lengua aborígena como vehículo de comunicación y cultura, y del español, abarcando todos los contenidos disciplinares correspondientes al Nivel Inicial y EGB, conforme se especifica en el Anexo II de la presente Resolución. Cada jurisdicción determinará las características, estructura curricular y alcance de los títulos correspondientes”.

Con estas decisiones, la Argentina se acerca a la recomendación de 1953 de la UNESCO de utilizar preferentemente la lengua materna en la alfabetización.

El informe de la UNESCO

En 1951, la UNESCO solicitó a un grupo de expertos que analizaran la cuestión de la lengua en la educación. En 1953 este comité se expidió, a través de un informe, a favor de la alfabetización en la lengua materna del educando, basando su propuesta en razones psicológicas, sociales y educativas:

“Que la lengua materna es el mejor medio en el que enseñar a un niño es algo axiomático. Psicológicamente, es el sistema de signos con significado que funciona de un modo automático en su mente a la hora de expresarse y de comprender. Sociológicamente, es un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Educativamente, el niño aprende más rápido con su lengua materna que con un medio lingüístico no familiar.”

El mismo documento recomendó también que el uso de la lengua materna se mantuviera a lo largo de todo el sistema educativo.

La preocupación de la UNESCO surgió de la comprobación de que los resultados educativos entre las comunidades aborígenes eran alarmantes. Treinta años después los números siguen reflejando la misma gravedad. El cuadro n° 1 muestra la información brindada en 1982 por los distintos países hispanoamericanos.

País	Población indígena sobre población total	Analfabetismo población total	Analfabetismo población indígena	Sin instrucción	
				Población total	Población indígena
Venezuela	1,5%	22,9%	80,0%	37,0%	
Perú	36,8%	26,3%	79,8%	37,9%	
México	12,4%	23,7%	79,43%	41,06%	63,02%
Panamá	6,8%	20,6%	78,7%	23,4%	74,9%
Guatemala	59,7%	21,2%	76,2%	56,4%	75,5%
Nicaragua	8,0%	41,8%	58,6%	57,3%	53,15%
Colombia	2,2%	22,4%	53,7%	24,8%	51,48%
Argentina	1,5%	7,1%	46,21%	12,7%	
Ecuador	33,9%	23,7%	43,8%	17,4%	
Chile	5,7%	10,2%	20,5%	26,8%	
Bolivia	59,2%				
Paraguay	2,3%	19,5%		16,0%	78,6%
Honduras	3,2%	40,5%		49,8%	82,0%
Costa Rica	0,8%	10,2%			
El Salvador	2,3%	40,3%		54,2%	
Brasil	0,2%	20,6%		56,6%	

Cuadro n° 1: Analfabetismo y escolaridad de la población indígena comparada con la población total en 1982. Fuente: Carlos Masferrer 1982 en GLEICH, Uta von. 1989. *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina.*

Como puede verse, el analfabetismo en las comunidades indígenas triplica y duplica los porcentajes de la población total. En la Argentina, que en 1982 declaraba un 7,1% de analfabetismo, entre las comunidades indígenas los números suben hasta un 46,21%. En cuando al porcentaje de 1,5% de población indígena, analizaremos estos números en el capítulo 3 de este módulo.

En el año 2002 (sobre la base de información de 1998), la UNESCO realizó la siguiente síntesis sobre la situación educativa de las áreas rurales en Hispanoamérica:

- dos millones de chicos en edad escolar no asisten a la escuela primaria;
- veinte millones de adolescentes no asisten a la secundaria;
- en las zonas rurales, dos de cada cinco chicos no terminan la escuela primaria o lo hacen con dos años de atraso con relación a su edad.

La recomendación de la UNESCO de favorecer la educación en lengua materna recibió una serie de cuestionamientos:

- 1) Psicolingüísticos: Un temor frecuente es pensar que la enseñanza en lengua materna dificultará el aprendizaje de una segunda lengua.
- 2) Sociopolíticos: La preocupación por el hecho de que el uso de la lengua vernácula pueda impedir la unidad nacional.
- 3) Lingüísticos y educativos: El proceso educativo puede verse dificultado por la falta de estandarización de muchas lenguas vernáculas y; en relación con esto, la falta de libros de texto, de material de lectura y de docentes calificados.

Algunas respuestas a los temores psico y socio lingüísticos

Los temores que genera el bilingüismo suelen manifestarse en un par de prejuicios (entendidos en el sentido más literal del término, como 'un juicio previo a la experiencia, que no está basado en estudio científico') que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- *Teoría de la balanza*: sostiene que el individuo plurilingüe se encuentra en desventaja frente al monolingüe, ya que las personas tendrían un potencial limitado para aprender una lengua. Según esta teoría, manejar más de una lengua implica algún tipo de pérdida de capacidad en una sola lengua. Los bilingües manejarían la lengua materna en condiciones de inferioridad frente a los monolingües.

- Como consecuencia de lo anterior, los hablantes bilingües quedarían reducidos al *semilingüismo*, es decir a manejar mal ambas lenguas.

El especialista en educación Jim Cummins, basándose en pruebas efectuadas a niños bilingües, desarrolló una teoría contraria a la de la balanza y la llamó *hipótesis de la interdependencia de desarrollo*. En ella, postula que el desarrollo de las técnicas lingüísticas en un medio bilingüe no sólo no implica un detrimento sino que incentiva los mecanismos de manejo de la primera lengua. En la psiquis, las dos lenguas van paralelas en su desarrollo. La experiencia del individuo bilingüe difiere de la del monolingüe entre otros hechos, en que el bilingüe accede a dos códigos verbales, mientras que el monolingüe sólo accede a uno. La mayor cantidad de interacciones sociales implicadas en el aprendizaje de dos lenguas en edad temprana, y, por ende, el hábito de cambiar de lengua y hacer uso de dos perspectivas diferentes, ayuda al bilingüe en la realización de tareas que requieren de reorganización perceptual y conceptual.

En pruebas efectuadas a chicos de la misma edad, se observa mayor nivel en la formación de conceptos de los chicos bilingües. Los investigadores sostienen que, dadas sus dos lenguas, el chico bilingüe estaría forzado a conceptualizar las cosas y los hechos en virtud de sus propiedades generales más que en relación con sus símbolos lingüísticos. El chico bilingüe aprende a separar rápidamente el sonido de la palabra de su referente, el sonido del significado. Es decir, el nivel más alto en la formación de conceptos se explica lingüísticamente como resultado directo del hecho de que el bilingüe tiene dos palabras para el mismo referente.

Muchos de los primeros estudios que comparaban el coeficiente de inteligencia de monolingües y bilingües tenían defectos metodológicos: no controlaban variables como el estatus socioeconómico, el sexo y el grado de conocimiento que el bilingüe tenía de sus dos lenguas. Muchos estudios tempranos habían dado resultados falsos, ya que intentaban medir la inteligencia verbal de los bilingües a través de la lengua que conocían menos. Por lo tanto, muchos de los chicos fallaron en estos estudios al no tener el mismo nivel de conocimiento las dos lenguas.

Los estudios posteriores midieron el grado de competencia de los bilingües en sus dos lenguas y trabajaron con bilingües balanceados.

Otros estudios también indicaron que el bilingüismo puede acelerar aspectos del desarrollo cognitivo. En trabajos realizados con niños bilingües antes de ingresar a la escuela, se encontraron niveles más altos en la formación de conceptos que en el grupo de control monolingüe.

La adquisición simultánea de dos lenguas en la temprana infancia acelera la separación de sonido y significado (o de nombre y objeto designado). En conclusión, los estudios más recientes sostienen que los chicos bilingües se dan cuenta antes que los chicos monolingües de que el mundo que los rodea puede ser designado e interpretado de diferente manera por diferentes lenguas. Esto también representa una ventaja para el aprendizaje de otras lenguas extranjeras.

En relación con los prejuicios sobre la incompetencia de los bilingües en el manejo de las dos lenguas, podemos observar lo siguiente: los problemas de bajo rendimiento de los chicos en el aprendizaje de una segunda lengua no se da en todas partes. En Quebec (Canadá) la mayoría de habla inglesa tiene un alto poder económico. El gobierno de la provincia logró imponer como única lengua oficial el francés. El aprendizaje del francés para esta minoría tiene las características de *bilingüismo aditivo*. No se observaron casos de *semilingüismo*.

Esto demuestra que, para que se dé la interdependencia de desarrollo entre ambas lenguas, es necesario que se den también *condiciones sociales* favorables. Es decir que ya no se trata de un problema de la mente de los hablantes sino de la situación social en la que aprenden y usan las lenguas.

En Paraguay el aprendizaje del español se da con la conservación del guaraní a diferencia de la situación en Bolivia, Perú, Ecuador, países donde el quechua es una marca social negativa.

Cummins desarrolla también la *teoría del umbral* en la que afirma que, cuando se alcanza un determinado umbral de conocimiento de la primera lengua, el conocimiento de la segunda no perjudica el conocimiento de la primera sino que por el contrario constituye un estímulo. Si no se alcanza ese umbral, se puede dar el efecto negativo; el conocimiento de la segunda lengua ejerce un efecto negativo sobre la primera lengua. En resumen, hay un nivel umbral de competencia bilingüe que un individuo debe alcanzar antes de que su acceso a las dos lenguas pueda comenzar a influir positivamente en su funcionamiento cognitivo. Mientras la competencia de un individuo en su lengua primera (L1) y/o en su lengua segunda (L2) permanezca debajo de ese nivel, su interacción con el entorno a través de estas lenguas es poco probable que promueva óptimamente su progreso académico y cognitivo. Estos resultados son un argumento más a favor de la educación bilingüe, es decir que la escuela trabaje con las dos lenguas del niño.

Sobre los temores sociopolíticos

Consideremos ahora los prejuicios sociopolíticos. La preocupación por el riesgo de la identidad nacional parece un argumento falaz. De acuerdo con lo que estuvimos viendo, el origen del problema fue exactamente lo contrario: la incapacidad de las elites del siglo XIX de construir un país en la que estuvieran representados todos sus habitantes y en las que la cultura fuera el resultado del aporte de los distintos pueblos que la constituían (una *cultura mestiza* al decir de Ángel Rosenblat y de Carlos Martínez Sarasola, o *intercultural*, como diríamos ahora). El riesgo para la Nación no parece ser escuchar todas las voces y hablar en todas las lenguas sino ser sordo a las necesidades de sus ciudadanos y marginar las diferencias.

La falta de estandarización de las lenguas indígenas

El problema de la falta de estandarización de las lenguas indígenas, es el llamado de atención más fuerte con relación a la recomendación de la UNESCO, ya que establece la diferencia entre lo que es una declaración de principios y lo que es la realidad por afrontar.

Efectivamente, para llevar adelante una educación en lengua materna es necesario estandarizar las lenguas, diseñar material didáctico, capacitar docentes y formar especialistas. Todas estas tareas requieren de voluntad política, tiempo y presupuesto. Probablemente eso explique que a pesar del tiempo transcurrido desde 1953, los resultados educativos en áreas rurales, en general, e indígenas en particular, en Hispanoamérica siguen siendo dramáticos.

Nota

¹ Otras leyes provinciales se promulgaron en años posteriores: Ley N° 6373 de Salta (1986), Ley N° 3258 del Chaco (1987), Ley N° 2727 de Misiones (1989), Ley N° 2287 de Río Negro (1987), Ley N° 3657 (1991) y Ley N° 11078 de Santa Fe (1993).

Bibliografía del capítulo I

Carrasco, Morita. 2000. *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Asociación de comunidades aborígenes Lhaka Honhat y Grupo internacional de trabajo sobre asuntos indígenas (IGWIA). Buenos Aires.

Fasold, Ralph. *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Visor Libros. Madrid, 1996.

Gleich, Utta von. *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Schriftenreihe der GTZ n° 214. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Rossdorf, 1989.

Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Colección triángulos pedagógicos, Kapelusz, Buenos Aires, 1996.

Rosenblat, Ángel. 1964. "La hispanización de América. El castellano y las lenguas indígenas desde 1492". En: *Presente y futuro de la lengua española II*. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas. Ofines. Madrid: 189-216.

Rosenblat, Ángel. "Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua." *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. V Época, Año V, n° 4 (1960): 539-584.

Actividades

1. **Explique** brevemente el significado de esta afirmación:

“En las primeras dos décadas del siglo XX el país se mira a sí mismo desde Buenos Aires como una nación monolingüe y homogénea culturalmente.”

2. **Analice y comente** el siguiente fragmento:

“Despojándoseles hasta del lenguaje nativo como instrumento inútil se obtendrá su transformación rápida y perpetua en elementos civilizados y en fuerza productiva. Carta del general Julio Argentino Roca al gobernador de Tucumán.

3. **Conteste** las siguientes preguntas y **justifique** su respuesta:

a) En la actualidad, ¿se puede llevar adelante una política lingüística sin el apoyo de los docentes?

b) ¿Qué diferencias se desprenden del tratamiento de las cuestiones aborígenes en el artículo 65 de la Constitución de 1853 y en el artículo 75, inciso 17 de la reforma constitucional de 1994?

c) Ante la pregunta del censo nacional de población de 2001, ¿qué razones puede tener una persona para reconocer u ocultar su raigambre indígena?

4. **Analice y comente** el siguiente texto:

“Es obvio que la educación incomprensible es inmoral: no puede haber justificación alguna para suponer que los niños aprenderán por sí solos la lengua de la escuela, ni tampoco justificación alguna para no crear algún programa que haga posible que los niños aprendan la lengua estándar y que puedan seguir siendo educados el tiempo necesario que lleve este aprendizaje.” Bernard Spolsky

5. **Reflexione** acerca de la posibilidad de que los docentes que trabajan con alumnos aborígenes deban conocer la lengua de sus alumnos. **Comente** si le parece viable esta propuesta.

Capítulo II

El español de la Argentina

1. Un poco más sobre el español de América

Cuando tratamos el tema de la *koiné* en el capítulo 3 del módulo 1, hablamos del período inicial de la formación del español de América. Siguiendo al investigador Germán de Granda, vimos cómo durante el primer siglo, los conquistadores, provenientes de distintos lugares de España, acomodaron o adaptaron sus dialectos siguiendo un proceso koineizador caracterizado por los rasgos más simples (simplificación) de las distintas variedades lingüísticas.

Algunos de los rasgos propios de ese primer español fueron:

- aspiración o eliminación de *s* en posición preconsonántica y final de palabra: *e^hto* por *esto*; *lo^h ca^hco^s* por *los cascós*;
- pérdida de *d* en posición final de palabra y en la terminación *-ado*: *libertá* por *libertad*; *rosao* por *rosado*;
- eliminación de la diferencia de *z*, *c* y *s*: se pronuncian de la misma manera las consonantes iniciales de *zapallo*, *cielo* y *suelo*;
- eliminación de la diferencia entre *ll* e *y*: se pronuncian de la misma manera las consonantes iniciales de: *lluvia* y *yerba*;
- eliminación de la diferencia *vosotros/ustedes*;
- el voseo: el uso del pronombre *vos* (en lugar del *tú*) como tratamiento de más confianza (a los niños y ancianos, por ejemplo) y de menos respeto (a los subordinados).

El proceso de *koineización* llevó tres generaciones; es decir que los nietos de los primeros conquistadores ya hablaban esta *koiné*. En las zonas tempranamente conquistadas esta variedad se habló alrededor de 1550 y para las tardías (como el Río de la Plata) cerca de 1590. En síntesis, se trata de un proceso que lleva entonces alrededor de 60 años en las distintas regiones.

Al mismo tiempo este español de América incorporó una gran cantidad de palabras de las lenguas indígenas para designar bienes culturales de este continente: el paisaje, los frutos, las costumbres, las prendas de vestir, etc.

A principios del siglo XVII se inicia la segunda etapa del español de América a la que se denomina *estandarización*. En América ya se habían definido tres tipos de regiones, que se comportan de manera diferente frente a la norma impuesta desde España según su grado de vinculación con la Península y el desarrollo cultural alcanzado en la vida colonial americana.

(a) Las regiones centrales (México, Quito, Lima, Charcas) reciben la influencia cultural de España y, en consecuencia, adoptan los rasgos lingüísticos considerados prestigiosos o estándar (de allí el nombre de *estandarización* con la que se denomina a esta etapa).

Por influencia de la norma peninsular se revierten, entre otros rasgos, la pérdida de *s* final, el debilitamiento *-d-* intervocálica y el uso del voseo (a favor del *tú*).

También por influencia del español de España se produce el rechazo a la penetración de rasgos provenientes de las lenguas americanas. Esta actitud negativa fue producto de la amplia y creciente distancia social que se daba entre la "república de los indios" y la "república de los españoles". Estas regiones entonces adoptaron una actitud purista y eliminaron de su vocabulario las palabras provenientes de las lenguas indígenas.

(b) Las regiones intermedias o periféricas (Centro América, Popayán, zonas atlánticas de Colombia, Nueva Granada, Tucumán, Chile, el Río de la Plata y Venezuela), al estar más alejadas de la influencia peninsular, se produjo en ellas un proceso de *vernacularización* de la modalidad de español koiné, cristalizada con la consolidación de los rasgos constitutivos básicos que fueron eliminados en las zonas centrales. Estas regiones conservan en la actualidad entonces no sólo los rasgos primitivos del español de América sino que han incorporado a sus variedades dialectales gran cantidad de léxico y de estructuras proveniente de las lenguas indígenas.

(c) Las zonas marginales (Paraguay y las islas antillanas) son las más pobres desde el punto de vista socioeconómico y las más aisladas de la cultura peninsular. Lingüísticamente se produjo en ellas una radicalización de las tendencias de la primera etapa y, por lo tanto, de la incorporación de palabras y estructuras indígenas. Como resultado de este proceso, Paraguay es la única nación bilingüe de Hispanoamérica (español con una lengua indígena, el guaraní). Es de notar que el bilingüismo del español con lenguas

indígenas es también propio de algunas regiones de la Argentina como Santiago del Estero y la zona de influencia guaranítica.

2. Caminos de ingreso del español en la Argentina

El español penetró al territorio argentino por tres caminos:

a) el Río de la Plata: Pedro de Mendoza vino de España y pobló el Puerto de Buenos Aires en 1536. Fracasada esta primera fundación, los restos de la población se establecieron en Asunción. Durante cuarenta años se formó allí una población de mestizos y de criollos quienes fueron los *mancebos de la tierra* que colonizaron el Litoral. En 1573, Juan de Garay fundó Santa Fe con ochenta hombres, de los cuales sólo nueve eran españoles; en 1580 volvió a fundar Buenos Aires con sesenta colonos, de los cuales diez eran españoles. Corrientes y Paraná se fundaron posteriormente con la misma composición. En 1724 se fundó Montevideo desde Buenos Aires. Después llegaron nuevos colonos desde España, Buenos Aires polarizó la atención y se la declaró capital de la Provincia del Río de la Plata en 1627.

b) el Noroeste: esta corriente vino del Perú. Penetró a partir de 1543 por el Camino del Inca y por la Quebrada de Humahuaca. Conquistó y colonizó el territorio que los españoles llamaron la Provincia del Tucumán (Jujuy, Salta, Tucumán, Santiago del Estero, La Rioja, Catamarca, Córdoba y una parte del Chaco). Tucumán quedó constituido en una provincia que dependía de la Audiencia de Charcas.

c) oeste-centro: la corriente del oeste o de Chile colonizó desde 1561 la región cuyana (Mendoza, San Juan y San Luis). Muchos de los colonizadores de Cuyo eran americanos o españoles de larga residencia en América.

Como puede verse las tres corrientes colonizadoras de nuestro territorio estaban constituidas en su mayoría por hombres nacidos en América, muchos de ellos mestizos.

Hasta 1776 los actuales territorios de la República Argentina integraban en su mayor parte el virreinato del Alto Perú, de ahí su posición geográfica y culturas de región periférica según describimos en el punto anterior. Finalmente Buenos Aires fue capital de su propio virreinato y así los porteños

fueron acrecentando el peso que podían tener en la constitución de nuestra lengua.

Durante gran parte del siglo XIX, Buenos Aires sintió la influencia política y literaria de Francia y eso marcó la lengua de sus escritores. Mientras tanto los territorios del noroeste, anteriormente cuna de las familias tradicionales, fueron quedando reducidos a la situación de territorios marginales respecto de ambos centros (Lima y Buenos Aires).

En la actualidad, reconocemos en la Argentina seis regiones lingüísticas:

Noroeste: constituida por las provincias de Jujuy, Salta, Catamarca, La Rioja, Santiago del Estero, norte de San Juan y el oeste de Formosa y del Chaco.

Cuyo: sur de San Juan, Mendoza y el norte de Neuquén.

Central: abarca Córdoba y San Luis.

Guaranítica: centro y este de Formosa y Chaco, Misiones, Corrientes y norte de Entre Ríos.

Litoral: Santa Fe, sur de Entre Ríos, centro y norte de La Pampa y Buenos Aires.

Patagónica: centro y sur de Neuquén, sur de la Pampa, sur de Buenos Aires, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego.



3 Características del español de la Argentina

Los marinerismos

Como los primeros conquistadores fueron marineros o habían estado en contacto con el habla de los marineros durante la larga travesía en los barcos, abundan en el habla de América los términos marinos, desconocidos o poco usados en la lengua corriente de España. Algunos ejemplos que presenta Berta V. de Battini son los siguientes:

- Entre los nombres geográficos encontramos: *playa* 'espacio llano, limpio y desprovisto de toda vegetación'; *costa* 'faja de terreno que se extiende al pie de las sierras, sobre la línea que une la rranco, una quebrada, un bajo' es una adaptación de la voz marina 'parte inferior del fondo de un buque en la bodega'.
- Para designar fenómenos atmosféricos encontramos *garúa*, *ventolina* y *cerrazón* que se refieren a la lluvia, al viento y a los días nublados, respectivamente.
- Las palabras *rancho*, *sucucho* y *boliche* denominan tipo de construcciones.
- *Cimarrón* 'esquivo, montaraz, animal doméstico que huye a los campos y se hace indómito' viene de la voz marina 'marinero indolente y poco trabajador.'
- *Embromar* se usa con el sentido de 'molestar, perjudicar o arruinar' y viene de *broma* 'carcoma que ataca a la madera de los buques, diques y pilotajes'.
- *Embarcar* es voz marina que usamos con el significado de 'tomar algún vehículo terrestre o aéreo'.
- También se registran expresiones de origen marino: *salir a flote* 'salvar un peligro, una dificultad'; *irse a pique* 'perder cuanto se tiene, perder la salud, morirse'; *hombre al agua* 'perdersé, entregarse'; *navegar entre dos aguas* 'estar en posición dudosa, en actitud poco franca'; *calma chicha* 'tranquilidad, persona calmosa' *perder el rumbo* 'desorientarse'.

Las lenguas indígenas

En las entonaciones o acentos regionales encontramos un eco de las de las lenguas indígenas, en gran número ya extinguidas. Cada zona de la Argentina posee un vocabulario regional de origen autóctono, y también algunas marcas gramaticales de influencia indígena. La ausencia de grupos consonánticos, rasgo propio de gran número de lenguas americanas es característico del habla de muchas regiones de nuestro país. Tomemos como ejemplo el topónimo Curuzú Cuatiá (provincia de Corrientes, región Guaranítica) que significa 'cruz de papel'. Cuatiá 'papel (guaraní)' y curuzú 'cruz' con pérdida del grupo consonántico en español.

La zona guaranítica es bilingüe español-guaraní y la provincia de Santiago del Estero (dentro de la zona del Noroeste) lo es español-quechua. Ambas lenguas, como ya se dijo, fueron empleadas para la evangelización en nuestro territorio.

Estas dos lenguas junto con el mapuche nos vinculan regionalmente con países limítrofes: el quechua con los países del Imperio Inca; el guaraní, con Paraguay, y el mapuche, con Chile.

Cuando los españoles entraron en contacto con los pueblos americanos, las lenguas de ambos se influyeron mutuamente. Para los españoles era necesario *nominar* a América, a sus plantas, animales, alimentos, ropas, utensilios, lugares y jerarquías sociales. Tres son las lenguas que más han influido en el español americano: el taíno, el náhuatl y el quechua.

La primera lengua con la que Cristóbal Colón tomó contacto en las Antillas es el taíno. Esta lengua era la hablada en las islas de Santo Domingo, Jamaica y Puerto Rico y es la que dio los primeros nombres indígenas al español. La primera palabra que entró al español fue *canoas*.

Otras palabras provenientes del taíno son *huracán* que designa un fenómeno atmosférico y *sabana*, un tipo de terreno. *Hamaca* y *enaguas* son nombres del ajuar. Entre los nombres de armas encontramos *macana*, y *cacique* es palabra de la estructura jerárquica. Nombres de animales son *caimán*, *tiburón*, *jején*. Designan alimentos: *batata*, *maíz*, *ají*, *maní*, *tuna*, *guayaba*, *tabaco*.

En el siglo XVI, la familia lingüística uto-azteca, de la cual forma parte el náhuatl, extendía su influencia por todo el actual territorio de México y parte de América Central. Aún hoy en día es hablada por aproximadamente un millón de personas. Fue empleada después de la conquista como lengua de evangelización. El español ha tomado muchas palabras del náhuatl. Entre el vocabulario referido a la vivienda encontramos *galpón*. Para la alimenta-

ción usamos *chocolate, tamal, chicle*. Entre los nombres de animales encontramos *coyote, ocelote, mapache*; y entre los de alimentos, *tomate, cacao, cacahuete, camote, chile*.

La lengua quechua se extendía, en tiempos de la conquista, desde el Pacífico hasta los Andes y desde el Ecuador hasta el centro de Chile. Como lengua general amplió su influencia por el sur hasta la zona de Santiago del Estero en la Argentina; y por el oeste y el norte, hasta el Amazonas y la zona sur de Colombia. Dado que el territorio de la Argentina está bajo la línea de influencia del antiguo imperio Inca, es la lengua indígena que más ha influido nuestra variedad de español. Hemos tomado palabras de la construcción como *pirca, tambo y quincho*.

Chuspa y *carpa* son nombres de enseres. *Quena* es un instrumento musical y *guasca* es la soga o el látigo. El vestuario posee voces como *chiripá, vincha* y *ojota*.

En la alimentación tenemos *humita, charqui, mate, achuras, poroto* y *pucho* 'residuo'.

Soroche designa el mal de las alturas, *coto* es el bocio y *opa*, el tonto. Nombres de lugares son *pampa, puna, cancha* y *chacra*.

Entre los nombres de animales: *llama, vicuña, guanaco, alpaca, vizcacha, quirquincho, cuy, cóndor, suri* y *vinchuca*.

Nombres referidos a plantas de cultivo son: *papa, zapallo, choclo*. Otros vegetales son *quinua, palta, coca*.

Las lenguas de inmigración

Desde mediados del siglo XIX y durante un siglo, la Argentina recibió masivamente inmigración, fundamentalmente europea. Hacia 1914, el 30% de la población de nuestro país era extranjera. Dado que la distribución no es pareja en todo el territorio, esto probablemente signifique porcentajes cercanos al 50% para la ciudad de Buenos Aires.

El italiano es la lengua de inmigración que dejó su marca más nítidamente en el español de la zona del Litoral. La entonación, el vocabulario y la gesticulación del habla de esta región denotan esa influencia.

La identidad nacional y el voseo

Llamamos *voseo* al uso del pronombre *vos* para el tratamiento de confianza frente al *usted* de no confianza. El uso de este pronombre llegó a América junto con los rasgos lingüísticos característicos de la primera etapa, pero entre fines del siglo XVII y principios del XVIII fue eliminado del uso en España.

Así como el pronombre *usted* concuerda con formas verbales iguales a las de tercera persona, *vos* –que está tomado con valor de singular del pronombre plural– concuerda con las formas verbales del original *vosotros* con diferentes modificaciones fonológicas. La Argentina presenta variedades regionales en el uso del voseo (en algunas regiones, por ejemplo, se suele usar el pronombre *vos* con las formas verbales del *tú*: *vos tienes*). Las formas verbales más comúnmente aceptadas para el indicativo son las monoptongadas: hablar-hablás / comer-comés / vivir-vivís.

Para los argentinos el uso del *vos* es una marca de identidad. Nos reconocen en el extranjero porque hablamos de *vos* (y lo combinamos muchas veces con el *che*). Sin embargo en muchas épocas de la educación de nuestro país se hicieron recomendaciones para que los maestros trataran de *tú* a sus alumnos y para que nunca apareciera en la lengua escrita. Como consecuencia de esto los argentinos no sabemos escribir correctamente las formas verbales del *vos* y solemos hacer mezclas en el momento de tener que escribir cartas o instrucciones.

4. Las características regionales

El habla de nuestro país se caracteriza a los oídos de nuestros vecinos por el conjunto de rasgos que mencionamos al principio de este capítulo. Muchos de ellos son compartidos por otros países, pero otros han quedado como la marca del español de la Argentina.

A esa lista de rasgos podríamos agregar la pronunciación de la *r* tanto al principio de palabra como en posición intervocálica (*ropa*, *perro*, *carro*) con un sonido que se articula con la punta de la lengua hacia atrás y dejando pasar el aire entre la lengua y el prepaladar. Con excepción de la región del Litoral, todo el resto del país articula este sonido.

Pero el habla de nuestro país no es homogénea. Las regiones lingüísticas de la Argentina se encuentran, como ya dijimos, definidas a partir de una

serie de rasgos fonológicos, gramaticales y léxicos. Vamos a mencionar a continuación las características más sobresalientes de cada una con el objeto de ayudar a que los lectores de este módulo asocien su propio conocimiento de cada variedad lingüística argentina con el ordenamiento que proponemos. Ponemos el énfasis en las dos regiones más cercanas a la realidad lingüística de Ramón Lista (Noroeste y guaranítica) y en particular en los rasgos que diferencian cada región que están originados en el contacto del español con las lenguas indígenas de cada zona. En el punto 4 de este capítulo discutiremos algunas cuestiones que tienen que ver con el rol de la escuela y las diferencias lingüísticas.

a) La región del Noroeste

Se extiende por las provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca, La Rioja y norte de San Juan. Es una región de antigua colonización, conservadora y muy homogénea con excepción de la Puna y Santiago del Estero.

El contacto con las lenguas indígenas caracteriza su entonación llamada del esdrújulo originada en la lengua cacana. Consiste en un acento extra en la sílaba esdrújula: *párecido; chokoláte; lígerito; éstábamos hablando; cámina lígero.*

Por el contacto con la lengua quechua, es la región que presenta mayor número de quechuismos. También por ese mismo contacto, en particular el habla de Santiago del Estero tiene las siguientes características:

- ✓ cerramiento de *e* y *o*, especialmente en final de palabra: *lechi* por *leche*, *no lu i vistu* por *no lo he visto*;
- ✓ mantenimiento de *s* silbante en todas las posiciones;
- ✓ uso del pronombre *lo* en lugar de *la* para dirigirse al género femenino: *a la chica lo dejaron* por *a la chica la dejaron*.

b) Cuyana

Abarca las provincias de Mendoza, sur de San Juan y norte de Neuquén. Esta zona estaba habitada por los huarpes y conserva la entonación de esa lengua perdida en la actualidad. El acento musical coincide con el acento de la palabra. A esta vocal corresponde mayor altura y su duración aumenta hasta producir la impresión de un desdoblamiento.

Vocabulario compartido con Chile.

c) Central

Zona integrada por Córdoba y San Luis. Ambas provincias tienen distinta entonación. Córdoba posee una entonación originada en la lengua de los comechingones caracterizada por el desdoblamiento de la vocal que antecede a la sílaba acentuada: *cordoobés, manaantiál*.

d) Guaranítica

Integrada por Corrientes, Misiones, centro y este de Formosa y del Chaco, noreste de Santa Fe y una pequeña porción de Entre Ríos. Integra región lingüística con Paraguay por el bilingüismo con la lengua guaraní.

Esta región se caracteriza también por una fuerte inmigración brasileña, paraguaya y de los más diversos orígenes.

La entonación del español es la propia de la lengua guaraní. Produce la impresión de una sucesión de escalas breves, ascendentes, cortadas con leves aspiraciones, que termina con un corto alargamiento de la vocal acentuada del último grupo fónico, con poco descenso: *llevála a la escu-ela*.

También por influencia del guaraní:

- ✓ en esta región se conserva la diferencia entre las consonantes iniciales de *lluvia* (pronunciada como la antigua *ll* castellana) y *yerba* (pronunciada como en el español de Buenos Aires);
- ✓ pérdida casi constante de *s* final de palabra;
- ✓ vocales en hiato: se separan los diptongos como en *cu-eva* por *cueva*; *su-ave* por *suave*;
- ✓ leísmo: *al niño le visten* por *al niño lo visten*; *a la niña le quieren* por *a la niña la quieren*;
- ✓ uso particular de las preposiciones: *se me cayó por mi pie* por *se me cayó en el pie*; *va en la escuela* por *va a la escuela*;
- ✓ uso particular de los posesivos: *se rompió mi brazo* por *me rompí el brazo*;
- ✓ gran cantidad de léxico de origen guaraní.

e) Litoral

Comprende las provincias de Buenos Aires, parte de Santa Fe y de Entre Ríos y La Pampa.

La entonación tradicional de esta región era un poco más alta que la del castellano peninsular con alargamiento de ciertas vocales particularmente en el lenguaje enfático y emocional, con marcado descenso de la voz, que da a la entonación un carácter francamente descendente: *¡Cóoomo le váaa!*
¡Quéee liiiiindo!

Por influencia del italiano se ha desarrollado una entonación un poco cantarina que mantiene con escaso descenso la última sílaba acentuada y que sostiene en el mismo tono la postacentuada (o sea la última sílaba de la oración), en vez de hacerla bajar más. Este final de las frases enunciativas suena muchas veces a los hablantes de otras variedades del español como un tono muy enfático y soberbio.

Esta región se caracteriza por

- ✓ yeísmo rehilado es decir pronunciar de la misma manera las consonantes iniciales de *lluvia* y de *yerba* articulando una especie de zumbido que se llama *rehilado*;
- ✓ la *rr* inicial e intervocálica se articula con un sonido vibrante;

f) Patagónica

En el sur de las provincias de La Pampa y de Buenos Aires, en el centro y sur de Neuquén, en Río Negro y en Chubut se advierte la influencia de la lengua mapuche en los siguientes rasgos del habla rural:

- ✓ diferenciación del primer sonido de *yerba* (articulada como *y*) y *lluvia* (articulada como la *ll* castellana);
- ✓ pronunciación de *r* y *tr* retroflejos (con la punta de la lengua hacia atrás);
- ✓ falta de grupo consonántico con *l*, lo que da resultados como *calavo* en lugar de *clavo*;
- ✓ falta de *s* final de palabra (*lo hombre, la mujere*);
- ✓ falta de preposición en el objeto directo de persona y en el objeto indirecto: *la nena tiene agarrado el nene por la nena lo tiene agarrado al nene*;
- ✓ falta del pronombre: *la nena hizo un dibujo para su hermanito y le mostró por la nena hizo un dibujo para su hermanito y se lo mostró*;
- ✓ vocabulario de origen mapuche.

5. ¿Qué español enseña la escuela?

¿Cuál es la norma escolar?

Los *Contenidos Básicos Comunes* del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación hablan de la necesidad de que los niños aprendan “la lengua nacional en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional”.

Para llevar a delante su tarea el docente necesita entonces gramáticas, diccionarios y material didáctico que oriente su trabajo de enseñanza y práctica de la lengua estándar.

La diversidad del español se manifiesta en las producciones orales, ya que en lo escrito es evidente una marcada unidad. Antes del desarrollo de las tecnologías de la palabra propias de este siglo, se pensaba en el peligro de la fragmentación, pero en la actualidad la unidad que establece la escritura se refuerza por la acción de los medios que fijan un modelo de oralidad cercano a la norma escrita.

Elvira Narvaja de Arnoux, *Fuentes para la transformación curricular*

Sin embargo, las gramáticas y diccionarios que se usan en la escuela no suelen ocuparse del español de la Argentina ni en su unidad ni en las diferencias dialectales que existen en su interior y frecuentemente además hacen continuas referencias al español de España.

El único trabajo dedicado a orientar a los maestros es un libro de Berta Vidal de Battini editado por primera vez en 1954, y ampliado en 1964, que lleva por título *El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*, del que hemos tomado las referencias a las regiones lingüísticas. Este tipo de publicaciones permiten no solamente informar al docente y orientar su tarea sino también le dan los elementos para tomar decisiones, ya que es fundamental que el maestro parta de su propio diagnóstico sociolingüístico.

La síntesis que hicimos en el apartado anterior sobre las características de las distintas regiones lingüísticas de nuestro país tenía por objeto mostrar además la situación lingüística particular de Ramón Lista que podemos sintetizar en los siguientes puntos:

- ✓ la variedad de español que se habla pertenece a la región del Noroeste, mientras que el habla del resto de la provincia pertenece a la región Guaranítica;
- ✓ ambas regiones son quizás las que presentan los rasgos más marcados y característicos, ya que ambas fueron las más tempranamente colonizadas y presentan una larga situación de contacto con dos lenguas indígenas muy diferentes: el guaraní y el quechua;
- ✓ la mayoría de los docentes que enseñan en Ramón Lista provienen de la región Guaranítica, por lo tanto usan una variedad dialectal diferente de la empleada en el departamento;
- ✓ el 85% de los chicos llegan a la escuela hablando la lengua wichí;
- ✓ el español que hablan los chicos al llegar a la escuela manifiesta las siguientes complejidades: posee rasgos del Noroeste, en algunos casos con pronunciación santiagueña, vocabulario arcaico ('esperma de la vela', 'recordar' por 'despertar', por ejemplo), e influencia de la lengua wichí.

Entre la lengua estándar general y la lengua estándar regional

Ya hemos hablado sobre los procesos de estandarización. La lengua estándar es aquella en la que se imparte la educación, por lo tanto, es necesario que conozcamos sus *normas o reglas*.

Ya hemos visto que todos hablamos de manera diferente según la región a la que pertenecemos o en la que hemos nacido. Cada región entonces posee o emplea ciertos rasgos lingüísticos que son los que la diferencian de los otros dialectos y le dan las marcas de identidad (y muchas veces de orgullo) regional. Estos dialectos aceptados y empleados regionalmente por la escuela y los medios periodísticos constituyen los *estándares regionales*.

Sobre la base de una lengua común, que es la que garantiza la unidad de una nación, se perciben y dibujan esas diferencias regionales.

Existen rasgos lingüísticos que son considerados por la escuela como incorrectos. En la mayoría de los casos se trata de formas arcaicas, es decir de formas que dejaron de usarse en determinado momento porque la norma se hizo o construyó sobre otras de las formas usadas. Es el caso por ejemplo de los sustantivos terminados en *-or*, que hasta el siglo XVII eran femeninos en español: *la calor, la color, la sabor*. A partir de esa época (precisamente porque muchos hablantes usaban esos sustantivos como masculinos), la nor-

ma cambia y se transforman en masculinos: *el calor, el color, el sabor*; y la forma anterior se vuelve *incorrecta*.

La simplificación suele ser también el origen de muchos usos considerados incorrectos por la norma actual: *Uropa* es más fácil de pronunciar que *Europa*.

El objetivo de este apartado es proponer a los docentes: a) reflexionar sobre las particularidades de la situación dialectal de su lugar de trabajo y b) sugerir diferenciar en el trabajo con la norma escolar, los rasgos considerados incorrectos por el español general de las diferencias dialectales regionales.

La lengua estándar, normalizada para su enseñanza, suele ser la de la ciudad capital de los distintos países o de las ciudades con más poderío económico y actividad cultural. En nuestro país, Buenos Aires cumple ese papel desde el siglo XIX. La lengua de Buenos Aires ejerce su influencia hacia el interior del país, y en cada provincia la capital provincial cumple esa misma función hacia su propio interior. Las regiones fronterizas como Ramón Lista sufren el tironeo de distintas normas lingüísticas, por eso es fundamental que los docentes conozcan la complejidad lingüística de la zona donde ejercen su trabajo y planifiquen en equipo (en cada escuela o departamentalmente) qué van a enseñar y cómo van a corregir

Bibliografía del capítulo II

Para la redacción de este capítulo se emplearon las sistematizaciones de Germán de Granda y de Vidal de Battini. La descripción de las variedades dialectales del español de la Argentina están tomadas del libro de Berta Vidal de Battini. Aunque no se consigue en la actualidad, todas las bibliotecas escolares del país lo recibieron en la década del 60. Es un texto de consulta muy útil.

Granda, Germán de. *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas. Cambios, contactos y contextos*. Gredos, Madrid, 1994.

Vidal de Battini, Berta Elena. *El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1964.

También se emplearon los textos citados a continuación. El libro de Raiter es una presentación muy clara de la sociolingüística que puede ser de gran utilidad para quien quiera ampliar y encontrar discusiones sobre los temas relacionados con la lengua estándar, la norma, los dialectos, etc.

Acuña, Leonor. 1997. El español de los argentinos o los argentinos y el español. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona (1997): 39-46.

Acuña, Leonor y Andrea C. Menegotto. Algunas observaciones sobre variedades dialectales en Patagonia. Actas IV Congreso Argentino de hispanistas: «La cultura hispánica y Occidente» Facultad de Humanidades, Mar del Plata, 18, 19 y 20 de mayo de 1995: 99-103.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Fuentes para la transformación curricular: Lengua*. Buenos Aires, 1996.

Raiter, Alejandro. *Lenguaje en uso: enfoque sociolingüístico*. AZ, Buenos Aires, 1995.

Actividades

1. **Explique** las razones por las que los siguientes rasgos se pueden justificar como el resultado de un proceso de simplificación:

- aspiración de *s* en posición preconsonántica: *lo^hmi^hmo^hchicos* por *los mismos chicos*;
- debilitamiento o pérdida de *s* en final de frase: *llegaron visita^s* o *llegaron visita por llegaron visitas*;
- pérdida de *d* en posición final de palabra y en la terminación *-ado*: *mitá* por *mitad*; *recao* por *recado*;
- eliminación de la diferencia de *z*, *c* y *s*: se pronuncian de la misma manera las consonantes iniciales de *zapato*, *cera* y *seña*;
- eliminación de la diferencia entre *ll* e *y*: se pronuncian de la misma manera las consonantes iniciales de: *llena* y *yerra*;
- eliminación de la diferencia *vosotros/ustedes*,

2. **Relacione** las columnas

REGIÓN/ZONA/PROVINCIA	LENGUA DE CONTACTO	RASGOS LINGÜÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Guaranítica ● Litoral ● Patagónica ● Cuyana ● Todas ● Central ● Noroeste ● Santiago del Estero ● Formosa ● Ramón Lista 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mapuche ▪ guaraní ▪ quechua ▪ wichí ▪ cacán ▪ italiano ▪ comechingón ▪ huarpe 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pronunciación de ll castellana ➤ pronunciación de s en todas las posiciones ➤ leísmo ➤ voseo ➤ loísmo ➤ aspiración de s ➤ pronunciación de rr vibrante ➤ entonación del esdrújulo

3. A partir de su propia experiencia como hablante ¿acostumbra adecuarse a la forma de hablar de los otros? Dé ejemplos

4. A partir de su propia experiencia como hablante en una comunidad multilectal y plurilingüe ¿se le ocurren ejemplos de koineización y/o de simplificación?

5. En el caso de que su primera lengua sea el español ¿emplea palabras de la lengua wichí? ¿Por qué? En caso de que la respuesta sea sí, dé ejemplos.
6. En el caso de que su primera lengua sea el wichí ¿emplea palabras de la lengua española cuando habla en wichí? ¿Por qué? En caso de que la respuesta sea sí, dé ejemplos.
7. Los siguientes ejemplos son considerados incorrectos escolarmente. Explique qué tienen en común cada uno de los grupos de palabras presentadas. Entre paréntesis figura la forma correcta:
- redículo (ridículo), sigún (según), menistro (ministro), melicia (medicina), empolla (ampolla), estilla (astilla), harquilla (horquilla);
 - pión (peón), peliar (pelar), pior (peor), empiar (empeorar);
 - cáido (caído), tráido (traído), léido (leído), créido (creído), Eloísa (Eloísa);
 - moniáco (amoníaco), período (período), olimpiáda (olimpiada);
 - máistro (maestro), Micáila (Micaela), áugo (ahogo), áura (ahora), por áhi (por ahí).
 - oservar (observar), otener (obtener), asoluto (absoluto);
 - muñuelo (buñuelo), merenjena (berenjena), almóndiga (albóndiga), desboronar (desmoronar);
 - cansao (cansado), soldao (soldado), estao (estado)
 - cansáu (cansado), rosáu (rosado);
 - alvertir (advertir), alquirir (adquirir);
 - güeno (bueno), güelta (vuelta), agüelo (abuelo);
 - groma (broma), engromar (embromar), piegra (piedra), magre (madre).
8. Observe los ejemplos anteriores y busque cuáles pueden explicarse por mecanismo de *simplificación*.

Capítulo III

Situación educativa y lenguas en contacto en la Argentina

1. Pueblos y hablantes

El censo nacional de población realizado en la Argentina en 2001 registró un total de 36.223.947 habitantes. La información correspondiente a este último relevamiento suministrada hasta el presente por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos se reduce a datos muy generales sobre población en hogares e instituciones colectivas. Los resultados referidos a origen étnico y a nacionalidad de la población extranjera todavía no están disponibles lo que no permite hablar con exactitud de qué lenguas se hablan y de qué número de hablantes posee cada una de ellas.²

En cuanto a los hablantes de lenguas indígenas argentinas, es necesario señalar que los censos de población de nuestro país no incluyeron hasta 2001 preguntas sobre los pueblos indígenas. En 1966 se hizo un relevamiento de población indígena cuyos resultados se publicaron en 1968 con el carácter de "provisorios". Las agrupaciones indigenistas y los investigadores consideran que la información obtenida en esos años estaba distorsionada, ya que el relevamiento de población se hizo solamente en el ámbito rural. Marisa Censabella publicó en 1999 un trabajo sobre las lenguas indígenas argentinas y, sobre la base de censos "realizados por agrupaciones, indígenas, grupos religiosos o ministerios provinciales o nacionales" y de otros documentos, presenta el número más bajo y el más alto de cada grupo. En sus estima-

ciones puede advertirse que algunos de los números más altos corresponden a población de las grandes ciudades.

REGIÓN	GRUPO ÉTNICO	FAMILIA LINGÜÍSTICA	LENGUA	N° de hablantes	
				Mínimo	Máximo
Salta y Jujuy	collas	quechua	quechua	98.000	180.000
Sgo. del Estero y grandes centros urbanos	criollos		quichua	60.000	100.000
Salta y Jujuy y grandes centros urbanos	migrantes bolivianos		quechua	144.000	280.000
Chaco, Formosa, Salta, Santa Fe y Buenos Aires	tobas	guaycurú	toba	36.000	60.000
Formosa	pilagás		pilagá	2.000	5.000
Chaco y Santa Fe	mocovíes		mocoví	3.000	5.000
Salta	chiriguano	tupí-guaraní	chiriguano (o guaraní boliviano)	15.000	15.000
Tartagal (Salta)	chanés		variedad de chiriguano	758	758
Tartagal (Salta)	tapieté		variedad de chiriguano	200	250
Corrientes, Formosa, Chaco, norte de Entre Ríos, Misiones y grandes centros urbanos	criollos		guaraní correntino	100.000	1.000.000
Grandes centros urbanos	migrantes paraquayos		guaraní paraquayo	250.000	500.000
Misiones	mbyá	mataco-mataguayo	mbyá	2.500	3.500
Chaco, Formosa y Salta	wichís		wichí	35.000	60.000
Salta	nivaclés		nivaclé	200	1.200
Salta	chorotes		chorote	1.200	2.100
Desde el río Santa Cruz al Estrecho de Magallanes	Tehuelches meridionales australes	chon	áonek 'o áyen	15	20
Neuquén, Río Negro, La Pampa, Chubut y provincia de Buenos Aires	mapuches	mapuche	mapuche	40.000	60.000
TOTALES				787.873	2.272.828
Porcentajes				2.2%	6.3%

Cuadro n° 2: Estimación de hablantes de lenguas indígenas (Elaborado sobre la base de los datos de Censabella 1999).

Figuran en este cuadro sólo las lenguas indígenas existentes en la actualidad.

En el cuadro n° 2 figuran en sombreado los pueblos incluidos en el censo nacional de 2001. Las lenguas de los pueblos diaguita-calchaquí, huarpe y ona no están incluidas en el censo, ya que se consideran extinguidas. La

lengua de los pueblos rankulche y tupí-guaraní están englobadas respectivamente en los nombres mapuche y guaraní.

La población indígena se distribuye de manera diversa a lo largo del país. En la provincia del Chubut, se estima que el 25% de la población es de raigambre tehuelche y/o mapuche. La provincia de Formosa está habitada por población aborígen en todos sus departamentos; en particular, en el departamento Ramón Lista el 85% de la población es wichí. Las provincias de Chaco, Jujuy y Salta poseen también un alto porcentaje de población aborígen.

En todo el territorio argentino, se hablan doce lenguas indígenas pertenecientes a 6 familias lingüísticas diferentes. Las lenguas indígenas nos vinculan estrechamente con los países limítrofes: el mapuche con Chile, las lenguas de las familias tupí-guaraní y mataco-mataguayo con Bolivia y Paraguay, y el guaraní también con Brasil. Las distintas variedades del quechua habladas en nuestro territorio nos vinculan, por supuesto, a los países andinos.

2. Hablantes indígenas, lenguas indígenas y situación educativa

El grado de vitalidad de las lenguas varía según los distintos grupos. Tanto el denominado guaraní correntino como el quichua santiagueño –habladas por población criolla– son lenguas muy extendidas en la región que ocupan. Se puede decir que Santiago del Estero (con el quechua) y Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes y parte de Entre Ríos (con el guaraní) constituyen verdaderas zonas bilingües.

Las lenguas de la familia chon están casi extinguidas mientras que las lenguas mataco-mataguayas y guaycurú presentan los grados más altos de vitalidad.

Los cuadros n° 3 a 8 fueron elaborados con datos de 1998 suministrados por la Red Federal de Información sobre alumnos aborígenes y con datos del Ministerio de Educación y del INDEC para el resto de las columnas. En este lapso los datos sobre alumnos repitientes los –únicos nuevos disponibles– se han incrementado de una manera alarmante tal como era esperable. Téngase en cuenta que además los datos a partir de 1999 abarcan de 1° a 6° grado y no hasta 7° como sucedía hasta ese año (Cuadro n° 9).

Para esas fechas la población total aborígen de la Argentina se estimaba en el 1,5%, de la población total según datos oficiales. Vamos a comparar los números de los cuadros siguientes con esta información y las estimaciones de Censabella que oscilan entre el 2,2% y el 6,3%.

	Alumnos totales 1998	Alumnos Aborígenes 1998	% AAM 1998	NBI 1991	Analfab. 1991	Repitientes 1998
TOTAL DEL PAÍS	5.262.066	33.141	0,63%	25,08%	4%	5,2%

Cuadro n° 3: Relación entre alumnos aborígenes, necesidades básicas insatisfechas y fracaso escolar para todo el país.

Cuadro elaborado por Concepción Sierra sobre las siguientes fuentes:

Columnas 1 y 2: Alumnos matriculados y alumnos aborígenes en primaria, Relevamiento anual del Ministerio de Educación, 1998 a través de la Red Federal de Información, NBI, Siempre. Analfabetismo, Censo Nacional de Población, INDEC 1991. repitientes, Relevamiento anual del Ministerio de Educación. 1998.

Los números del cuadro muestran que el número de alumnos aborígenes es notablemente más bajo que el correspondiente a la estimación de población indígena en el país. Suponemos que esto se debe en parte a que los docentes (que son quienes deben responder los cuestionarios del Ministerio de Educación) no identifican en muchos casos a aborígenes entre sus alumnos.

La categoría de necesidades básicas insatisfechas (NBI) es uno de los dos indicadores que utiliza el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) para medir la pobreza. El otro es la línea de pobreza que se fija sobre las posibilidades de una familia de comprar una canasta básica de bienes y servicios. Las NBI se miden sobre la base de, por lo menos, uno de los siguiente cinco indicadores:

- a) *hacinamiento*: tres o más personas por cuarto;
- b) *vivienda precaria*: vivienda inconveniente (rancho, inquilinato, vivienda precaria, etc.);
- c) *falta de saneamiento básico*: no poseer ningún tipo de retrete;
- d) *deserción escolar*: que haya por lo menos un niño en edad escolar que no concurre a la escuela;
- e) *falta de capacidad de subsistencia*: cuatro o más personas por miembro ocupado y cuyo jefe de familia poseyera baja educación (baja educación se considera primaria incompleta).

Las NBI se refieren a manifestaciones materiales que muestran falta de acceso a servicios que se consideran los mínimos requeridos en nuestra

sociedad. Nos parece interesante señalar que entre los cinco indicadores dos consideran la educación.

En el capítulo 1 de este módulo hicimos una reflexión sobre cómo a principios del siglo XX la Argentina se “representaba” a sí misma. Consideremos ahora el cuadro n° 3, como la imagen general o la “representación” de la Argentina de estos últimos años. De acuerdo con esos datos, la Argentina es un país sin población indígena (0,63% de alumnos aborígenes matriculados hacen pensar eso); los porcentajes de analfabetismo (4%) y de repitencia (5,2%) son los más bajas de Hispanoamérica (véase el cuadro n°1 con los datos de 1982). Pero de acuerdo con nuestra propia imagen de servicios mínimos requeridos, un cuarto de la población (25,08%) tiene por los menos una de las necesidades básicas insatisfechas.

Veremos ahora que sucede en el país cuando lo analizamos regional y departamentalmente.

En los cuadros n° 4 a 8 se puede observar que en *todas* las regiones del país hay población aborigen: en 93 departamento de 16 provincias existe población aborigen matriculada en las escuelas primarias e identificada como tal por los docentes. Hemos agrupado los datos en regiones con el objeto de que se vea que no hay ninguna región del país que no posea población aborigen.

No poseemos datos sobre analfabetismo y alumnos repitientes a nivel departamental, motivo por el cual no nos queda más que suponer que los números provinciales se deben distribuir de manera despereja en el interior de cada provincia: los indicadores más bajos corresponderían a las zonas urbanas.

Provincia/ Departamento	Alumnos totales 1998	Alumnos Aborígenes 1998	% AAM 1998	NBI 1991	Analfab. 1991	Repitientes 1998
CHACO	176.865	5.540	3,13%	45,50%	12.3%	10.2%
Bermejo	4.601	187	4,06%	39,50%		
Cap. Gral. O'Higgins	3.886	113	2,91%	61%		
Comandante Fernández	14.957	109	0,73%	37,68%		
General Donovan	2.566	8	0,31%	44%		
General Güemes	13.274	2.076	15,64%	65,90%		
Ldor. Gral. San Martín	10.648	971	9,12%	58,10%		
Libertad	1.772	64	3,61%	40,40%		
Maipú	4.638	112	2,41%	65,50%		

Provincia/ Departamento	Alumnos totales 1998	Alumnos Aborígenes 1998	% AAM 1998	NBI 1991	Analfab. Repitientes 1991 1998
Mayor Luis Fontana	9.626	202	2,10%	46,70%	
Presidencia De La Plaza	2.459	70	2,85%	51,30%	
Primero de Mayo	1.557	5	0,32%	47,67%	
Quitilipi	6.612	370	5,60%	58,00%	
San Fernando	59.487	827	1,39%	27,76%	
San Lorenzo	2.862	24	0,84%	57,18%	
Tapenaga	750	7	0,93%	56,88%	
Veinticinco de Mayo	5.138	395	7,69%	51,37%	
CORRIENTES	174.204	0	0%	36,23%	10,3 5,4
FORMOSA	99.801	7.272	7,29%	43,32%	9.2% 11.2%
Bermejo	3.374	849	25,16%	74,60%	
Formosa	38.745	562	1,45%	29,72%	
Laishi	3.169	326	10,29%	46,00%	
Matacos	2.908	777	26,72%	59,60%	
Patiño	14.371	2.042	14,21%	51%	
Pilagás	4.103	200	4,87%	46,20%	
Pilcomayo	16.541	373	2,26%	35,90%	
Pirané	13.536	72	0,53%	48,78%	
Ramón Lista	3.054	2.071	67,81%	93,00%	
MISIONES	184.523	154	0,08%	37,54%	9% 11.9%
Candelaria	3.949	29	0,73%	42%	
Capital	47.363	2	0,00%	26,64%	
Ldor. Gral. San Martín	8.196	44	0,54%	31,19%	
Montecarlo	6.993	79	1,13%	34,50%	
TOTALES NORDESTE	635.393	12.966	2,04%		

Cuadro n° 4: Región del Nordeste: Relación entre alumnos aborígenes, necesidades básicas insatisfechas y fracaso escolar.

Cuadro elaborado por Concepción Sierra sobre las siguientes fuentes:

Columnas 1 y 2: Alumnos matriculados y alumnos aborígenes en primaria, Relevamiento anual del Ministerio de Educación, 1998 a través de la Red Federal de Información. NBI, Siempre. Analfabetismo, Censo Nacional de Población, INDEC 1991. Repelentes, Relevamiento anual del Ministerio de Educación. 1998.

La región del Nordeste posee el mayor número de alumnos aborígenes en sus aulas. Si recordamos la información volcada en el módulo 1, esta región junto con la Patagonia fueron los territorios que permanecieron libres hasta la segunda mitad del siglo XIX. Las poblaciones aborígenes dedicadas básicamente a la caza y a la recolección pudieron conservar su cultura y su

territorio, mientras el resto de las comunidades habían ido perdiendo su lengua y su cultura, muchas veces por el mestizaje y otras por el exterminio.

Esta situación excepcional en el siglo XIX, se manifiesta en la actualidad en la mayor concentración de población indígena. Los porcentajes de necesidades básicas insatisfechas y de dificultades educativas muestran que los planes de arrinconamiento de la población aborígen se realizaron con método y eficiencia. En toda la región los porcentajes de NBI, analfabetismo y repitientes multiplican de manera alarmante los generales del país.

Formosa es la única provincia del país que tiene alumnos aborígenes en todos los departamentos.

Dentro de las regiones se reproduce a nivel provincial la situación general del país. En números totales las provincias muestran índices notablemente más bajos que los que se dan departamentalmente. Se trata de la gran cantidad de población urbana que posee beneficios de comodidad (baños, agua corriente, tipo de vivienda) y mayor acceso a la educación. Estas expectativas junto con un mayor acceso a la educación fomentan el desplazamiento de la población de las zonas rurales hacia las ciudades aun en condiciones precarias.

Ramón Lista muestra los números más altos del país. Sin embargo, aunque posee un porcentaje del 85% de población aborígen, sólo el 67,81% de los alumnos matriculados son aborígenes. Las NBI son las más altas de todo el país.

La provincia de Corrientes no posee alumnos aborígenes matriculados, pero la incluimos en estos cuadros debido a que se trata de una región bilingüe en la que la mayoría de la población es bilingüe guaraní-español. Los resultados en materia educativa y las NBI son similares a las de las zonas con población aborígen, ya que lo que no se está atendiendo es justamente la diversidad lingüística con que los chicos llegan a la escuela.

Corresponde señalar en este punto que la legislación referida a los pueblos originarios no contempla la situación de conservación de lenguas aborígenes entre población criolla.

Provincia/ Departamento	Alumnos totales 1998	Alumnos Aborígenes 1998	% AAM 1998	NBI 1991	Analfab. 1991	Repitientes 1998
CATAMARCA	55.971	3	0,54%	31,92%	4.9%	5.5%
Antofagasta de la Sierra	237	3	1,27%	50,64%		
JUJUY	102.964	435	0,42%	38,14%	7.8%	6.6%
Cochinoca	2.604	115	4,42%	49,60%		
El Carmen	13.397	20	0,15%	47,67%		
Humahuaca	3.796	23	0,61%	32,77%		
Rinconada	677	49	7,24%	68%		
Santa Catalina	869	51	5,87%	53,80%		
Susques	794	85	10,71%	57%		
Yavi	4.176	92	2,20%	39%		
LA RIOJA	46.909	218	0,46%	30%	4.5%	6.8%
Vinchina	602	218	36,21%	25,80%		
SALTA	178.885	8.170	4,57%	40,54%	7.6%	5.8%
Gral. José de San Martín	24.893	3.867	15,53%	46,70%		
Guachipas	492	9	1,83%	73,40%		
Iruya	1.587	744	46,88%	78,20%		
La Poma	360	98	27,22%	66,80%		
Metán	6.779	18	0,27%	34,90%		
Orán	23.257	1.035	4,45%	51,40%		
Rivadavia	5.561	1.374	24,71%	82,70%		
San Carlos	1.401	111	7,92%	45%		
Santa Victoria	2.837	914	32,22%	63%		
SANTIAGO DEL ESTERO	143.599	0	0%	42,81%	9,5	11,3
TUCUMÁN	200.288	0	0%	32,67%	5,60%	5%
TOTAL NOROESTE	728.616	8.826	1,21%			

Cuadro n° 5: Región del Noroeste: Relación entre alumnos aborígenes, necesidades básicas insatisfechas y fracaso escolar.

Cuadro elaborado por Concepción Sierra sobre las siguientes fuentes:

Columnas 1 y 2: Alumnos matriculados y alumnos aborígenes en primaria, Relevamiento anual del Ministerio de Educación, 1998 a través de la Red Federal de Información. NBI, Siempro. Analfabetismo, Censo Nacional de Población, INDEC 1991. Repetientes, Relevamiento anual del Ministerio de Educación. 1998.

La región del Noroeste es la de más antigua colonización y mestizaje de nuestro país. Los porcentajes más altos de población aborígen se registran en los departamentos limítrofes con Formosa y Chaco, ya que formaban parte de los territorios libres del siglo XIX. Los porcentajes de NBI duplican y

hasta triplican los generales del país. Los peores indicadores educativos se registran en la provincia bilingüe de Santiago del Estero. En cuanto a la situación de bilingüismo, corresponde hacer las mismas observaciones que se hicieron sobre el bilingüismo de la zona del Nordeste: no se atiende la diversidad lingüística con que los chicos entran a la escuela y la legislación actual sobre los derechos en materia lingüística y cultural de las poblaciones aborígenes no contempla esta situación particular.

Provincia/ Departamento	Alumnos totales 1998	Alumnos Aborígenes 1998	% AAM 1998	NBI 1991	Analfab. 1991	Repitientes 1998
C. DE BUENOS AIRES	269.289	0	0	10,81%	0,7%	2,3%
BUENOS AIRES	1.892.719	884	0,05%	21,76%	2.5%	3%
Avellaneda	43.855	5	0,01%	18,73%		
Florencio Varela	54.434	879	1,61%	35,31%		
CÓRDOBA	422.071	447	0,11%	18,62%	3.5%	6.6%
Capital	173.429	447	0,26%	18,47%		
LA PAMPA	42.996	139	0,33%	15,41%	4.5%	4.2%
Chalileo	398	13	3,27%	30,60%		
Puelén	1.379	126	9,14%	25,80%		
ENTRE RÍOS	171.852	0	0%	25,35%	5,40%	5,50%
SANTA FE	425.492	1.839	0,43%	23,09%	3.9%	5%
Constitución	10.547	42	0,40%	16,32%		
General Obligado	29.105	308	1,06%	38,74%		
La Capital	70.794	244	0,34%	24,89%		
Nueve de Julio	5.785	21	0,36%	41,69%		
Rosario	154.163	713	0,46%	22,34%		
San Javier	5.316	266	5,00%	41,33%		
San Justo	6.179	147	2,38%	21,89%		
Vera	9.372	98	1,05%	42,47%		
TOTAL PAMPEANA	3.224.419	3.309	0,10%			

Cuadro n° 6: Región Pampeana: Relación entre alumnos aborígenes, necesidades básicas insatisfechas y fracaso escolar.

Cuadro elaborado por Concepción Sierra sobre las siguientes fuentes:

Columnas 1 y 2: Alumnos matriculados y alumnos aborígenes en primaria, Relevamiento anual del Ministerio de Educación, 1998 a través de la Red Federal de Información. NBI, Siempro. Analfabetismo, Censo Nacional de Población, INDEC 1991. Repelentes, Relevamiento anual del Ministerio de Educación. 1998.

En la región pampeana los indicadores educativos son los más cercanos a los del total del país.

La ciudad de Buenos Aires tiene población aborigen en sus escuelas y tiene también muchos alumnos que son bilingües y monolingües en lenguas indígenas (en muchos casos provenientes de países limítrofes), sin embargo, hasta el año 2000 no aparece registrado este dato en la información del Ministerio de Educación.

Sólo dos departamentos de la provincia de Buenos Aires registran alumnos aborígenes en sus escuelas, aunque hace por lo menos una década que los docentes reconocen que tienen alumnos que no hablan español o son bilingües español-lengua aborigen.

Provincia/ Departamento	Alumnos totales 1998	Alumnos Aborígenes 1998	% AAM 1998	NBI 1991	Analfab. 1991	Repitientes 1998
MENDOZA	233.710	0	0%	21,17%	5%	4,40%
SAN JUAN	93.037	831	0,89%	23,35%	4.7%	6.3%
Capital	21.759	825	3,79%	12,70%		
Iglesia	1.203	6	0,50%	38,91%		
SAN LUIS	55.483	0	0%	24,30%	4,7	4,7
TOTAL CUYO	382.230	831	0,22%			

Cuadro n° 7: Región de Cuyo: Relación entre alumnos aborígenes, necesidades básicas insatisfechas y fracaso escolar.

Cuadro elaborado por Concepción Sierra sobre la base sobre las siguientes fuentes: Columnas 1 y 2: Alumnos matriculados y alumnos aborígenes en primaria, Relevamiento anual del Ministerio de Educación, 1998 a través de la Red Federal de Información. NBI, Siempro. Analfabetismo, Censo Nacional de Población, INDEC 1991. Repitientes, Relevamiento anual del Ministerio de Educación. 1998.

Provincia/ Departamento	Alumnos totales 1998	Alumnos Aborígenes 1998	% AAM 1998	NBI 1991	Analfab. 1991	Repitientes 1998
CHUBUT	66.125	3.120	4,72%	24,59%	5%	6.1%
Biedma	9.135	7	0,08%	21,32%		
Cushamen	3.173	1.049	33,06%	41%		
Futaleufú	6.136	737	12,01%	30,20%		
Gastre	257	162	63,04%	42,40%		
Languiño	760	217	28,55%	52,70%		
Paso de Indios	373	184	49,33%	41,90%		
Rawson	18.594	210	1,13%	23,53%		

Provincia/ Departamento	Alumnos totales 1998	Alumnos Aborígenes 1998	% AAM 1998	NBI 1991	Analfab. 1991	Repitientes 1998
Río Senguer	1.184	91	7,69%	24,41%		
Sarmiento	1.403	81	5,77%	22,65%		
Tehuelches	1.001	331	33,07%	34,60%		
Telsen	304	51	16,78%	35,20%		
NEUQUÉN	81.549	1.963	2,41%	22,72%	6%	6,5%
Aluminé	1.263	361	28,58%	41,20%		
Catan Lil	591	121	20,47%	60,40%		
Chos Malal	2.831	2	0,07%	29,38%		
Collón Curá	915	36	3,93%	22,07%		
Huiliches	2.556	669	26,17%	37%		
Lácar	3.942	165	4,19%	25,10%		
Loncopué	1.216	173	14,23%	45,20%		
Los Lagos	1.097	55	5,01%	27,80%		
Minas	1.269	3	0,24%	52,54%		
Picunches	1.198	63	5,26%	41,57%		
Picún Leufú	773	19	2,46%	25,80%		
Ñorquin	960	138	14,38%	53%		
Zapala	6.802	158	2,32%	24,30%		
RÍO NEGRO	95.784	2.118	2,21%	25,49%	6%	8,9%
25 de Mayo	2.531	1.163	45,95%	40,40%		
Bariloche	19.077	57	0,30%	30,89%		
Gral. Roca	48.718	183	0,38%	22,76%		
Nueve de Julio	793	28	3,53%	42,40%		
Pilcaniyeu	1.073	394	36,72%	50,00%		
Ñorquinco	429	293	68,30%	52,60%		
SANTA CRUZ	31.292	8	0,03%	13,41%	2,4%	5,4%
Guer Aike	14.643	8	0,05%	13,83%		
TIERRA DEL FUEGO	16.658	0	0%	18,80%	1,20%	2,60%
TOTAL PATAGONIA	291.408	7.209	2,47%			

Cuadro n° 8. Región Patagónica: Relación entre alumnos aborígenes, necesidades básicas insatisfechas y fracaso escolar.

Cuadro elaborado por Concepción Sierra sobre las siguientes fuentes:

Columnas 1 y 2: Alumnos matriculados y alumnos aborígenes en primaria, Relevamiento anual del Ministerio de Educación, 1998 a través de la Red Federal de Información. NBI, Siempro. Analfabetismo, Censo Nacional de Población, INDEC 1991. Repitientes, Relevamiento anual del Ministerio de Educación. 1998.

La Patagonia fue también territorio libre durante el siglo XIX. Los porcentajes más altos de población aborígen entre los alumnos primarios se dan también en esta región. Ñorquinco supera incluso a Ramón Lista en números relativos. Las NBI son muy altas, en muchos lugares superan el 50%, pero los indicadores educativos de la región del Nordeste siguen siendo los peores del país.

3. Sobre el deterioro de la educación general

Suponemos que los datos discutidos en el punto anterior han empeorado en los últimos años como consecuencia de la crisis económica. El cuadro n° 9 muestra el aumento en casi todas las jurisdicciones de alumnos repitientes. Los números se hacen más graves si se observa que a partir de 1999 se computa un año escolar menos.

Provincia/Departamento	Repitientes 1998*	Repitientes 1999**	Repitientes 2000**
TOTAL DEL PAÍS	5.2%	6%	6,2%
C. DE BUENOS AIRES	2,3%	2,7%	2,7%
BUENOS AIRES	3%	5%	4,5%
CATAMARCA	5.5%	6,50%	7,5%
CHACO	10.2%	9.9%	7,4%
CHUBUT	6.1%	5.3%	5,4%
CÓRDOBA	6.6%	6%	5,8%
CORRIENTES	5,4%	7.6%	4,8%
ENTRE RÍOS	5,5%	6.9%	9,9%
FORMOSA	11.2%	10%	11,2%
JUJUY	6.6%	0.4%	7,8%
LA PAMPA	4.2%	5%	4,6%
LA RIOJA	6.8%	7.4%	2,4%
MENDOZA	4,4%	5.7%	6,8%
MISIONES	11.9%	13.3%	12,1%
NEUQUÉN	6.5%	7,50%	7,5%
RÍO NEGRO	8.9%	9.3%	8,3%
SALTA	5.8%	8%	8,0%
SAN JUAN	6.3%	7.3%	8,5%

SAN LUIS	4,7%	8.1%	8,3%
SANTIAGO DEL ESTERO	11,3%	12.2%	11,8%
SANTA CRUZ	5,4%	6.2%	8,4%
SANTA FE	5%	6.2%	6,6%
TIERRA DEL FUEGO	2,6%	3,0%	2,1%
TUCUMÁN	5%	6%	6,7%

Cuadro n° 9: Alumnos repitientes 1998-2000.
Cuadro realizado por Concepción Sierra sobre la base de datos del Ministerio de Educación Referencias: * 1° a 7° grado; ** 1° a 6° grado

Nota

- ² sobre los datos utilizados: Dado que carecemos de los datos del Censo Nacional de Población 2001 sobre población aborígen, optamos por trabajar en este capítulo con la información del censo anterior a los efectos de que la comparación con estimaciones de otro origen no fuera tan lejana en el tiempo. Los datos sobre alumnos aborígenes que se incluyen en los cuadros n° 3 a 8 están elaborados con información de 1998, ya que la información suministrada posteriormente no nos parece confiable. Baste como ejemplo el hecho de que en los datos del año 2000 falta la información sobre departamentos que concentraban más del 80% de la población aborígen de la provincia respectiva en 1998.

Bibliografía

- Acuña, Leonor y María Concepción Sierra. "Situación sociolingüística del departamento Ramón Lista (provincia de Formosa)". *VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata, 2000 CD.
- Appel, René y Pieter Muysken. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel, Madrid, 1996.

Censabella, Marisa. *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Eudeba, Buenos Aires, 2000.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). 2001. *Censo nacional de población, hogares y viviendas. 1: Resultados provisionales. Total país*. Disco compacto. INDEC. Buenos Aires.

Ministerio de Educación. 1998. *Relevamiento anual 1998. Resultados definitivos*. Sistema Federal de Información Educativa. Buenos Aires

SIEMPRO (Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales). 1995. Disco compacto. Secretaría de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación. Buenos Aires

Actividades

1. ¿Qué pautas considera usted que debería incluir el cuestionario del Ministerio de Educación con el objeto de que los docentes identifiquen e incluyan a los alumnos aborígenes de la escuela primaria? Piense especialmente en la situación de las escuelas urbanas.

2. **Elabore** una propuesta de diagnóstico sociolingüístico institucional sobre la base del punteo de temas incluido más abajo. **Analice** los distintos puntos a partir de su propia experiencia, seleccione los que le parecen los más adecuados, elija una forma de realizar el diagnóstico (cuestionario, entrevista, consulta de documentación) y redáctelo:

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL. Datos generales de la escuela:

- Población escolar (cantidad de alumnos totales y por grado)
- Tipo de escuela (plurigrado o escuela común)
- Procedencia geográfica de los alumnos: lugar de nacimiento (ciudad, provincia, país) y lugar donde más tiempo han vivido.
- Procedencia geográfica de los padres (lugar de nacimiento y lugar donde se criaron)
- Lengua materna de los padres
- Lengua que se utiliza en el hogar y con la familia
- Caracterización social de la población (ingresos, actividades y grado de escolarización de los padres, inserción social, estado de salud general de la población, etc.)

3. ¿Qué aspectos de los considerados en la pregunta anterior deberían ser tenidos en cuenta por el docente para planificar el trabajo en lengua 1? ¿Y en lengua segunda?

Capítulo IV

La educación intercultural bilingüe en la Argentina

1. El reconocimiento de la diversidad

La educación argentina es castellanizante, es decir que obtiene como resultado la sustitución de las distintas lenguas con las que los alumnos llegan a la escuela. No se trata de una meta explícita, sino que, al partir del presupuesto de que todos los niños que ingresan al sistema educativo hablan la misma lengua –el español–, los contenidos y habilidades escolares objeto de enseñanza se refieren sólo a esa lengua.

En ese marco –o si se quiere, sobre la base de ese diagnóstico sociolingüístico falso– hasta la actualidad, la práctica docente en las escuelas en las que hay niños monolingües de alguna lengua indígena consiste en la enseñanza de la lectura y la escritura del español (y en español), lengua con la que esos chicos han estado escasamente en contacto hasta llegar al aula.

A partir de la reforma de la Constitución Nacional, se dictan normativas provinciales y nacionales que reconocen la diversidad cultural y lingüística de nuestro país:

“Dicha diversidad se expresa en comunidades aborígenes cuyos miembros sólo se comunican en su lengua originaria, comunidades cuyos miembros usan parcialmente el español, y comunidades que mayoritariamente se comunican en español.”

Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación 107/99.

y el derecho de los niños de ser alfabetizados en su propia lengua:

“El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el país requiere estrategias específicas para atender la diversidad de situaciones y contextos en los que los docentes aborígenes, no aborígenes y sus educandos, enseñan y aprenden.”

Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación 107/99.

2. ¿Por qué hay que encarar programas de educación intercultural bilingüe?

Las jurisdicciones con población aborigen duplican y hasta triplican las cifras de nivel nacional de analfabetismo y de repitientes como vimos en los cuadros 2 a 9. La escuela que no atiende (tanto en el sentido de prestar atención y como en el de desarrollar políticas educativas específicas) a sus alumnos en su diversidad se vuelve ineficaz e ineficiente.

Cualquier persona a la que se le enseña a leer y escribir en una lengua que no conoce seguramente tendrá muchas dificultades para aprender lo que se le enseña.

Ahora bien, por qué la escuela debería ocuparse de enseñar en la lengua de la familia. Hay respuestas de muy distinto orden para esta pregunta.

La primera respuesta es política: porque esos niños son argentinos y la obligación de los estados es brindar educación en la/s lengua/s del país, como lo hacen Canadá y Suiza, por ejemplo, con las distintas lenguas que se hablan en su territorio.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la lingüística demuestra que es necesario que los niños bilingües alcancen un nivel de competencia elevado en las dos lenguas con el objeto de alcanzar las ventajas cognitivas propias de los bilingües y de poder transferir las habilidades escolares aprendidas en la lengua primera a la segunda lengua: el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la lengua materna se traslada a la segunda lengua y a todas las otras lenguas que puedan aprenderse en el futuro (este tema fue desarrollado en el capítulo 1 de este mismo módulo).

Lo contrario (prescindir escolarmente de la lengua primera) no permite alcanzar ese *nivel umbral* con competencias escolares y crea las condiciones para el *bilingüismo sustractivo* o *semilingüismo*. La pérdida o sustitución de la lengua materna en los grupos minoritarios va acompañado, en general,

de todas las secuelas propias de los grupos marginados: auto-odio, apatía, incompleto aprendizaje de la segunda lengua y, consecuentemente, fracaso escolar.

Los países que ya están implementando programas de enseñanza bilingüe en comunidades aborígenes obtienen resultados positivos en todas las áreas: en las habilidades lingüísticas en la primera y segunda lengua, en otras asignaturas y en los aspectos sociales y emocionales. Pero no todo depende de una enseñanza bilingüe. No se trata solamente de un problema reducido a los límites de la escuela. El verdadero objetivo tiene que ser el de una comunidad bilingüe estable en el que se haya establecido una identidad bilingüe o bicultural. Para lograr este objetivo no basta evidentemente con una buena planificación escolar. Teniendo en cuenta que también los peores indicadores económicos de la Argentina corresponden a las regiones con mayor población aborígena, el reconocimiento y la atención de la diversidad debe encararse en el marco de programas de desarrollo integral.

3 Entre el respeto y la atención a la diversidad

El reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país y, por lo tanto, de la diversidad en el aula, plantea dos tareas distintas pero complementarias en el trabajo escolar: el respeto de la diversidad y la atención de la diversidad. En el primer caso se trata de la enseñanza y la práctica de la tolerancia que nos rodea (interna y externa al aula). En el segundo caso, se trata de diseñar una escuela que dé las respuestas necesarias para que los chicos que tienen saberes diferentes y, por lo tanto, diferentes "distancias" respecto de los saberes meta de la escuela puedan alcanzarlos.

En los *Materiales de apoyo para la capacitación docente* (Ministerio de Cultura y Educación 1997: 12-13) se señala que:

"La función de la escuela es esencialmente la integración de esas diferencias, sin privilegios ni exclusiones. Esto significa revisar mecanismos simplistas de transmisión de la cultura y hacerse cargo de la diversidad cultural como dato ineludible." [El subrayado es nuestro]

Más adelante, después de describir algunas variedades, se afirma:

“Consideramos que la institución escolar debe tomar como punto de partida el desarrollo lingüístico que los alumnos y las alumnas han alcanzado antes de ingresar en la escuela, como así también las experiencias que tienen fuera de ella. A partir de: quiénes son, de dónde vienen, cómo hablan, qué leen o escriben, etc., debemos proporcionarles los instrumentos lingüísticos que les permiten el acceso a una educación y un progreso académico, social, cultural y económico.” [El subrayado es nuestro]

Sin embargo, en los *Contenidos Básicos Comunes*, la diversidad sólo aparece como contenido aun tan tempranamente como en el primer ciclo. Entre los contenidos conceptuales del *Bloque 3: La reflexión acerca de los hechos del lenguaje* (Ministerio de Cultura y Educación 1996: 30-33) figuran:

“Variedades lingüísticas. Noción de lengua. Variedades lingüísticas regionales, lenguas orales, lenguas gráficas, primera lengua, segunda lengua”.

Propuesta de expectativas de logros:

“Identificarán variedades lingüísticas regionales y variedades de uso en la escuela reconociendo los diferentes contextos de empleo.”

Sugerencias para el docente

“Tal vez en su escuela o en la comunidad a la que pertenece haya hablantes de otras provincias o de otros países hispanoamericanos; invítelos a conversar para que hablen de sus pueblos y sus costumbres. Es una excelente oportunidad para que los chicos observen entonaciones, palabras y giros desconocidos de modo que sistematicen las primeras nociones sobre dialectos y variedades lingüísticas.”

El tema aparece entonces en la reforma educativa como contenido escolar encarado desde el respeto a la diversidad, pero no como marco para el diseño de la tarea. La diversidad no está dentro del aula, sino afuera. No hay ninguna referencia a cómo se encara la diversidad interna no sólo desde el respeto sino desde los enfoques de enseñanza. Es decir, no se entiende que se trata de algo sobre lo que se debe actuar para que los alumnos puedan *crear* desde la diferencia.

Una vez más alumnos y docente quedan solos en el aula sin un marco institucional que atienda la situación real.

La antropóloga Gabriela Novaro encuentra la misma situación en los contenidos de Ciencias Sociales donde se repite exactamente la misma disociación que se da en Lengua.

"... la tolerancia es tratada como un contenido actitudinal, pero esto no se corresponde con el tratamiento que la cuestión tiene en los contenidos conceptuales, donde prácticamente no se han introducido nuevos elementos de conocimiento de la diversidad y de la relación entre las distintas sociedades."

"...en los manuales, observamos la enumeración detallada de las características de los pueblos indios con anterioridad a la llegada de los españoles y el escaso lugar dado a la evolución de las sociedades indígenas luego de la conquista." (Novaro 1999: 310) y más adelante afirma: "Los indios eran, son y serán el taparrabo y la pluma, son el pasado. Lo demás es contaminación."

"Así, desde los contenidos conceptuales, la visión sigue siendo etnocéntrica y en alguna medida contradictoria con los contenidos actitudinales que se postulan."

Gabriela Novaro, "Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos"

4. La EIB en la Argentina

En 1999 Plan Social Educativo del Ministerio de Educación organizó un taller sobre educación intercultural bilingüe. En ese momento se estaban llevando adelante proyectos de diferente origen que atendían a la diversidad cultural y lingüística aborigen en las provincias de Chubut (mapuche), Santa Fe (toba y mocoví), Chaco (toba, mocoví, wichí y otras culturas), Jujuy (variedades del español), Formosa (wichí), San Juan (huarpe) y Salta (chiriguano-chané).

El taller se realizó bajo la coordinación del doctor Luis Enrique López (PROEIB-Andes) y giró alrededor de la definición de bilingüismo e interculturalidad. De acuerdo con lo discutido, se llegó a la definición de educación intercultural bilingüe para la Argentina que encontramos en la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación 107/99:

"La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las socie-

dades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales.

Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.”

En el mes de octubre de 2001 el Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes (del Programa de Acciones Compensatorias en Educación del Ministerio de Educación) conjuntamente con el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) hizo una convocatoria de sistematización de experiencias en educación intercultural bilingüe con el objeto de construir una base de datos actualizada sobre lo que se está haciendo sobre ese tema en la Argentina.

Hasta el momento de escribir este módulo no se han publicado los resultados de la convocatoria. Sabemos por comunicación personal que se presentaron 107 proyectos, que el área sigue apoyando lo que ya está sistematizado. En octubre de 2002 se hicieron las *Primeras Jornadas de Educación Intercultural* en Jujuy con la participación del doctor Luis Enrique López.

Existen proyectos y programas experimentales de muy distinta orientación en distintos lugares del país. La financiación de los mismos depende desde asociaciones de padres de colegios privados que se constituyen en “padrinos” de las escuelas hasta de organismos internacionales. La duración depende también de variables diversas, a veces, inclusive, inesperadas.

Sin embargo, y a pesar del reconocimiento de la diversidad y de la necesidad de una educación intercultural bilingüe, no hay avances significativos en materia de diseño e implementación de planes educativos en esa dirección. Las condiciones socioeconómicas desfavorables, sumadas a la falta de presupuesto y al desinterés de los sectores gubernamentales hacen que las comunidades aborígenes queden cada vez más aisladas, empobrecidas e imposibilitadas de acceder a cualquier tipo de educación.

Véase esta cita del Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA): “A pesar de que existe en el país un resurgimiento del movimiento indígena, los dirigentes políticos de Argentina continúan ignorando este hecho. Así, durante el año 2000 las nuevas autoridades del Instituto nacional de Asuntos Indígenas (INAI) presentaron un programa de acción que retoma el

viejo ideario integracionista-desarrollista de décadas pasadas. Como consecuencia, se produjo un franco retroceso en el indigenismo estatal: se frenaron programas y actividades que estaban en marcha, se dilató inadmisiblemente la aprobación de otros, poniéndose en evidencia que este país aún no ha adoptado una política coherente para con los pueblos indígenas que habitan en él y que todo cuanto se encara se hace sin planificación previa y sin respeto por los derechos indígenas.

Por lo tanto, cuando cambian los funcionarios no sólo cambian las políticas sino también las ideologías y principios en que se sustentan. Parece que los dirigentes políticos en Argentina 'no saben qué hacer con los indígenas'. Por consiguiente, cíclicamente, los 'asuntos indígenas' quedan subordinados a los vaivenes del partidismo político acentuando la dependencia clientelar y el paternalismo asistencialista. Así, mientras los demás ciudadanos tienen varios organismos donde presentar sus reclamos, los indígenas pueden hacerlo sólo en el INAI." (IWGIA 2001: 160).

Ni el Ministerio de Educación ni el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas hacen convocatorias abiertas para las reuniones de discusión. No se centraliza la información ni se han reunido representantes de las comunidades, políticos ni especialistas para discutir las líneas de acción en materia de EIB.

El vacío institucional es tan grande que, en 1998 cuando el Ministerio de Cultura y Educación intentó hacerse cargo de la problemática de español como segunda lengua y de las lenguas indígenas, la discusión del tema y la redacción de los contenidos de español estuvo a cargo del área de lenguas extranjeras y permanecen en esa área.

5. La problemática de la EIB

Plantear una educación intercultural bilingüe presupone, aunque no siempre sea evidente, ocuparse de cuatro lenguas: la lengua indígena en su versión oral y escrita y el español escrito y oral. Al implementar programas de EIB se enfrentan distintos tipos de problemas relacionados con estas cuatro lenguas.

La EIB subvierte el orden en que se dan las cosas, altera la vida de la gente: se aprende a leer y a escribir en la lengua indígena y se aprende el

español oral. Los maestros de español ya no enseñan “lengua materna” y pierden el rol para el que fueron formados; no existe una formación terciaria para docentes de educación intercultural bilingüe.

6. ¿Por qué es difícil llevar adelante proyectos de atención a la diversidad?

Este capítulo pretendió resumir cuestiones muy generales de la búsqueda en nuestro país de una educación más justa para las poblaciones aborígenes hablantes de una lengua diferente del español o de una variedad del español muy diferente de la que espera la escuela.

En estos últimos párrafos hacemos un punteo de otras cuestiones que forman parte también del diseño de una educación intercultural bilingüe.

Quienes llevan adelante propuestas, programas o proyectos de esta naturaleza deben encarar entre otras las siguientes cuestiones lingüísticas:

- Realizar diagnósticos sociolingüísticos reales.
- Completar la estandarización de las lenguas aborígenes que se empleen en la educación.
- Diseñar e implementar cátedras de lenguas aborígenes en los institutos de formación docente.
- Discutir e implementar una definición de lo bilingüe que incluya además la enseñanza de las lenguas aborígenes como segundas lenguas para población no aborígen y
- Discutir e implementar una definición de lo intercultural que no sea solamente entre cada cultura aborígen y la cultura escolar.

Pero para que quienes desean trabajar en una educación intercultural bilingüe puedan hacerlo, es necesario que exista un marco institucional en el que se consiga:

- La orientación, coordinación y centralización de los proyectos de educación bilingüe e intercultural en lo que a las acciones y a los criterios se refiere.
- El compromiso de las instituciones de educación superior con estos temas.
- La continuidad de los proyectos y la sanción para quienes son responsables de la interrupción arbitraria e injustificada de los mismos.

Es imprescindible que los aborígenes sean consultados en la toma de decisiones en relaciones con sus propias lenguas, que se soliciten asistencias técnicas, que las comunidades pluriculturales y plurilingües participen del análisis y reformulación de los proyectos y de la evaluación de los resultados. El papel de los especialistas es asesorar, aconsejar, comparar, diseñar, proponer e implementar.

Bibliografía del capítulo IV

- Acuña, Leonor. 2002. "De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina" *Revista de Historia Bonaerense IX, 24: 47-51.*
- Carrasco, Morita. 2000. *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina.* Asociación de comunidades aborígenes Lhaka Honhat y Grupo internacional de trabajo sobre asuntos indígenas (IGWIA). Buenos Aires.
- IGWIA. 2001. *El mundo indígena 2000-2001.* Copenaghe.
- Ministerio de Cultura y Educación, Plan Social Educativo. Balance y Perspectiva de la EIB en la Argentina. *Taller de Educación Intercultural Bilingüe. Atención de necesidades educativas de la Población aborígen.* Buenos Aires, 1999.
- Novaro, Gabriela. «Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos». *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 18, 1999: 297-314.

Actividades

1. **Haga** un punteo de temas que deberían considerarse en un diseño de EIB desde su perspectiva de docente.
2. **Proponga** una definición de bilingüismo.
3. **Proponga** una definición de interculturalidad.
4. ¿Qué papel le corresponde, a su juicio, al docente de L1 y al docente de L2 en una EIB?