



Complejidad y diversidad de las lenguas indígenas en el cotidiano escolar argentino

Luisina Marcos Bernasconi*, Virginia Cuesta y Matías Massarella*****

1. Presentación del problema y aportes para su investigación

Desde una perspectiva que combina metodologías cuantitativas y cualitativas en investigación educativa (Bisquerra Alzina, et al., 2009), este trabajo esboza las características complejas que comporta la presencia de las lenguas indígenas en el cotidiano escolar en distintas jurisdicciones del sistema educativo argentino [1]. A partir de datos obtenidos a través de una encuesta realizada en el año 2022 titulada “Alfabetización y lenguas indígenas” y contestada por más de 267 docentes de todo el país, se pudo acceder a información valiosa para conocer qué lenguas conviven en las aulas y cómo los docentes se refieren y comportan frente a esta diversidad según su formación docente, sus conocimientos sobre el territorio, su propia biografía y los lineamientos de la política curricular, especialmente referida a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Los docentes consultados realizaron la encuesta en el marco de la cursada del módulo Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria [2] de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina. Los datos que presentamos en este trabajo fueron obtenidos entre el 16 de mayo del 2022 y el 27 de enero del 2023

* Luisina Marcos Bernasconi es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como profesora de Prácticas del Lenguaje en distintas escuelas secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires y como docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional en el área de Alfabetización.

luisina.marcos@unipe.edu.ar

** Virginia Cuesta es Profesora en Historia, Licenciada en Historia y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente desarrolla tareas de docencia e investigación en Historia de la Alfabetización en la Universidad Pedagógica Nacional y en Enseñanza de la Historia en la Universidad Nacional de La Plata.

virginia.cuesta@unipe.edu.ar

*** Matías Massarella es Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de La Plata y especialista en Políticas Socioeducativas por el Instituto Nacional de Formación Docente. Secretario de Redacción de *El Toldo de Astier*. Es docente del nivel universitario en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Docente de Literatura en escuelas secundarias. Músico y poeta.

prof.massarella.unlp@gmail.com

y se vinculan con acciones y con una serie de trabajos cualitativos de perspectiva etnográfica (Botto y Dubin, 2018) realizados en el marco del proyecto “Problemas actuales de la alfabetización en contextos educativos de diversidad cultural y lingüística: políticas educativas, representaciones sociales y trabajo docente” dirigido por el Dr. Mariano Dubin (bienio 2020 – 2022) que da cuenta de las complejas problemáticas ligadas a la alfabetización de poblaciones cuya lengua materna no es el español (o castellano) en su variante rioplatense (Dubin, 2018, 2022, 2023).

La materia Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura se desarrolla en el primer semestre del primer año de estudios de la mencionada licenciatura. Desde el año 2020 el programa de estudios fue revisado y desde su fundamentación, objetivos y contenidos se propuso darle visibilidad a las lenguas indígenas tanto como objeto de indagación histórica en una perspectiva decolonial, como problemática actual de los estudios sobre alfabetización en nuestro país (Gandulfo, 2007; Golluscio y Ciccone, 2017; González, 2019). Los contenidos que se incorporaron al programa fueron:

Alfabetización y lenguas indígenas. Políticas de alfabetización y poder. Lenguas indígenas y sistema escolar. Procesos de des-etnización y re-etnización a través de los usos y funciones públicos y privados de las lenguas indígenas. Lenguas en contacto. Interculturalidad y diversidad lingüística. De la voz a la escritura, discusiones sobre métodos en procesos de alfabetización de lenguas indígenas. (UNIFE, 2020, p. 5).

De este modo, durante los años 2020 y 2021, los colegas docentes, luego de transitar los contenidos citados más arriba, dejaron sus experiencias e inquietudes a través del diálogo en un foro donde se les consultó sobre situaciones de alfabetización o de enseñanza de la lengua vinculadas al contacto y presencia de las lenguas indígenas. Asimismo, se consideraron otros temas de las culturas indígenas presentes en las letras curriculares (nacionales y provinciales) como la enseñanza de mitos y leyendas, las narraciones populares, los usos de palabras, los conocimientos históricos en escala regional y las religiosidades mestizas, entre otros. Esta apertura de la consigna de trabajo produjo un corpus variado y heterogéneo. Los colegas docentes comentaron su participación en diversos proyectos referidos a la cultura local y a los pueblos originarios en sus comunidades o revisaron críticamente el accionar institucional frente a situaciones puntuales con estudiantes hablantes de lenguas indígenas. Además, reflexionaron sobre su formación, y/o criticaron las políticas educativas a través de la bibliografía presentada en clase (Castro, 2016; Dubin, 2018; Gandulfo, 2007; Golluscio y Ciccone, 2017; González, 2019).

Recortar el universo referido a diversidad cultural y lingüística es trabajoso pero necesario a los fines de avanzar en estudios sobre alfabetización inicial de la lengua escrita de base lingüística (Soares, 2017). Ya en los intercambios de los foros 2020 y 2021 algunas colegas pudieron reconocer *transferencias lingüísticas* [3] en las escrituras de sus alumnos, tales como cambios en el ordenamiento de la estructura gramatical:

En el aula me ha pasado que muchos/as de los estudiantes que eran de Paraguay y sabían hablar guaraní, escribían oraciones e ideas que al leerlas me llamaban la atención. No las corregía como incorrectas porque supuse que tenía un sentido para ellos/as esas oraciones escritas de esa forma, pero sí me interpelaba la manera en que realizaban la escritura. Algunos ejemplos son: “me voy a ir ahora después”, “compré para mi camisa”, “te voy a quitar una foto” (Julieta Belén Acose Santinelli, 2021).

En este caso la docente llama la atención sobre la influencia del guaraní, una lengua posposicional, en la sintaxis del español. Como desarrollan Lucía Golluscio, Florencia Ciccone (2017) y su equipo, tanto las *transferencias* como las *convergencias lingüísticas* que se producen por influencia de una lengua sobre otra, pueden darse a nivel de la fonología, la morfología o la sintaxis pero aunque pueden ser registradas no comportan siempre las mismas regularidades pues son claro ejemplo del lenguaje como sistema abierto (Saussure, 1945).

En el foro mencionado más arriba, también se hicieron referencias a la cualidad sonora de las variaciones lingüísticas del español según la región provincial de procedencia:

Estaba realizando una suplencia corta en un Segundo Grado de una escuela estatal. En el grupo había un nene que venía de una provincia, lamentablemente no recuerdo cuál, que pronunciaba la LL como elie, marcando muy bien ese sonido. Lo más llamativo de la situación, fue que lejos de sentirse diferente o avergonzado, él nos cargaba cuando hablábamos de la “shuvia” (lluvia) y nos “enseñaba” a pronunciar como él lo hacía. (Flavia Bibiana Campilongo, 2021).

La sonorización, las cualidades de las construcciones gramaticales, son aspectos que los niños y niñas que hablan una lengua indígena o una variante regional a veces no llegan a invisibilizar en su totalidad. Creemos que estos aspectos tan estudiados para los casos del guaraní y el quechua (Gandulfo, 2007; Golluscio y Ciccone, 2017; Lucas, 2004 y 2018; Bravo de Laguna, 2020) se reflejan en los datos de la encuesta que asimismo arroja vasta información.

La mencionada encuesta fue socializada a través del foro del aula virtual Moodle correspondiente a la unidad de contenidos citada más arriba. Es probable que algunos docentes la hayan contestado sin consultar previamente la bibliografía sobre alfabetización y lenguas indígenas. Sin embargo, las

respuestas nos permiten “un acercamiento a aspectos del quehacer diario [que] rara vez se documenta [y con ello] una manera de hacerlo visible y audible” (Rockwell, 2009, pp. 28-29) y que ya habíamos comenzado a relevar como parte de nuestro trabajo docente y de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional.

Para administrar la encuesta se utilizó la aplicación Google Forms, conocida por los colegas docentes y de fácil acceso. Se propusieron cinco preguntas, además de requerir datos personales como la ubicación geográfica de las instituciones donde trabajan y su antigüedad en la docencia. Las preguntas son: ¿trabaja con población indígena?, ¿trabaja con población migrante?, ¿cuáles son las características de sus estudiantes respecto de sus usos escolares de la lengua?, ¿cuáles son las lenguas maternas de sus estudiantes?, Comente brevemente si ha tenido experiencias de trabajo con estudiantes de comunidades migrantes y familias indígenas.

A pesar de los problemas que el instrumento de recolección de datos presentó (por ejemplo, 3 respuestas de 267 que confunden lenguas indígenas con variedades del español) [4], la información relevada es rica en su descripción del objeto de estudio: lenguas indígenas y variedades lingüísticas en el cotidiano escolar.

Para organizar la investigación, presentamos primero una descripción y análisis de contenido (Krippendorff, 1990) de las respuestas mayormente referidas a las lenguas indígenas. Quedará pendiente para futuras indagaciones la descripción y el análisis de las respuestas referidas a lenguas en contacto, esto es, “distintas formas de relación entre la lengua de origen y la lengua del lugar de migración” (Martínez, 1999, p. 20).

A continuación, y para visualizar los datos obtenidos, presentamos dos gráficos de torta que representan dos preguntas de la encuesta: ¿trabaja con población indígena? y ¿trabaja con población migrante?

¿Trabaja con población indígena?

267 respuestas

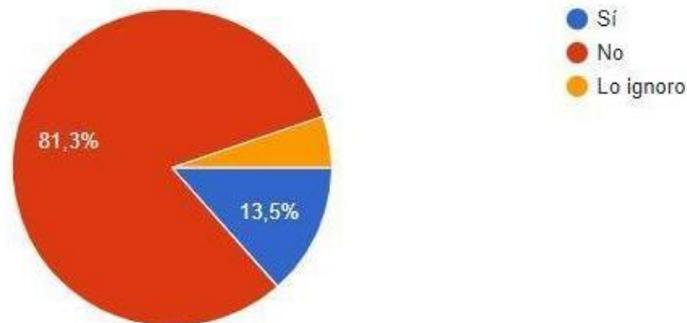


Gráfico 1

¿Trabaja con población migrante?

267 respuestas

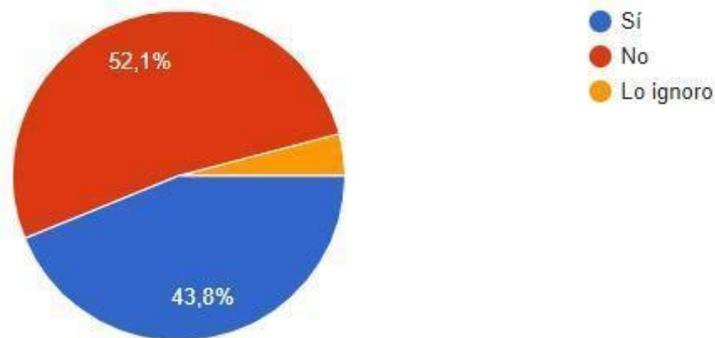


Gráfico 2

Es interesante observar aquí cómo difieren los porcentajes según la pregunta y cómo se amplía el reconocimiento de las variedades lingüísticas en el segundo gráfico, en donde la variable de *migración* asciende al 43,8%. Asimismo, al analizar los datos de las preguntas en donde los docentes amplían la información, resulta ser que mayormente la lengua materna de los estudiantes considerados “población migrante”, es indígena. De los 69 docentes que trabajan con población migrante, 46 lo hacen con estudiantes que dominan una lengua indígena -guaraní, quechua o aymara-.

Al desagregar los datos, la información de carácter cuanti-cualitativo se diversifica por razones que se explican más abajo, por lo que decidimos en este trabajo solo dedicarnos al análisis del gráfico 1, en el que observamos que solo el 13,5 % reconoce trabajar con población indígena, 5,2 % lo ignora y el 81,3 % responde por el no. Sin embargo, cuando descomponemos ese 13,5 % y lo cotejamos con el resto de las respuestas nos encontramos con miradas y situaciones diferentes según la historia de los pueblos originarios y la localización de las comunidades indígenas [5], los alcances de las políticas estatales sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los movimientos migratorios.

2. Ejes de análisis

Como se planteó en el apartado anterior, en este trabajo nos centraremos en aquella población que contestó afirmativamente a la pregunta “¿trabaja con población indígena?”, es decir, el 13,5% del total de encuestados. Se trata de 35 personas de las cuales la gran mayoría (22) se desempeñan como maestros de grado en escuelas primarias, un pequeño porcentaje trabaja en educación primaria para adultos y/o para jóvenes y adultos (5), otro en institutos de formación docente (3), y otro (1) trabaja en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Santiago del Estero.

Al cruzar la información brindada por los colegas, como lo hemos señalado más arriba, se desprenden varios planos de análisis que nos permiten recortar las múltiples realidades de las lenguas indígenas en el cotidiano escolar nacional. Para este estudio abordaremos esos planos a partir de tres ejes de análisis que se desprenden de los datos:

- Los alcances de las políticas estatales sobre educación intercultural bilingüe.
- El lugar que ocupa la lengua indígena en el cotidiano escolar y cómo se comporta particularmente en relación a la movilidad de la población en el territorio.
- La identidad lingüística de las comunidades educativas en donde se consigna una lengua indígena pero no se habla.

2.1. Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe es una de las ocho modalidades con las que cuenta el sistema educativo argentino y se instaura a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 en el año 2006. En la página web del Gobierno Nacional Argentino se afirma que “encuentra su fundamento en la garantía y el respeto por la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas en un país que se considera pluricultural y multilingüe”. En realidad, ya en la Constitución Nacional de 1994 se plantea el

derecho a una educación bilingüe e intercultural pero con la sanción de la ley de 2006 se intenta reconocer este derecho con la creación de la modalidad a nivel nacional, para los niveles inicial, primario y secundario [6].

Desde el 12 de agosto de 2010 se reconoce al CEAPI (Consejo Educativo Autónomo de los Pueblo Indígenas), “como entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Federal de Educación (CFE)” [7]. Este organismo está conformado por un total de 37 referentes de distintos pueblos indígenas a lo largo de todo el país.

No existen documentos oficiales que plasmen lineamientos específicos sobre la metodología a utilizar en las aulas de las escuelas pertenecientes a esta modalidad, aunque una de las características más difundidas es la presencia de un Auxiliar Docente Indígena (ADI) que tenga conocimiento tanto de la lengua de la comunidad como de las particularidades de su población. Para esto, el Gobierno Nacional Argentino implementó una “Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe” destinada a “docentes indígenas de todos los niveles educativos, docentes no indígenas que se desempeñen en instituciones con población indígena, figuras indígenas presentes en las instituciones educativas (auxiliares bilingües, ADAs, ADIs, MEMAS, kimches, idóneos de lengua y cultura, otros)” (Ministerio de educación, s/f) [7].

Respecto a la encuesta de la que nos ocupamos en este trabajo, de los 35 docentes que respondieron “sí” a la pregunta “¿Trabaja con población indígena?”, solamente 8 de ellos lo hace en una escuela perteneciente a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, de los cuales la mitad (4) pertenecen a comunidades donde se habla wichí (3 en la provincia de Formosa, 1 en la provincia de Salta). La mayoría de estas escuelas (5) pertenecen al nivel primario.

Aun cuando se trata de instituciones educativas que pertenecen a esta modalidad, los docentes refieren problemáticas que también aparecen en escuelas que no imparten la Educación Intercultural Bilingüe:

[los alumnos de la escuela] Se reconocen descendientes de pueblos originarios. Los adultos mayores hablan la lengua materna, muy pocos jóvenes lo hacen. Los niños, casi ninguno. (José Omar Chocobar, Salta, 22/06/2022)

Mis estudiantes de familias indígenas pertenecen a la comunidad Ranquel. Esta comunidad perdió hace muchos años el uso cotidiano de su lengua por diversas circunstancias históricas, entre las que sobresalen

la censura y la estigmatización (...) mis estudiantes provenientes de familias ranqueles solo utilizan el español como lengua y desconocen el ranculche. (Fernando González Correa, La Pampa, 26/06/2022)

En relación a los testimonios de los colegas, resulta primordial indagar específicamente cuáles son esos cruces entre las lenguas maternas de los estudiantes, las particularidades de esas lenguas, y cómo dialogan con la alfabetización y la enseñanza de la lectura y la escritura en la variante estandarizada. Estas reflexiones abonan a reconocer sustratos morfológicos y sintácticos propios de las lenguas indígenas que operan en el proceso alfabetizador.

2.2. Lenguas indígenas en el cotidiano escolar

Las migraciones internas en Argentina tienen un impacto significativo en el lugar que ocupan las lenguas indígenas en el cotidiano escolar. La movilidad de la población desde el interior del país hacia los grandes conglomerados urbanos pone a estas lenguas en juego por fuera de sus territorios originarios. La convivencia de las lenguas indígenas con el español oficial o “lengua enseñada” (Cuesta, 2019) habilita la reflexión sobre la posibilidad de integración de la lengua estándar (español) a los saberes de las lenguas indígenas, y viceversa. Esto implica un camino hacia la valoración y preservación de la diversidad lingüística y cultural en la sociedad argentina.

Sin embargo, y aunque se postule que el reconocimiento de las lenguas indígenas en el contexto educativo contribuye a una educación más inclusiva y respetuosa de la identidad y patrimonio lingüístico de todos los estudiantes, la presencia de estas lenguas en el cotidiano escolar muchas veces devela tensiones entre esa lengua que forma parte de las expectativas y regulaciones más o menos explícitas de la institución escolar (Cuesta, 2015) y aquella que forma parte del acervo cultural de los pueblos indígenas. La gran mayoría de los encuestados hace referencia de manera directa o indirecta a estas relaciones o puntos de contacto problemáticos:

En la única escuela primaria de Puerto Gaboto hay muchos habitantes descendientes de los originarios Chana Timbúes, pero la *resistencia a revelar sus lenguas y costumbres* hace que no se realice la práctica de la lengua en presencia de quienes no son Chaná parlantes. Por lo pronto es una lengua desconocida e inclusive quienes realmente la conocen no admiten hacerlo. (Matías Moretta, Santa Fe, 23/06/2022. El subrayado es nuestro).

Un relato como el anterior pone de manifiesto que la invisibilización de la lengua y la cultura indígena muchas veces excede las iniciativas puntuales de las escuelas e incluso la institución funciona como lugar de encuentro con aquellos que no pertenecen a la comunidad, agudizando las tensiones mencionadas

anteriormente. Asimismo, son muy frecuentes las respuestas que señalan la mayor resistencia de las generaciones más jóvenes a usar la lengua en cuestión:

Los niños en su mayoría entienden su idioma materno, *pero muy pocos lo hablan*. (Mirna Sabio, Santa Fe, 22/06/2022)

Con respecto a la lengua, los estudiantes adultos hablan castellano y QÖM; en cambio los adolescentes directamente no se apropiaron de la lengua de sus ancestros. (Silvia Graciela Barrios, Chaco, 18/11/2022)

Muchos/as de los/as estudiantes se reconocen como mapuches pero *no hablan la lengua*. (Daniel Root, Chubut, 22/06/2022)

Se reconocen descendientes de pueblos originarios. Los adultos mayores hablan la lengua materna, *muy pocos jóvenes lo hacen*. Los niños, casi ninguno. (José Omar Chocobar, Salta, 22/06/2022)

Volvemos a citar la última respuesta ya retomada en el apartado anterior ya que corresponde a un docente que trabaja en una escuela con modalidad Intercultural Bilingüe (Escuela N° 4.748, sin nombre, Misión La Loma, Embarcación, provincia de Salta) por lo que, al menos en ese caso, la modalidad por sí misma no define las particularidades lingüísticas de una comunidad, en este caso, una que va convirtiéndose en recordante de la lengua ancestral por ausencia de transmisión intergeneracional como se explicará más abajo, ni anula las tensiones y problemáticas que venimos señalando. Por otro lado, hay dos menciones a un uso “fluido” de la lengua indígena y se corresponde en uno de los casos con una escuela secundaria de Neuquén y en el otro a la educación de jóvenes adultos:

Hay evidencias de diglosia en el uso que hacen. (Eliseo Iván Alderete, Neuquén, 07/05/2022)

Los estudiantes son jóvenes y adultos, son bilingües hablan en castellano y en su lengua materna. (María Elena Balderrama, Formosa, 23/06/2022)

Hay referencias interesantes a los *usos* que los alumnos de las escuelas hacen de las lenguas indígenas, generalmente vinculados a nombres propios (nombres de personas, nombres de lugares relevantes para la comunidad) y a una función vinculada con el sentido de pertenencia a un grupo determinado:

Los y las estudiantes los nombran para referirse a la toponimia de la región, nombrar algunas festividades locales (Wiñuy Tripantü). También es común su utilización en nombres propios (Aimé, Pirén, Nahuel). A pesar de este uso corriente, no se realiza la distinción de sus usos como los de una lengua distinta a la estándar. Los y las estudiantes auto reconocidos como mapuches tampoco buscan distinguir su lengua de la del resto. Tienden a invisibilizarlo. (Silvia Hollosy, Bariloche, Río Negro, 01/06/2022).

Los niños usan *la* lengua indígena en la escuela para consultarse entre ellos acerca de tareas o consignas

que no les quedó clara. Para nombrar objetos, cosas o animales. (Iris Salas, Formosa, 22/06/2022).

Observamos en estos comentarios dos situaciones totalmente diferentes; en el caso de la región sur la presencia de la lengua indígena se encuentra tan incorporada al español que es invisibilizada y en el caso correspondiente a Formosa cobra relevancia para la comunicación por y para la realización de actividades escolares bajo dominio de la lengua estándar en situación posible de diglosia. No es menor que el segundo caso pertenezca a la región noroeste de la Argentina dónde las comunidades conservan vivamente sus lenguas.

2.3. Presencia / ausencia de la lengua ancestral o subalternizada

Nuestro tercer eje de análisis se centra en la identidad lingüística de las comunidades educativas en donde se consigna la presencia de una lengua indígena pero no se habla. En la encuesta, una primera problemática se presenta con el concepto de lengua materna, especialmente en relación a las respuestas que desarrollan los colegas que trabajan en escuelas patagónicas y pampeanas. Según el Diccionario de la Real Academia Española *lengua materna* [9] es la primera lengua que una persona aprende a hablar. Sin embargo, no ha sido interpretada de esta manera por parte de varios colegas docentes. Lo que implica para nosotros reconocer que el concepto ha actuado como un sesgo metodológico, defecto en el diseño de la encuesta que, sin embargo, vuelve a mostrarnos la complejidad en relación a la diversidad lingüística y a cómo los sujetos la viven e interpretan.

Así, volviendo a las respuestas de los colegas docentes, de los 35 que respondieron sí trabajar con población indígena, 11 (un tercio) señala el mapudungun como la lengua materna de sus estudiantes. Pero, en la respuesta 3 (características de sus estudiantes respecto de sus usos escolares de la lengua) aclaran que:

Ninguno de mis estudiantes habla mapudungun; sin embargo pertenecen a comunidades originarias, mapuches. (Nadia Eyssartier, Neuquén, 22/06/2022).

Las personas Mapuche de la escuela, se desempeñan de la mejor manera en el uso de la Lengua. (María Jorgelina Mazzuco, Río Negro, 22/06/2022).

No usan ni conocen la lengua Mapuche-Tehuelche (Andrea Lizasu, Chubut, 22/06/2022).

En general, son estudiantes que se asumen (...) mapuches, aunque en el instituto no hablan su lengua materna. (Carlos Alberto Fuentes, Neuquén, 22/06/2022).

Los estudiantes aprenden sobre la lengua y cultura mapuche tehuelche ya que la escuela es de modalidad EIB [escuela intercultural bilingüe], la mayoría no utiliza la lengua en su vida cotidiana” (Laura Vallejo, Chubut, 22/06/2022).

En estos comentarios respecto a la cultura mapuche y la realidad de su lengua, objeto de invisibilización y abandono de la transmisión intergeneracional (Root, 2022) observamos, siguiendo a Mariano Dubin (2023):

Las complejas y heterogéneas situaciones lingüísticas entre pueblos indígenas y lenguas indígenas [que] nos previenen de todo juicio acabado; nos exigen, por el contrario, describir situaciones de lenguas y pueblos, en efecto, muy distintos -desde la misma documentación en donde algunas lenguas, como el quechua, poseen siglos de archivos escritos y otras, como el nivacle, que sólo en el siglo XX comienza a ser documentado; lenguas que son usadas por millones de hablantes, como el guaraní, y otras en las que en los últimos años han muerto sus últimos hablantes como el tehuelche. No buscamos en este momento, por cierto, una descripción de las lenguas indígenas habladas en Argentina ni tampoco abrir un debate sobre qué significa “lo indígena” en la Argentina contemporánea. Sólo señalamos que el término lenguas indígenas esconde situaciones lingüísticas extremadamente distintas (Dubin, 2023, p. 19).

Para el caso del mapudungun y siguiendo los estudios de Claudia Briones, la identidad mapuche no se define tanto por la lengua sino más bien por la defensa de sus territorios, sus costumbres y su filosofía, aspectos que convergen en el diacrítico “la lucha” (Briones, 2007). Sin embargo la lengua es objeto de fricción entre las generaciones de jóvenes y adultos, los primeros quieren su enseñanza en el sistema escolar aunque no hablan la lengua y los segundos que se enseñe en los hogares más allá de su pérdida (p. 35). Actualmente, como observa Daniel Root (2022) se entrecruzan en el espacio patagónico argentino el fuerte peso del pasado colonizador en el que la escuela actuó y actúa censurando y discriminando al mapudungun, lengua oral de gran amplitud, con una fuerte revitalización y lucha por parte de las comunidades para ganar espacio en las instituciones escolares (p. 12).

3. A modo de conclusión

La encuesta revela una situación ya señalada por varios expertos sobre el tema y es el problema de la Educación Intercultural Bilingüe como política estatal ya que su tendencia e implementación llevan muchas veces a la folklorización (Dubin, 2023). Siguiendo a Elsie Rockwell y Julieta Briseño Roa:

El término [bilingüismo] supone la existencia de dos lenguas que entran en contacto en los espacios escolares; estos encuentros están enmarcados por una relación vertical de poder, de uso y de valoración escolar del español. Desde esta perspectiva, se parte de una noción de lengua como un sistema cerrado. Esto supondría en el caso de las personas bilingües o plurilingües, sistemas cerrados en espacios cognitivos diferentes. Esta noción de lengua es similar a lo que pasa con la idea de una cultura como algo estático, cerrado, con fronteras definidas. (Rockwell y Briseño, 2020, p. 34).

Así, este marco legal, sostienen las autoras citadas, muchas veces no permite visualizar la complejidad y diversidad de las situaciones lingüísticas y comprender la dinámica y el desarrollo de las lenguas como sistemas abiertos (Saussure, 1945) y en permanente cambio sociohistórico. Por ejemplo, como se dijo más arriba, para el caso del mapudungun el escenario de revitalización de la lengua es innegable (Paul, 2021) y más precisamente en relación al ranquel estamos en presencia de una población que comienza a aprender la lengua subalternizada como segunda lengua.

Cabe destacar que en el marco de esta diversidad de las lenguas indígenas, los docentes en sus aulas despliegan una serie de saberes no necesariamente ligados a la lengua que reconocen poner en contacto con sus enseñanzas del español. Por ejemplo una de las respuestas, constituye un relato interesante de la función que cumple el conocimiento de ciertos aspectos de la lengua en el sentido de la socialización:

En Misiones tenemos mezcla de portugués y guaraní de forma cotidiana por la proximidad de los territorios. Pero también existen familias que en sus hogares hablan sólo en alemán. Particularmente no tuve experiencias con comunidades indígenas. Pero en esta multiplicidad de idiomas he tenido que aprender pidgins específicos para favorecer el vínculo. Por ejemplo en expresiones como "baí-baí" para denotar la laxitud de alguna cosa o trabajo; "nãará" para naranja, "guri" para niño, etc. (Noelia Rita Peyró, Misiones, 22/06/2022).

De este modo, los docentes despliegan distintos tipos de prácticas en sus escuelas, en sus comunidades, en el aula, para enseñar y aprender en el marco de una materialidad concreta, a partir de sus biografías y en base a sus acciones (Rockwell y Mercado, 1988) que en estos casos se encuentran atravesadas por la presencia de las lenguas indígenas (y otras) generando tensiones en el proceso de progresivo dominio de la lengua escrita (Soares, 2017) o a nivel identitario (Dubin, 2023; Root, 2022). Estas encuentran modos de resolución diversos como el trabajo con glosarios y diccionarios donde participan también las familias (Dubin, 2023); o se evacúan mediante el trabajo del ADI y la organización de rituales y festividades enmarcadas en la cultura ancestral (Root, 2022); o se encausan en el conocimiento del docente sobre la lengua indígena que al hablarla y dominarla puede realmente dar lugar a la enseñanza de las lenguas comparadas o atender con experticia las razones por las cuales se suceden *convergencias y transferencias lingüísticas* (Gandulfo, 2007; Castro, 2016; Lantos, 2021; Bravo de Laguna, 2020).

Notas

[1] La estructura del sistema educativo argentino está compuesta por tres niveles jurisdiccionales: nacional, provincial y municipal. Sin embargo, la mayoría de las instituciones educativas (no su totalidad) dependen de los gobiernos provinciales, ver: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario_actualizacion_len.pdf.

[2] Se trata de un Ciclo de Complementación Curricular (CCC) destinado a maestras/as, bibliotecarias/os, profesoras/es, psicopedagogos/os y demás trabajadores del sistema educativo. Se cursa de manera virtual, por lo que como docentes de la licenciatura trabajamos con docentes de todo el país.

[3] "El concepto de transferencia lingüística fue propuesto por primera vez por el lingüista Michael Clyne a fines de la década de 1960, e indica el proceso por el que los hablantes adoptan una forma, rasgo o estructura de otra lengua. Este concepto incluye el fenómeno de los préstamos gramaticales, un tipo especial de cambio lingüístico que se produce cuando una lengua influye sobre otra en el nivel de la fonología, la morfología o la sintaxis. El otro tipo de cambio lingüístico, la convergencia lingüística, es un proceso que tiene lugar como consecuencia del contacto prolongado entre dos o más lenguas que deriva en la similitud entre algunos aspectos de sus gramáticas (Silva-Corvalán, 1995, 2001). Por ejemplo, el caso del leísmo en el español en contacto con el guaraní" (Goluszcchio y Ciccone, p. 21).

[4] Como indicamos más arriba, el total de respuestas a la encuesta es de 267. Para los fines de este artículo en particular y de las líneas de investigación citadas en general, hemos descartado las respuestas inválidas. Además de la confusión respecto a lenguas indígenas y variedades del español, se presentan casos de docentes que no responden de manera pertinente, desviaron algunos sentidos o utilizaron el espacio para valoraciones subjetivas sobre sus estudiantes.

[5] Ver mapas disponibles en: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai/mapa>

[6] Las distintas modalidades se definen como: "aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos". Además de la Educación Intercultural Bilingüe, el sistema ofrece la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. (Mapa Educativo Nacional, s/f).

[7] Ver: "La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino" Serie Documentos EIB Nro. 1/2011 <https://www.educ.ar/recursos/152726/modalidad%20EIB>.

[8] Según la página del Instituto Nacional de Formación Docente, esta actualización está destinada a las provincias de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Chubut, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Tucumán. Chaco es una de las provincias en las que se ha desarrollado esta capacitación: <https://comunicacion.chaco.gov.ar/ministerio-de-educacion-cultura-ciencia-y-tecnologia/noticia/61835/educacion-bilingue-intercultural-mas-200-auxiliares-docentes-aborigenes-se-capacitaran-en-servicio-polinivel>. Este trayecto formativo parece depender de la inscripción voluntaria de los destinatarios. Ver: <https://www.argentina.gob.ar/nivelesymodalidades/modalidad-de-educacion-intercultural-bilingue>.

[9] Ver: <https://dle.rae.es/lengua#7A2ivfE>.

Bibliografía

- Bisquerra Alzina, Rafael et al. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Botto, Malena y Dubin, Mariano (2018). La formación de maestros en la Universidad: aportes a los debates sobre las relaciones entre docencia e investigación. Mombello, L. (comp.). *Una mirada sobre la propia práctica: la reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE*. Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 87-95.
- Bravo de Laguna, Gabriela (2020). Prácticas del lenguaje en contextos de diversidad cultural: una propuesta desde la Etnopragmática. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. 11 (20-21), 239-256.

- Briones, Claudia (2007). "Nuestra lucha recién comienza." Vivencias de pertenencia y formaciones mapuche de sí mismo. *Avá*, 10, 23-46.
- Castro, Valeria (2016). "Ñe'êpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. 7(13), 13-30.
- Cuesta, Carolina (2015). Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de la enseñanza de la lengua en Cuesta, Carolina y Papalardo, M. Margarita (Comp.) Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura. Dunken.
- (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente : Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dubin, Mariano (2018). Lenguas indígenas y cotidiano escolar: causas de una omisión estatal. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. (10), 147-156.
- (2022). Lenguas indígenas en la producción de conocimiento académico: una revisión crítica desde el sistema universitario argentino. *Revista de Letras Juçara*. 6 (2), 49-72.
- (2023). Cuchichear en lenguas indígenas. Alfabetización y enseñanza de la lengua y la literatura en el Gran Buenos Aires. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de La Plata. 14 (27), 1-23.
- Gandulfo, Carolina (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Golluscio, Lucía y Ciccone, Florencia (2017). Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística. Estructuras contrastivas guaraní-español / quechua-español, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- González, Delia (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *Datos de la educación. Publicación del Observatorio Educativo de la Unipe*, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, 2 (4).
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, Paidós.
- Lantos, Nuria (2021). "Miña lingua le saca la lengua al disionario". *Una aproximación al estudio de la influencia del portuñol en el proceso de alfabetización inicial en las escuelas rurales del noreste misionero*. (Trabajo final integrador). Universidad Pedagógica Nacional.
- Lucas, Marcela (2004). Una experiencia en Ciudad Evita: revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- (2018). Acciones educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Polifonías. Revista de educación*, 7 (12), 81-106.
- Mapa Educativo Nacional. (s/f). Gobierno de la Nación Argentina. <https://mapa.educacion.gob.ar/>
- Martínez, Angelita (1999) (coord.). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía.
- Paúl, Fernanda (6 de octubre de 2021). Lengua mapuche: el misterio de su origen y el boom entre los jóvenes por aprenderla. *La Nación*.
- Rockwell, Elsie y Briseño-Roa, Julieta (2020). Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. 11 (20-21), 31-40.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (2021). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación En La Escuela*, 2(4), 65–78.
- Root, Daniel (2022). *Conflictos y resistencias en torno a la identidad mapuche en el sistema escolar de Chubut*. [Trabajo final integrador, Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)].
- Saussure, Ferdinand (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada.
- Soares, Magda (2017). *Alfabetização: A questão dos métodos*. San Pablo, Editora Contexto.