



“Cuchichear en lenguas indígenas”. Alfabetización y enseñanza de la lengua y la literatura en el Gran Buenos Aires

Mariano Dubin*

El presente artículo analiza, a partir de una experiencia en formación docente, la situación de las lenguas indígenas en el cotidiano escolar del Gran Buenos Aires con particular énfasis en los problemas relativos a la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura. Organizamos esta investigación a través de una revisión de nuestro trabajo realizado en el año 2019 en el Instituto Superior de Formación Superior Nº 24 de la ciudad de Bernal -ubicada en el sur del Gran Buenos Aires- donde dictamos la materia “La perspectiva bilingüe en la educación” [1].

Este recorte nos permite detenernos en detalle en situaciones concretas que se dan, día a día, en el sistema escolar de la Provincia de Buenos Aires resaltando las voces de las maestras quienes enseñan en contextos educativos caracterizados por la presencia de lenguas indígenas y variedades del español influenciadas por estas lenguas. Sin embargo, los análisis que presentamos dan cuenta de investigaciones más amplias y generales que encabezamos en los últimos años [2].

En este sentido, encontramos a este caso como representativo de lo que hemos venido efectivamente relevando en distintas zonas del país, en particular, en relación a la *extensión* y *relevancia* de las lenguas indígenas en el cotidiano escolar -reconociendo que cada territorio representa zonas lingüísticas y culturales específicas (Censabella, 2010; Dubin, 2022; Unamuno, Gandulfo y Andreani, 2020)-. En primer lugar, esta *muestra aleatoria* sobre una región del sur del Gran Buenos Aires expresa lo que reiteradamente escuchamos en los intercambios con los docentes: en mayor o menor medida en las aulas argentinas se hablan lenguas indígenas o variedades del español en contacto con dichas lenguas. Y, en correspondencia, se presenta una vacancia didáctica sobre este tema ya que los mismos docentes afirman no contar con herramientas específicas para poder abordarlas.

* Mariano Dubin es Doctor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto a cargo de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Se desempeña como Coordinador Académico de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional. Ha finalizado un post-doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (Brasil) sobre la lengua guaraní y su enseñanza escolar.

mariano.dubin@unipe.edu.ar

En segundo lugar, no nos referimos a hechos menores, circunstanciales o irrelevantes del orden global. No sólo porque algunas de estas lenguas son habladas por millones de personas -sólo recordemos que el guaraní y el quechua son las lenguas más utilizadas en Sudamérica luego del español y el portugués- sino por su *relevancia histórica* (Dubin, 2016).

Las lenguas indígenas poseen multiplicidad de circuitos, identificaciones e historicidades particulares que las convierten en un mundo cultural muy variado y desigual pero no desagregado de *lo nacional*. En efecto, estas lenguas nos permiten poner en cuestión aquello mismo que definimos como *nacional o argentino* - digamos, todo lo que se suele ingresar en el concepto de *cultura*: música, tradición, sentido común, religión, organización política, etc.- ya que esto no existe por fuera de “lo guaraní”, “lo quechua”, “lo qom”, “lo mocoví”, “lo mapuche”, etc. No es posible, por ende, una reflexión sobre el español hablado en Argentina sin detenernos en sus distintas influencias indígenas ni tampoco una reflexión sobre la literatura local sin considerar estas mismas influencias, sea en clave tópica -por ejemplo, en algunos cuentos de Borges- o en clave sintáctica y simbólica -en algunos cuentos de Quiroga-para nombrar sólo dos escritores muy leídos del canon escolar.

En suma, la extensión y relevancia de las lenguas indígenas se hace evidente en el trabajo docente de las áreas de alfabetización y enseñanza de la lengua y la literatura. Sobre todo, como ahora veremos, cuando sorteamos las *concepciones sustancialistas* que no permiten ver qué sucede en el día a día de las aulas argentinas.

Lenguas indígenas en escuelas del Gran Buenos Aires

En el año 2019, como consecuencia del diálogo que mantuvimos con veintitrés maestras, durante cuatro meses, sobre la presencia de las lenguas indígenas en escuelas de Hudson, Florencio Varela, Quilmes, Bernal, Avellaneda y otras localidades de la zona del sur del Gran Buenos Aires, alcanzamos una reflexión sistemática sobre la situación de las lenguas indígenas, el cotidiano escolar y la alfabetización en relación a las investigaciones previas que veníamos llevando adelante (Dubin, 2018).

Los meses de trabajo en el curso “La perspectiva bilingüe en educación” nos ofrecieron jornadas intensas y provechosas, no sólo por las cinco horas de clase durante los días sábados -compartiendo innumerables mates en las largas horas de estudio- sino, sobre todo, porque durante la semana el diálogo se multiplicó en mails y mensajes de teléfono. Este artículo procura ser, en verdad, la síntesis de un esfuerzo colaborativo en la recolección y en la revisión de la presencia de lenguas indígenas en decenas de escuelas [3].

Pero, antes de avanzar con este análisis, señalemos una cuestión concerniente a la *aleatoriedad* de esta muestra ya que consideramos que da cuenta de la relativa extensión de las lenguas indígenas en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Las maestras no cursaron esta materia preocupadas *a priori* por el tema -es decir, no se inscribieron porque estuvieran "interesadas" en saber más sobre lenguas indígenas o sobre "qué hacer" con sus alumnos hablantes de estas lenguas; un interés que hubiera sobredimensionado esta muestra- sino que cursaron un postítulo donde, *eventualmente*, encontraron este espacio curricular. Pero más relevante aún para valorar esta *aleatoriedad* es que, de hecho, muchas de ellas al ver su nombre en el Plan de Estudios lo habían relacionado a un espacio dedicado a la "enseñanza del inglés" y se sorprendieron, por tanto, al descubrir que en la primera clase hablemos de lenguas indígenas. Por otro lado, ¿qué otra cosa significa ser bilingüe hoy, sino *ser bilingüe con el inglés*? Estos equívocos se multiplicaron, en la primera clase, ya a los pocos minutos de ingresar al aula. Cuando presenté el programa, algunas colegas me preguntaron, entre confundidas y decepcionadas: "¿lenguas indígenas, de verdad?". Y una colega, con menos evasivas, manifestó:

- Esto que contás podrá ocurrir en Chaco, pero acá en Quilmes, no.

"¿Lenguas indígenas en el Gran Buenos Aires?", parecía hasta una provocación. Muchas relacionaban "lenguas indígenas" a fenómenos "pretéritos" o "aislados" de "poblaciones rurales" o "pueblos originarios" [4]: No porque no conocieran fenómenos relativos a las lenguas indígenas o a las variedades del español en contacto en sus aulas sino porque los que efectivamente reconocían, sin embargo, no los relacionaban con el tema "las lenguas indígenas". Es decir, el mismo concepto, en principio, *confundía* u *ocultaba* más que lo que *propiciaba* en la descripción de sus escuelas.

Para procurar otro acercamiento, escribí en el pizarrón una lista de cien palabras de origen mapuche, quechua, aymara y guaraní que usamos todos los días en el español: mate, guacho, caracú, yagüareté, che, chipa, sapucaí, pucho, ñandú, Anahí, carpa, minga, gualicho, choclo, yuyo, pichi, Nahuel, cancha, vincha, ananá, carpincho, etc. Esta selección léxica, por supuesto, podría indicar sólo un nivel superficial de la lengua pero fue un primer recurso para poner en evidencia "lo indígena" no en los *otros* sino en *nosotros* -suspender, digamos, el *exotismo* de la *otredad radical*-.

Una propuesta metodológica que les permitiera, en el plano de la investigación, un acercamiento distinto a sus aulas, una mirada más atenta a lo que sucedía día a día en las escuelas sin los obstáculos de las "grandes categorías". Esto se desprende, como luego nos detenemos a estudiar, a causa de *sustancialismos originarios* -formas de la *arqueologización* de las identidades locales (Dubin, 2019)- que producen la imposibilidad de ver lo indígena en la cultura contemporánea porque sólo se esperan "los

taparrabos”, “las boleadoras”, “las lanzas”. Un *sustancialismo*, aclaremos, que no sólo se descubre en el repertorio ideológico conservador sino también progresista, que sólo puede ver las identidades en sus formas *puras, distintivas, exóticas* en el marco de un mercado global de identidades (Bernabé, 2018).

Este abordaje al cotidiano escolar -que podríamos sintetizar en una “mirada desde abajo”, siguiendo a Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983)- responde en nuestro caso, en verdad, a dos tradiciones intelectuales. Por un lado, a la etnografía de la educación que, desde la década de los ochenta, viene reformulando los problemas metodológicos y epistemológicos de la antropología social y, más específicamente, de la etnografía para pensar sus posibilidades de entender la institución escolar por fuera de los discursos especulativos de su realidad (Rockwell, 2009). Sin embargo, este tipo de indagaciones continuó centrada en la figura del investigador que *va a la escuela* y, sobre todo, en una revisión crítica que no abordó en detalle la historia de las disciplinas y los problemas de enseñanza -con particular interés para nosotros: la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura-.

Es así que este abordaje al cotidiano escolar y al trabajo docente abreva, a su vez, en lo que Carolina Cuesta (2019) ha nombrado como didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica. Una preocupación específica por entender los problemas de la enseñanza del área desde las voces, los intereses, los métodos, las apropiaciones, las ideologías, las materialidades, etc., de los docentes. Esta centralidad repone una obviedad enunciativa (y ética): lo que les preocupa o les interesa a los universitarios -en los marcos de sus regulaciones institucionales- no es, necesariamente, lo que les preocupa a los maestros y profesores. Es por esto que la didáctica de la lengua y la literatura procura construir su validación epistemológica desde la institución escolar.

En correspondencia, volviendo ahora a la experiencia en el Instituto Superior de Formación Superior N° 24, nuestras clases se organizaron en no presuponer *qué sucedía o qué debería suceder* en las aulas de estas maestras sino en conocer, en concreto, sus cotidianos escolares y sus trabajos docentes. Las maestras no sólo tomaron registros escritos sino que recolectaron fotografías, realizaron videos y entrevistas, recuperaron tareas y cuadernos de los alumnos. Con toda esta documentación, sobre sus mesas, comenzamos a leerlas y analizarlas en clase. Se desplazaron, con naturalidad, de la enunciación aquella que repetía “eso en mis aulas no sucede” a contarnos cómo, en efecto, ya estaban trabajando sobre el tema.

Los distintos registros de clase que las maestras escribieron y la recolección de la variada documentación de sus escuelas (fotografías, videos, programas, secuencias didácticas, escritos de alumnos, etc.) fue

constituyendo un *corpus* documental. Fue así que pudimos realizar algunas observaciones críticas sobre la presencia de las lenguas indígenas en el cotidiano escolar del Gran Buenos Aires, en particular, de escuelas del sur del Gran Buenos Aires, principalmente en las ciudades de Berazategui, Quilmes, Bernal y Florencio Varela. A partir de este *corpus* documental centraremos ahora nuestro análisis en tres ejes: la invisibilización de las lenguas indígenas, la negativización de las lenguas indígenas y las lenguas indígenas y el trabajo docente.

Invisibilización y negativización de las lenguas indígenas

Una de las alumnas, la maestra Karina Toral, alfabetizaba en la Escuela de Educación Primaria de Adultos "30 mil sueños florecen", en la zona de Quilmes Oeste. Varias mujeres nacidas en Bolivia, en zonas rurales de su país, asistían a esta institución. Toral, en la tercera clase, me trajo un escrito de una alumna, de nombre Liseth, ya que creía ver la influencia del quechua en el español -esto fue propiciado gracias a la lectura de la bibliografía crítica ofrecida en el programa de la materia (Golluscio y Ciccone, 2017)-. Liseth había escrito: "Yo sin plata estoy ahorita por estos días". En verdad, la posición de sujeto / objeto / verbo es la más frecuente en quechua y esto influyó posiblemente en el uso del predicativo "sin plata" entre el pronombre personal y el verbo ser -en el español, recordemos, el orden suele ser sujeto / verbo / objeto-. A su vez el uso adverbial "ahorita" es recurrente en las variedades del español en contacto con el quechua [5].

En esta misma clase, la maestra Marcela Barrera nos leyó una descripción de la Escuela Primaria N° 27, ubicada en el barrio La Cañada de la localidad de Quilmes:

Hay varios alumnos que pueden conversar en guaraní y se han ofrecido a enseñarles a sus compañeros y a mí esta lengua que fue transmitida a ellos, en su mayoría, por sus papás. Los alumnos tienen muy presente la impronta del país de sus ancestros, porque muchos tienen familiares cercanos (abuelos o tíos) en Paraguay y hacen viajes allí. La escuela ha planteado en este ciclo lectivo invitar a las familias a una muestra que se realizará el día 14 de mayo en conmemoración de la Independencia de Paraguay. Para este acontecimiento los alumnos prepararon distintas exposiciones para ofrecerle a la comunidad abarcando diversos aspectos de la cultura del país vecino, desde su música, la variedad culinaria, su lengua, entre otros.

Unas clases después, ya pasada la fecha conmemorativa, la maestra compartió con nosotros un video del acto donde se observaba a los niños leyendo discursos escolares en guaraní. De pronto, una lengua que pareciera que "no existe", "nadie la habla", es "algo del pasado" se coloca en el centro de la institución escolar. Es lo que referimos como la *paradoja* de las lenguas indígenas que se concreta en la contradicción entre un discurso público que asume su ausencia y su proliferación cotidiana -que se hace evidente en el trabajo de campo que llevamos adelante como investigador (Dubin, 2018, 2022).

En el caso del guaraní que es el que venimos, desde hace varios años, relevando en el cotidiano escolar, la recolección nos ha hecho conocer una pluralidad de situaciones relativas a su uso y conocimiento respecto a los alumnos: muchos lo hablan; en sus escritos escolares aparecen marcas del contacto de lenguas; algunos de ellos han sido alfabetizados en esta lengua en el Paraguay; concurren a las clases, asimismo, con documentos, cartas, folletos, publicaciones religiosas, Biblias para compartir con los docentes; participan de actividades religiosas o comunitarias oficiadas en guaraní; más aún, la escuela, principalmente a través del trabajo docente -como acabamos de ver en el acto de la Escuela Primaria N° 27 de Quilmes- recupera el idioma, etc. De hecho, algunos docentes también provienen de familias guaraní hablantes e intercambian en esta lengua con los alumnos.

Por tanto, es una lengua viva e importante en el cotidiano escolar. Pero, por otro lado, y acá se conforma la *paradoja*, si por un lado es una lengua con una presencia evidente, sus enunciaciones oficiales y públicas más recurrentes se dan en tono de "sorpresa" (porque se usa una lengua indígena), de "rechazo" (no es una lengua que sea compatible con la enseñanza escolar), de "nostalgia" (es una lengua que ya desapareció o está en vías de desaparecer). En consecuencia, el guaraní convive (y de hecho, desde hace siglos) con una *doble condición*: de lengua con fuerte presencia en el cotidiano y con invisibilidad (u otros modos de subalternidad) en la enunciación oficial [6].

Volvamos al registro de la maestra Marcela Barrera. Su curso estaba compuesto por veinticinco alumnos que, según ella, diez hablaban la lengua guaraní. De ellos, nueve habían nacido en Argentina y uno en Paraguay. Lejos de todo pintoresquismo, la maestra recuperó la lengua para la enseñanza escolar. Fue así que los alumnos, según sus palabras, "plasmaron en sus cuadernos distintas leyendas contadas en sus hogares", y después de leerlas se eligió "una que fue transcrita al idioma guaraní por ellos mismos".

Este ejercicio de traducción promovió una "reflexión entre ambas lenguas" (sus sonidos, gramáticas, sintaxis) que no sólo comprometió a los hablantes de la lengua sino que "los niños que no sabían nada del idioma guaraní fueron los más interesados". Para alcanzar una traducción más acabada se pidió la ayuda de "padres y abuelos". Por último, los alumnos leyeron en voz alta el texto resultante en guaraní y en español.

Sin embargo, las reacciones de los alumnos no eran idénticas. Algunos se entusiasmaron al hablar de sus lenguas, de sus "padres y abuelos", de compartir sus experiencias de vida. Otros, en cambio, respondieron "no hablo", "entiendo muy poco" o, en un acto defensivo, "¿por qué te interesa?". Hubo niños inclusive que, frente a la pregunta de las maestras, aseguraban que debían "pedir permiso a sus padres" antes de

responder -Carolina Gandulfo en un libro *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural* (2007) describe *in extenso* estas múltiples vacilaciones y ambigüedades sobre la lengua materna en la Provincia de Corrientes.

En verdad, estas respuestas incompletas no dejan de ser uno de los grandes problemas metodológicos de quienes estudiamos las lenguas indígenas: la dificultad de evaluar su verdadera presencia por las variadas reacciones que produce en toda la sociedad y, en particular, en sus hablantes. La escuela, en todo caso, no hace más que tematizar, de modo más intenso acaso, las contradicciones sociales ya existentes. La escuela no inventa las representaciones de las lenguas como "civilizatorias" y "primitivas" -en todo caso, estas representaciones se desprenden de la misma materialidad que ocupan las distintas clases, naciones y etnias en el capitalismo contemporáneo (Said, 1994)-.

Pero volvamos a las respuestas de algunos alumnos: *acá nadie habla lenguas indígenas*. Descubrimos, entonces, una primera reacción de negación y ocultamiento. Estos "silencios" o "respuestas incompletas" dan cuenta de prohibiciones familiares que replican sistemas de prohibiciones más amplias, y que modulan las enunciaciones públicas. Y nos detenemos con interés en esto porque lo que las maestras comentaban que sucedía con sus alumnos se reproducía en el curso que yo estaba dictando en el Instituto Superior de Formación Superior Nº 24 de Bernal. Las mismas maestras que en el comienzo del curso hablaron de que esto "podrá ocurrir en Chaco, pero acá en Quilmes no", que nombraban a las lenguas indígenas como "lejanas" o "improbables" en sus territorios, empezaron, de a poco, a hacer referencias ya no sólo de sus escuelas, sino también de sus infancias.

De hecho, varias maestras contaron, ya en las últimas clases, que en sus casas, siendo niñas, se hablaban lenguas indígenas. Priscila Robledo Jiménez, por ejemplo, nos relató que sus padres, que eran migrantes bolivianos, hablaban en aymara y quechua; su escolarización en Argentina, según sus palabras, fue difícil porque algunos profesores la "hacían sentir mal" por su "modo de decir". Una maestra le había dicho que "si vivía acá tenía que hablar correctamente" y "no como si estuviera en el país de origen". En cambio, rescató a un profesor de Historia que, en una clase, se acercó y le dijo *ama sua, ama llulla, ama quella* que son "los principios del imperio incaico y significan *no seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo*". "Fue la primera vez", afirmó, "que un profesor me hizo sentir bien, otros profesores por más que explicaban que era importante la *heterogeneidad de los alumnos*, yo me sentía excluida".

La maestra Mariana Aguayo comentó que su padre era de la ciudad de Clorinda en Formosa. Y si bien su padre hablaba guaraní, prefería que ella no lo hable; al respecto, trajo para compartir con sus compañeras

una cita de Carmen Gladys Bernatto Joubert, directora de la regional Posadas del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, ya que sentía que sintetizaba lo que ella vivió con la lengua: "siempre se nos dijo que era cosa de guarangos; es cosa de gente de muy bajo nivel, sin instrucción, y aparte asociado directamente con la pobreza la mayoría de la gente descendiente de paraguayos no querían que sus hijos aprendan guaraní, porque no había necesidad".

No fueron las únicas maestras que comenzaron a compartir infancias con presencia de lenguas indígenas, de familias migrantes, de historias de vida relacionadas al mundo indígena o criollo. De hecho, una colega -sin querer compartirlo con el resto del grupo-, me comentó al encontrarme solo en el *buffet* del Instituto que siendo niña en su casa era "puro guaraní" pero prefería que "los otros no lo sepan". Este *efecto especular* entre el curso con las maestras y la situación de ellas con los alumnos tematiza la compleja situación de las lenguas indígenas en un sistema nacional que no ha saldado su identificación con el mundo originario. Dicho de otro modo, estas vacilaciones dan cuenta también de una historia violenta, desigual e interrumpida no sólo del mundo indígena sino del mundo criollo siempre visto con recelo por una República construida en términos de oposición a la *barbarie* -sea indígena, mestiza o negra (Viñas, 1982/2003)-.

Por eso resaltamos, en contraste, una situación recurrente que se da con niños que hablan lenguas indígenas en el sistema educativo y que podemos calificar como un *rito de pasaje*. Una escena que hemos descubierto en distintas escuelas y simboliza el rol protagónico que ocupan las maestras en la efectiva inclusión de niños que hablan otras lenguas. Nos referimos a alumnos monolingües o que no usan habitualmente el español y que llegan a escuelas del Gran Buenos Aires y su "ingreso" se da por un docente o directivo que maneja la lengua. Se hace evidente que estas situaciones se constituyen en ritos de pasaje para los alumnos en las que se juega *estar* o *no estar* dentro de la institución. La maestra Nahir Pulimens en la escuela de Educación Primaria Nº83, de la localidad de Quilmes nos contó:

Turno tarde, tercer grado, ingreso a la clase de mis residencias, la maestra titular comenta que el niño que está sentado solo llegó hace una semana de Paraguay y "que no entiende nada porque habla guaraní". Cuando me acerco a él y lo saludo, responde muy tímidamente con un "hola". Comienzo a conversar, le pregunto hace cuánto que viene a esta escuela, si conoce a alguien y me dice que no (noto que no habla sólo guaraní). Le pregunto si sabe cocinar sopa paraguaya, que a mí me encanta pero que no la sé hacer. Sonríe y me dice que no, pero que a la mamá le sale muy rica. Después noto que los demás compañeros observan lo entusiasmada que estoy con la charla y se van acercando, una nena comenta que sabe hacerla porque su abuela es de Paraguay. Luego toca el recreo y mientras salimos, le cuento que tengo un amigo que quiso enseñarme palabras en guaraní pero que no me salen porque son difíciles para mí, el nene se ríe, le pregunto si me puede enseñar alguna palabra como "te quiero mucho" pero le da vergüenza. Otra nena se acerca y me dice que ella sabe algunas palabras. A la conversación se suman otros estudiantes [...] se ríen de mí cuando intento pronunciar las palabras y no me salen, se torna un clima amigable donde

se logró que entre ellos compartan y reconozcan que eran varios los que sabían algunas palabras del idioma.

En algunos casos sucede que uno de los docentes habla la lengua y vehiculiza, entonces, esta articulación lengua materna / lengua escolar. Por ejemplo, la maestra Laura Osarán, en la Escuela Primaria N°65 de Bernal Oeste, describe que:

Uno de los alumnos, Abel ingresa en el año 2017 a tercer grado, hablando guaraní prácticamente, sin entender el idioma castellano, con una mínima escolaridad tanto inicial y primaria realizada en Paraguay, sin alfabetizar tanto en castellano como en guaraní. Ingresó a tercer grado, en el cual la docente del curso entiende el idioma, no lo habla, pero ayuda al alumno a hablar en forma gradual nuestro idioma.

Encontramos, entonces, el caso de un alumno que ingresa al tercer grado de la Educación Primaria “sin entender el idioma castellano” y “sin alfabetizar”. No contamos con mayores precisiones para reafirmar estos enunciados. Lo que suele suceder, sin embargo, no es que no se entienda el español, sino que no se habla o conoce una de sus variedades, en particular el español enseñado en el sistema educativo -para universitarios sobreexposados a las lenguas institucionales y que han naturalizado su uso hasta descubrirlo como el *evidente*, olvidan las distancias morfosintácticas de las variedades del español, muchas veces ininteligibles entre sí en sus usos populares o cotidianos-.

Volvamos a este registro ya que pone en evidencia una recurrencia que ya hemos señalado: el rol institucional que permite la articulación entre la lengua materna y la lengua institucional y la centralidad de las maestras como actor fundamental en el fortalecimiento de los lazos escuela / territorio. En verdad, no era la primera vez que escuchábamos sobre este *rito de pasaje* donde una maestra acompaña a un alumno bilingüe a la cultura escolar.

Fue Carmen Lezcano, mi primera profesora de guaraní, quien me narró por primera vez una escena similar. Nacida en Paraguay, hizo su escolaridad en una escuela parroquial de la Ciudad de La Plata. Según sus palabras, llegó al país “sin saber hablar español” y, por tanto, cuando ingresó al aula, se quedaba “callada” mientras escuchaba a sus compañeros hablar “cosas que no entendía”. La maestra “preocupada porque no hablaba” la llevó con la directora, que, al descubrir, a través de su legajo, que era paraguaya, le preguntó en guaraní: *Mba'eichapa reiko?* Carmen, por primera vez, habló en la escuela (Rojas Delgado y Lezcano, 2018, p. 54).

Lenguas indígenas y políticas educativas

En las últimas décadas, en Argentina, hubo una serie de políticas y programas educativos que se han constituido como avances en cuanto a la presencia de niños y jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas en el sistema escolar. En particular, las últimas dos reformas educativas (la Ley Federal de Educación en el año 1993 y la Ley de Educación Nacional en el año 2006) reconocen la presencia de alumnos identificados en naciones o pueblos indígenas y se defiende, asimismo, el derecho a estudiar en su cultura y lengua originaria. De hecho, ya la actual Constitución de la Nación Argentina -sancionada en el año 1994- en su artículo 75, inciso 17, establece "garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural".

Sin embargo, este reconocimiento de los derechos de las poblaciones indígenas, en particular respecto al derecho del uso de la lengua materna en el sistema escolar, tuvo en su implementación una serie de problemas. Uno de ellos es que esta ha sido, de hecho, parcial como ha sido señalado por distintos autores (Bordegary y Novaro, 2004; Diez, Thisted, Martínez, 2015; Fajardo Salinas, 2011; Lucas, 2018; Soria, 2009). Un informe reciente de la Universidad Pedagógica Nacional (González, 2019), por caso, ha estimado que al sistema escolar argentino concurren 250.000 niños indígenas mientras que el porcentaje de quienes reciben clases en sus lenguas maternas es muchísimo menor.

Por otro lado, los problemas a considerar no se reducen a un *orden cuantitativo*. Las lenguas indígenas y las variedades en contacto no sólo son habladas por pueblos indígenas. De hecho, la misma identidad indígena es algo que lejos de ser un acto acabado constituye una zona de grandes conflictos ideológicos y políticos desde la misma constitución de la nación argentina y la ambivalencia de "lo mestizo". En correspondencia, la cristalización de lo originario en una sustancia identitaria opera como un dispositivo de la misma *minorización* de lo indígena en un país mayoritariamente mestizo y donde lo indígena se presenta, en cambio, como matriz cultural compartida y común (Martínez Sarasola, 2005, p. 23). En suma, la dimensión del tema indígena que no procuramos profundizar ahora, es más extensa, diversa y compleja del modo en que es enunciada en la política educativa [7].

La *sustancialización curricular* de lo indígena, en efecto, no permite dar cuenta de esta situación concreta que se da en el aula, en particular, en la zona del Gran Buenos Aires, donde las fronteras entre lenguas e identidades no son taxativas. Cuando un alumno en una escuela de la Provincia de Buenos Aires -tal vez hijo de formoseños o paraguayos- habla guaraní: ¿qué dispone el docente de su formación disciplinar proveniente tanto de los Profesorados de las Universidades Nacionales como de los Institutos de Formación Docente que le haya aportado el suficiente material teórico y crítico para conocer esta cultura

criolla guaraníca; las complejidades propias de esta otra lengua con su gramática, fonética y sintaxis; sus mundos narrativos y cosmológicos; las diversas comunidades de hablantes; entre otros temas afines? [8] En síntesis, la *sustancialización curricular* es otro modo de *blanqueamiento cultural*.

El marco regulatorio hoy vigente sobre la enseñanza escolar de las lenguas indígenas se establece a partir de la Ley de Educación Nacional N°26206 (LEN), sancionada en el año 2006, que implementa la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una de las ocho modalidades del sistema educativo en Argentina (González, 2019: 2). En el capítulo XI, artículo 52 de dicha Ley, se establece que:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica [...] Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (2006, en línea).

En relación a esta disposición, el Censo Nacional en Argentina del año 2010, identificó a 955.032 personas -el 2,4% de la población total- que se reconocieron pertenecientes o descendientes de un “pueblo originario”. Señalemos, sin embargo, que este porcentaje podría ser mayor ya que muchas personas que se identifican como indígenas deciden no responder a este tipo de interrogación estatal [9]. La Provincia de Buenos Aires, según el censo, alberga a casi una tercera parte de la población indígena de la Argentina: el 31,3%.

A partir de lo reglamentado por la Ley de Educación Nacional, tal como citamos anteriormente, la Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. La Educación Intercultural Bilingüe, que no deja de estar en correspondencia con otras reformas educativas de la región, fue ratificada por las distintas jurisdicciones provinciales [10]; entre ellas por la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) que, en su Capítulo XIII, la incluye como una de las modalidades de su sistema educativo provincial. En el Artículo 44 sostiene:

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

No obstante, la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe sólo fue presentada en Provincia de Buenos Aires en el año 2007 para luego convertirse en un programa dependiente de distintas direcciones, y por lo tanto perdiendo la relevancia y jerarquía con que se había anunciado su implementación [11]. Transición institucional que no correspondería con el mismo reconocimiento censal de que casi un tercio de la población indígena del país vive en esta Provincia. Si bien como programa continuó funcionando hasta la actualidad, y mostró sus aportes a realidades educativas que expresan situaciones de bilingüismo y presencia de niños y jóvenes de pueblos indígenas, estas propuestas se han subordinado a las concepciones vigentes en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires (Dubin, 2019).

Tal como ya lo hemos señalado, en definitiva, el abordaje sobre las lenguas y culturas indígenas se construye o bien a través de su *arqueologización y sustancialización* [12] -lo indígena como lo "puro", lo "verdadero" siempre amenazado por la Modernidad donde, por ende, su identidad se piensa como *un contenido* a reponer en sujetos que están vías de perder su "esencia"- o bien a través de una *visión civilizatoria* que los coloca en un *pretérito remoto* de los estadios evolutivos y cognitivos de la humanidad ya superados por la racionalidad, la civilización europea y el progreso social. A su vez, estos pueblos indígenas -en ambas visiones dominantes- son vistos como *la otredad*.

Por el contrario, este artículo apela a otro abordaje, y sin dejar de reconocer la vitalidad de los distintos pueblos y naciones indígenas, no dejamos de señalar lo difusas que en algunos momentos son estas nociones que de modo tajante diferencian "lo uno" y "lo otro" en un país donde la mayoría de sus habitantes poseen ascendencia indígena sino, sobre todo, porque hemos relevado múltiples manifestaciones culturales y educativas donde "lo nacional" no puede sino explicarse a través del influjo de tópicos, lenguas, narraciones, experiencias y cosmologías indígenas.

Sin embargo, más allá de las contradicciones que se manifiestan en la política educativa para abordar las lenguas indígenas, en particular en Provincia de Buenos Aires -en correspondencia a las nociones curriculares de *lengua, cultura, narración, leyenda, mito*, etc.-los docentes sin una política que los oriente -ni una formación disciplinar, en efecto, que aporte herramientas críticas específicas- están, de hecho, desarrollando de modo original propuestas didácticas sobre el tema. En verdad, son los docentes de todo el país quienes avanzan en un trabajo localizado con las lenguas y las culturas indígenas. Este es el aspecto que no sólo resalta los límites de la política pública y educativa específica sino también la vacancia didáctica: no es sólo una cuestión relativa a la producción de nuevas políticas ni siquiera de producción científica original sobre el tema sino abordar el sistema escolar y poder relevar las voces de los docentes

que están enseñando a poblaciones caracterizadas por el uso de las lenguas indígenas o de variedades del español en contacto, para poder desde ahí, reformular los problemas didácticos, educativos y políticos.

Lenguas indígenas y trabajo docente

El tema de la alfabetización en contextos educativos caracterizados por la presencia de lenguas indígenas y variedades del español en contacto no puede dissociarse de las múltiples implicancias del concepto de *lengua* -o de la *ausencia* del concepto de lengua-, que se viene reproduciendo desde la década de los noventa en la política curricular. Carolina Cuesta, en su libro *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente* (2019) afirma que las reconfiguraciones del área han provocado un "vacío metodológico" en los docentes: saben *qué no enseñar* -preocupados por la sanción si enseñan "temas que ya quedaron viejos"- pero sin saber *qué sí enseñar*.

Existe, por tanto, una contradicción entre las políticas educativas que promueven el respeto a la "diversidad lingüística" y el concepto de *lengua* que instrumentalizan los Diseños Curriculares, de base constructivista, que no dan cuenta de las variedades lingüísticas. Siguiendo a María Inés Oviedo, podemos afirmar que la lengua ha sido reducida a unas "competencias individuales", "quehaceres", "prácticas sociales y discursivas de referencia", y, por ende, "desterritorializadas", "desideologizadas", "desparticularizadas" (Oviedo, 2021, 153). Y esto puede observarse en cuestiones tales como, por ejemplo, el desplazamiento de las relaciones lengua/alfabetización subsumidas a procesos cognitivos que determinarían los estadios de aprendizaje.

Carolina Cuesta, en los últimos años, ha sido responsable de la traducción y difusión de una serie de autores brasileños -en consonancia con la revalorización de Berta Braslavsky- que permiten un nuevo enfoque sobre el tema sorteando la discusión que reduce todo debate educativo en el binomio de *tradicionalismo pedagógico / modernización teórica* (Cuesta, 2023). Así ha hecho circular, en Argentina, a autores tales como Magda Soares, Sandra Sawaya, José Sergio Fonseca de Carvalho, Luiz Carlos Cagliari y Claudemir Belintane, entre otros. Siguiendo a estos autores, Cuesta afirma que las políticas curriculares, en las últimas décadas, han disociado la alfabetización de la enseñanza de la lengua -es decir, se han omitido los saberes lingüísticos propios de la alfabetización- pero, a su vez, en un orden epistemológico, y continuando los desarrollos de Soares, Cuesta realiza una crítica a la noción de *adquisición natural* de la lengua escrita (y, en consecuencia, revisa críticamente la negativización de los métodos de enseñanza que han organizado las perspectivas dominantes del área). En este último aspecto, Magda Soares en uno de sus últimos libros *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016) afirma que

[...] la escritura alfabética es, fundamentalmente, un proceso de conversión de sonidos del habla en letras o combinaciones de letras -escritura- o la conversión de letras o unas combinaciones de letras en sonidos del habla -lectura-. Esta "conversión" de sonidos en letras, de letras en sonidos, que es la esencia de la escritura alfabética, es [...] una invención cultural que ha sido caracterizada ya sea como invención de un código, ya sea como invención de un sistema de representación, o incluso como invención de un sistema notacional (Soares, 2016, p. 47-48) [13].

En consecuencia, Soares explica la centralidad en el proceso de alfabetización de las correspondencias fonema / grafema:

En cuanto a las relaciones fonema-grafema, tal vez sea el nivel de coherencia y consistencia de esas relaciones el factor lingüístico que más influencia ejerza sobre el aprendizaje de la lengua escrita. Considerando la naturaleza de esas relaciones, las escrituras alfabéticas han sido clasificadas según el criterio de mayor o menor complejidad de las correspondencias entre fonemas y grafemas, esto es por el criterio de su profundidad ortográfica (Soares, 2016 p. 88).

Las lenguas indígenas introducen toda una serie de problemas de enseñanza nada simples respecto a la alfabetización, por ejemplo, la introducción de sonidos que en el español rioplatense no existen. ¿Cómo alfabetizar, entonces, a niños que conviven en la sonoridad guaraní, qom, quechua o mapuche con un alfabeto que procura ser utilizado para alfabetizar en otra lengua, es decir, el español? O respecto a las múltiples diferencias morfológicas y sintácticas que descubrimos en los escritos de nuestros alumnos: ¿cómo avanzar más allá de un discurso encomiástico de "lo heterogéneo" y de "lo diferente"?

Frente a los *vacíos* que construye la política educativa, en la escuela proliferan "lenguaraces" modernos avanzando en formas originales y espontáneas [14]. No sólo aquellas maestras que cobijan a niños para abrirles un lugar en la escuela; niños que sino quedarían solos y callados en el fondo del aula para ser *tapa* de la prensa amarillista: *los bolivianos que no hablan, los alumnos wichis silenciosos*, etc. Sino estas mismas maestras pensando consignas, tareas, actividades, clases. Silvana Peralta, por ejemplo, quien trabajaba en el Jardín de Infantes N°931 en Florencio Varela. Ella nos relata que, en la sala de cinco años, de los treinta alumnos que la componen, diez pertenecían a la comunidad boliviana. Observando el compromiso e interés de las madres por la escolarización de sus hijos, decidió invitarlas al aula para que nos "cuenten de sus cosas". Fue así que una madre armó una presentación de la sopa de maní y les explicó que en quechua se dice *inchicapi*, también denominada *inchik- api*, que se origina de "inchi", maní y "api", mazamorra.

Este uso de "palabras sueltas" de las lenguas indígenas para escribir en el pizarrón, organizar un relato o para explicar su sentido en español habilita a una instrumentalización de las mismas como *palabra generadora* [15] en tanto permite realizar ejercicios correspondientes a la alfabetización; o en actividades

relativas a las clases de palabras para enseñar "nombres" o "sustantivos". En distintas ocasiones las maestras retoman los "nombres de animales" para confeccionar carteleras y afiches. En el caso del guaraní, es interesante este recurso ya que gran parte del repertorio léxico español referido al mundo animal proviene de esta lengua: *piraña*, *chajá*, *yagareté*, *yacaré*, *carayá*, *yarará*, *aguará guasú*, *carpincho*, entre otros varios. Y estas palabras, asimismo, se pueden poner en correspondencia con ciertos recorridos de la literatura del canon escolar donde estos animales aparecen con insistencia, por ejemplo, en Horacio Quiroga o Gustavo Roldán.

Esta introducción de "palabras" promueve toda una serie de intercambios complejos que anima a los alumnos a explicar significados de términos que, ciertas veces, no encuentran sus traducciones inmediatas en el español -a causa, en efecto, de distintas concepciones culturales del cuerpo, los estados de ánimo, los fenómenos naturales, etc.-. A su vez, en las pronunciaciones de las palabras se pone de relieve sonidos que no existen en el español o, al menos, en el español rioplatense. Este contrapunto entre lenguas permite a las maestras enseñar las correspondencias entre grafema y fonema.

Los cuatro meses de trabajo, intenso y colaborativo, con las veintitrés colegas que asistieron a la materia "La perspectiva bilingüe en educación" en el Instituto Superior de Formación Superior Nº24 de la ciudad de Bernal nos revelaron las múltiples consignas que introducían las maestras en relación a las lenguas indígenas. Para señalar algunas: el armado de diccionarios caseros bilingües focalizando en las palabras que los alumnos más usan de sus lenguas maternas; la recopilación de narraciones orales; las entrevistas que se realizan a familiares sobre sus lenguas y culturas; la confección de recetas con los nombres de los productos en sus respectivas lenguas -por ejemplo, en guaraní: *avati* (maíz), y (agua), *pakova* (banana)- donde también acá se hace evidente su influencia en el español, por ejemplo, en "mandioca" que proviene de *mandi'ó*. Estos juegos de traducciones, de hecho, ya pueden ser recuperados en algunos cuentos de Horacio Quiroga. Sea en la lectura de *Los cuentos de la selva* o en alguna de sus antologías de esta colección de cuentos que circulan en la Educación Primaria -como es en la Colección de Libros del Malabarista de Editorial Colihue-. En uno de estos relatos, "El paso del Yabebirí", Quiroga comienza: "En el río Yabebirí, que está en Misiones, hay muchas rayas, porque *Yabebirí* quiere decir precisamente, *Río de las rayas*" (Quiroga, [1918] 2002, p. 221).

Retomemos ahora un registro de la maestra Karina Roura quien daba clases en el Centro de Educación de Adultos Nº 729, de la localidad de Quilmes, que entonces funcionaba en un antiguo taller de costura. Su curso estaba compuesto por quince alumnos:

Una de las primeras clases escuché, por lo bajo, hablar a uno de los alumnos con su mujer en una lengua que no conocía. Ellos se sentaban juntos. Había sido, en realidad, un “breve cuchichear”. Pregunté, con intriga, qué lengua era y me contestó, acaso con timidez, que él hablaba guaraní. Les comenté que estaba muy interesada en, al menos, entender algo de la lengua. Ellos, muy sorprendidos, comenzaron a decirme algunas palabras y se sintieron muy cómodos con mi interés, ya que en otra oportunidad la docente que tenían antes los trató muy mal cuando los escucho hablar en su lengua y les dijo que no vuelvan a utilizarla en clase. La mayoría del curso, como era de nacionalidad paraguaya, hablaba guaraní.

Cuando comencé en este curso, me dijeron que no había ninguna planificación de la docente anterior. Aproveché este “vacío” planificando una secuencia didáctica que durara todo el año en el armado de un diccionario guaraní-castellano. Al presentarles esto a mis alumnos se quedaron muy entusiasmados. El proyecto consiste en sacar palabras clave de las clases e ir armando el diccionario, traducir textos cortos, pasar poesías al guaraní, ellos trajeron canciones escritas en guaraní y las traducimos en clases.

¡El día de mi cumpleaños me cantaron una canción y el feliz cumpleaños en guaraní!

Pero lo más curioso de toda esta experiencia es tener una maestra de guaraní de cuatro años. Es la hija de una pareja de alumnos y al verme tan entusiasmada me dijo que me va a enseñar ella a hablar en guaraní. La niña habla perfectamente en guaraní y en castellano.

La mirada atenta de la maestra Roura logra que un “breve cuchichear” de dos alumnos, que podrían haberse perdido en el bullicio del aula -o como ya había sucedido en el apercibimiento de la maestra anterior por hablar una lengua indígena: “no vuelvan a utilizarla en clase”- se convierta en la planificación de un año. La maestra no se contentó con esto (lo cual no era poco, por cierto) pero avanzó en una reflexión bilingüe sobre la lengua y la alfabetización, la traducción y la poesía.

La maestra Fabiana Paola Segreto, maestra de la Escuela de Educación Primaria de Adultos N°705, en el partido de Quilmes, realizó un ejercicio poético y lingüístico similar. Ella había llevado para escuchar y transcribir el chamamé “Kilómetro 11”. Lo había compartido en español pero un alumno, de origen correntino, le aseguró que el verdadero contiene estrofas en guaraní. Segreto promovió, entonces, de este comentario una nueva planificación. Luego de leer y escuchar ambas versiones del chamamé, les alentó a avanzar con el tema:

Se hicieron carteles con palabras del mismo significado, o que podríamos suponer que significan lo mismo. Se pegaron en todo el ámbito de la comunidad educativa. Por ejemplo, la palabra dinero. ¿Significa lo mismo que *guita* o *mango*? ¿Y significa lo mismo que *pira pira*? ¿Y *biyuya*? ¿Y *qillay*? ¿Y *tela*? Y así se invitaba a los alumnos a escribir las palabras y su significado.

Así, frente a la palabra dinero, los alumnos buscaron sinónimos en lunfardo: *biyuya*, *guita*, *mango* o *tela*. Pero, también, escribieron el término en quechua -*qillay*- y en guaraní -*pira pira*. Este ejercicio habilita una indagación sobre si los sinónimos no implican cambios significativos en el sentido de las palabras. Más aún en otras lenguas: por ejemplo, el guaraní *pira pira* que literalmente significa “piel de pescado” pero su uso es el de “dinero”.

Roura y Segreto además de lo concerniente a la traducción, la alfabetización y la enseñanza de lengua, presentan otro tema: la enseñanza de la poesía. Hemos escuchado a las maestras realizar traducciones colaborativas de poemas bilingües donde se traducen frases o palabras oralmente y luego se materializan en el pizarrón; construcciones de glosarios para el uso de afiches escolares; la creación de poemas entre los alumnos con palabras de distintas lenguas; el pedido a los familiares sobre su conocimiento de coplas, letras u otras tradiciones poéticas orales o tradicionales para compartir en el aula. Estas actividades permiten, nuevamente, el ingreso de un cuerpo de saberes relativo a la gramática, la sintaxis y la fonología de las distintas lenguas.

La profesora Valeria Castro, docente a cargo en la asignatura "Prácticas del Lenguaje" en escuelas secundarias de las periferias de las ciudades de La Plata y Berisso, ha reflexionado sobre la elaboración de poemas colaborativos en donde se mezclan el español, el guaraní, el quechua y el aymara a partir de las palabras que aportan sus alumnos. Citemos *in extenso* un artículo de su autoría:

Quiero destacar principalmente el caso de cuatro alumnos, una de origen boliviano, otro paraguayo y los últimos dos argentinos, uno de ellos con familiares en la Provincia de Corrientes. En el momento que se disponen a trabajar en grupos, una de las alumnas (que no tiene ningún conocimiento de ninguna lengua indígena así como tampoco su familia habla ninguna), se acerca y le pregunta a su compañero que se encontraba escribiendo en un grupo diferente, si sabe cómo se dice la palabra "caminar" en guaraní; éste, muy predisposto, después de una pequeña conversación, le responde "aguata", la alumna le pregunta si se escribe así nomás, entonces aquél le contesta acentuando claramente sus conocimientos sobre la lengua, que depende de lo que quiera escribir en su poema "una cosa es decir aguata (caminar) y otra muy diferente es decir aguatahape, que quiere decir en donde camino o por donde camino". El segundo relato, hace referencia a cuestiones que dan cuenta de los "saberes" que se ponen en juego en la lectura oral y la fonética. Emanuel (quien conoce un poco el guaraní porque tiene familiares en Corrientes, también me comenta que su abuela y su mamá se comunican en esa lengua) le dice a Yamila (una alumna que proviene de Bolivia) si puede leer uno de los poemas en quichua que eligieron porque le gustaría saber "cómo se pronuncia y cómo se lee" ya que a él le cuesta porque hay muchas consonantes pegadas unas con otras y le parece imposible de pronunciar o "se mezclan de una forma que a él le parece difícil" (Castro, 2016, p. 20).

Valeria Castro resalta una cuestión fundamental de nuestro artículo. Lo que los alumnos están haciendo es un poema colaborativo y un ejercicio de traducción que reintroduce las lenguas habladas por algunos de ellos como problemas de enseñanza. En suma, la investigación didáctica no puede reducirse a una descripción acabada del plurilingüismo en el aula -o la denuncia de su poco o nada tratamiento institucional- sino que su objetivo es avanzar en propuestas que introduzcan el orden propositivo sumamente necesario para el trabajo docente.

Conclusiones

Este artículo procuró dar cuenta de la vacancia didáctica que se da respecto de la alfabetización y de la enseñanza de la lengua y la literatura en contextos educativos con presencia de lenguas indígenas y variedades del español en contacto en la Provincia de Buenos Aires y, específicamente, el sur del Gran Buenos Aires. Frente a la ausencia de orientaciones teóricas y metodológicas sobre el tema -a señalar, las *vacíos conceptuales* que se descubren en la política educativa, en la formación docente, en la producción curricular y extracurricular, en las perspectivas dominantes del área-, las maestras han avanzado, en las últimas décadas, en formas autónomas y originales [16].

Consideramos que una investigación didáctica de perspectiva etnográfica supone relevar y sistematizar este trabajo docente. Es así que, entre otras estrategias, las maestras recuperan métodos y ejercicios de enseñanza que en las últimas décadas han sido negados o negativizados por la política curricular vigente. Sin embargo, la pluralidad de lenguas en las aulas, es decir, la proliferación de sonidos y voces que no pueden reducirse a un paradigma visual y abstracto del "lenguaje", ha permitido la recuperación de la *palabra* como unidad en conjunto con la revitalización de estrategias que focalicen los sonidos en las correspondencias fonemas / grafemas. Esta reintroducción se debe, de modo necesario, a que las lenguas indígenas y las variedades del español en contacto poseen sonidos que el español rioplatense no posee y posibilitan, por ende, una explicación desagregada de una lengua escrita y una lengua oral. No reducimos, por cierto, estos usos como los únicos de las maestras, pero sí señalamos su relevancia, sobre todo, en el marco de una regulación curricular fuertemente restrictiva de sus posibilidades.

Notas

[1] Esto se realizó en el marco del Postítulo de Educación Primaria de Adultos que se ofrecía entonces desde la Dirección de Educación de Adultos perteneciente a la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. A pesar de la modalidad específica en que se orientaba el postítulo, gran parte de las maestras que lo cursaban en el Instituto Superior de Formación Superior N° 24 ejercían en la Escuela Primaria común con niños de edad escolar. Esta aclaración es necesaria ya que el tema de las lenguas indígenas no sólo responde de modo diverso a cuestiones etarias, sino que el trabajo docente y la cultura escolar posee sus especificidades en las distintas modalidades del sistema educativo.

[2] Nuestras tareas de docencia e investigación en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) nos ha venido ofreciendo estar en contacto con el trabajo de docentes de todas las jurisdicciones del país a partir de los cuales hemos avanzado en el estudio de la presencia de las lenguas indígenas en el sistema educativo argentino. Con este propósito actualmente dirijo en la UNPE el proyecto de investigación "Problemas actuales de la alfabetización en contextos educativos de diversidad cultural y lingüística: políticas educativas, representaciones sociales y trabajo docente" (2020-2022). No sólo hemos entrevistado e intercambiado ideas y percepciones con cientos de docentes sobre esta problemática sino que nosotros mismos hemos avanzado en trabajos de campo en distintas zonas de la Argentina y también de otros países de la región -como Paraguay y Brasil- instrumentalizados, asimismo, en el marco de otro proyecto finalizado recientemente bajo el nombre de "Guaraní y enseñanza escolar: políticas educativas, representaciones sociales y trabajo docente" inscripto como investigación de postdoctorado en la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (Brasil). Otro espacio importante de este relevamiento y análisis es llevado adelante en la coordinación del grupo de estudios "Lenguas indígenas y cotidiano escolar", inscripto en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET / Universidad Nacional de La Plata).

[3] Las citas corresponden a los registros que ellas realizaron en sus escuelas o a los desarrollos de su trabajo final con el que acreditaron este espacio curricular del Postítulo de Educación Primaria de Adultos.

[4] Es el modo en que, por cierto, "lo indígena" es tematizado en la política educativa y curricular en la Provincia de Buenos Aires. Si en el pensamiento social y humano contemporáneo hay unas dominancias respecto de considerar a los estadios históricos en una clave teleológica que culmina con la civilización europea, estas concepciones se hacen política pública en estos Diseños Curriculares (cf. Dubin, 2019).

[5] La revisión de este escrito a la luz de la bibliografía específica sobre el tema, nos ha permitido reconocer esta situación de contacto. Sin embargo, no se procura replicar un tipo de lingüística aplicada orientada ahora a escritos de los alumnos para la eventual *comprobación* de ciertos modelos de los estudios lingüísticos. Se insiste, por el contrario, en su *vacancia* como tema prioritario de la investigación didáctica y, por ende, en la posibilidad de la reformulación de sus problemas de enseñanza.

[6] Como posteriormente analizamos, esta negación también es enunciada desde la misma comunidad hablante del guaraní: padres que les prohíben a sus hijos hablar la lengua, niños que la consideran "cosa de pobres" -de *mboriahu*, en guaraní-, o que prefieren que no ingrese en la escuela ya que "lo importante es aprender español".

[7] Las complejas y heterogéneas situaciones lingüísticas entre pueblos indígenas y lenguas indígenas nos previene de todo juicio acabado; nos introduce, por el contrario, a 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. (Cf., Censabella, 2010; Pottier, 1983; Sichra, 2009; Unamuno, Gandulfo y Andreani, 2020).

[8] Para una revisión detallada de las concepciones de lengua instrumentalizadas en los Profesorados en Educación Primaria en los los Institutos Superiores de Formación Docente recomendamos la

pormenorizada investigación de María Inés Oviedo (2021). Recuperando a Sandra Sawaya, Oviedo define la visión dominante respecto a la lengua ahora devenida "lectura" en referencia a las implicancias conceptuales e ideológicas de este desplazamiento en tanto portador de "vaciamientos de sentidos históricos, culturales, de variedades lingüísticas en tanto son presentados como capacidades abstractas, es decir, *desterritorializadas, desideologizadas, desparticularizadas*, propias de las orientaciones de los organismos internacionales que proponen un saber hacer, unas competencias de carácter individual" (2021: 153). A su vez, podríamos añadir la ausencia de algún tipo de formación en lenguas indígenas en la mayoría de estos Planes de Estudio, cf., Dubin, 2022. Al respecto, en una investigación reciente de Irena Wolf (2020), se ha observado esta omisión en el caso del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura aprobado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el año 2017. Wolf se detiene en dar cuenta de la poca correspondencia que existe entre la aparente preocupación legal del reconocimiento de las lenguas indígenas y variedades del español y los contenidos del Plan de Estudio de la carrera. Por ejemplo, con respecto al espacio curricular de "Historia de la Lengua Española" se indica el tema de las "influencias y variedades del español". Sin embargo, en los contenidos se encuentran el "portuñol" -una lengua que no es hablada mayormente como lengua materna en Provincia de Buenos Aires- y el "spanglish". No aparecen lenguas que, efectivamente, se hablan en la Provincia de Buenos Aires y que influyen en las variedades del español local.

[9] Las causas son múltiples. Por caso, en contextos de expolios territoriales o en el marco de zonas con largos conflictos sociales y políticos, el Estado (o los distintos individuos o programas que lo representan en territorio) puede ser identificado como un actor persecutorio. Por otro lado, existe un proceso histórico de *blanqueamiento cultural* que deliberadamente borra "lo indígena" de "lo argentino". En correspondencia, se presenta un conflicto ideológico en su propio modo de enunciación sobre qué se requiere sobre si "se pertenece" o se es "descendiente" de un "pueblo originario". En este sentido, lo *originario* podría remitir semánticamente a "lo pretérito", a "lo exótico", a la *diferencia radical*, a "lo sustancial" que segmentaría y excluiría unas identidades que son, efectivamente, más amplias, variadas y complejas.

[10] Este análisis de la política lingüística y educativa, en verdad, exigiría un trabajo comparativo con Paraguay, Brasil, Bolivia y otros países de la región. Por ejemplo, Paraguay en la reforma constitucional del año 1992 ya reconoció al guaraní como una de las dos lenguas del Estado junto al español y esto efectivamente ha llevado a distintas medidas concretas en su implementación tal como la "Ley de Lenguas" sancionada en el año 2010. A su vez, en Bolivia, en la reforma constitucional del 2009, se les ha dado estatuto constitucional a las distintas lenguas indígenas habladas en el país. No obstante, estos análisis de las políticas lingüísticas deben acompañarse por estudios donde se analice, en concreto, sus implementaciones en las distintas instituciones públicas, entre ellas, las del sistema educativo y, más aún, sus implicancias en el trabajo docente. Por caso, en Argentina, tenemos el reconocimiento oficial de la lengua guaraní en la Provincia de Corrientes, a partir de la ley Nº 5598 del año 2004, donde es considerada "idioma oficial alternativo de la Provincia", sin embargo, este cambio de ley no implicó una transformación concreta del tratamiento subalterno de la lengua y, principalmente, se mantuvo una enseñanza escolar que no acepta su uso en el sistema escolar (Gandulfo, 2007). Por último, los análisis sobre la educación intercultural bilingüe han estado dominados por un discurso encomiástico y poco propenso a su revisión crítica, no sólo en términos de lo poco que han sido instrumentalizadas estas políticas por los propios sujetos en cuestión, sino por sus regulaciones y modulaciones respecto a los estándares y requerimientos de los organismos internacionales.

[11] Explica Marcela Lucas: "En 2006 la EI fue un Proyecto de la Subdirección de Planes y Programas y Proyectos de la Dirección de Educación Primaria Básica. Fue 'Modalidad', como lo prescribe la Ley de Educación de la Provincia, sólo durante el 2007. Posteriormente, se concibió como 'Programa' dependiendo de distintas direcciones, con diferente jerarquización según las decisiones en política educativa de esos años" (Lucas, 2018: 86). No ingresamos, sin embargo, en un análisis específico sobre la Educación Intercultural Bilingüe que exigiría ingresar otros aspectos que no estamos considerando en este artículo -principalmente, las complejas y dispares relaciones entre las comunidades indígenas y las políticas de Estado y, sobre todo, dar relevancia a las voces de las propias comunidades para poder

replantear estas políticas públicas y educativas-. En nuestro caso, tal como venimos avanzando, nos referimos a "lo indígena" en términos de problemas educativos comunes a todo el sistema educativo argentino. En relación a la Educación Intercultural y, en particular, a la situación de Provincia de Buenos Aires seguimos a María Laura Diez, Sofía Thisted, María Elena Martínez cuando afirmar: "distintas experiencias de EIB, han sido cuestionadas por agrupaciones y movimientos indígenas, académicos e investigadores, sindicatos y gremios de profesionales y trabajadores de la educación. Se observa también que esas iniciativas suelen constituir acciones fragmentadas en la estructura de los sistemas educativos, ya que conforman proyectos y programas de carácter focalizado y compensatorio tendientes a 'atender' a poblaciones indígenas definidas como en situación de "riesgo o desventaja socioeducativa" (...) "riesgo", "minorías" o "sectores vulnerables", tienden a ser términos y categorías con los que se definen a los destinatarios únicos de estos programas, ubicándolos en una posición pasiva, restándoles capacidad de acción y transformación como sujetos políticos (...) El impulso que el discurso del 'respeto a la diversidad' ha desplegado en el marco de programas de acción afirmativa, ha constituido inicialmente un aparente cambio de paradigma, aunque con resultados limitados, reducidos a un énfasis discursivo y un efecto esencializador" (2015, 164).

[12] La *mirada arqueologizante* -uno de las dominancias en la *sustancialización* de lo indígena- no es privativa de los discursos educacionales. Por el contrario, es una recurrencia enunciativa de gran circulación social -encontramos ejemplos en la política educativa, en los abordajes televisivos, en la literatura, etc.-. Es decir, se replica en la totalidad del discurso social y lo podemos descubrir así, fácilmente, en comentarios ocasionales y cotidianos. Demos un caso de este *sentido común* recuperado de un trabajo de campo que realizamos en el año 2009 en la localidad de Pampa del Indio, en la Provincia de Chaco. Nos habíamos trasladado hacia la zona en el contexto de un proyecto de extensión universitaria concerniente a la alfabetización, acreditado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). El grupo que lo integraba era muy heterogéneo ya que estaba formado por alumnos de distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata. Muchos de ellos, en el transcurso de la semana que estuvimos en el territorio, se mostraron "sorprendidos" y hasta "decepcionados" porque los integrantes de la comunidad qom en donde realizamos los talleres de alfabetización no eran "lo suficientemente indios". A saber, la mayoría hablaba español, mostraban consumos culturales muy similares "a los nuestros" y en las palabras de un integrante: "estaban en un proceso de *aculturación*" señalando que muchos usaban "jeans". Propuso, entonces, realizar un nuevo proyecto -que produjo un rápido consenso- donde "enseñemos a los jóvenes qom a ser qom" -tarea a realizar por nosotros, claro, que entre otras muchas peculiaridades, no éramos qom.

[13] Las traducciones de Soares fueron realizadas por Alejo González López Ledesma.

[14] La noción de "lenguaraces escolares" se desprende de una reflexión que venimos haciendo luego de observar distintas escenas escolares donde un traductor eventual media entre dos lenguas. La primera vez que advertimos esto con claridad fue gracias a la investigación desarrollada por Graciela Norma Cortés en la Escuela Primaria N°54 de Berazategui donde registró, siendo ella entonces directora del establecimiento, cómo los niños oficiaban de traductores entre las madres o abuelas hablantes del quechua y las autoridades de la escuela hablantes del español (Cortés, 2018, p. 5-6).

[15] La palabra generadora posee una larga tradición en la historia de la alfabetización. Las autoras Susana Vital y Roberta Paula Spregelburd señalan su origen, en la Argentina, en relación al ingreso masivo de nuevos alumnos al sistema educativo nacional: "Una vez planteada la masividad y la obligatoriedad escolar se produjo un giro en cuanto a los procedimientos que debían seguirse para atender a más niños simultáneamente y acelerar los tiempos de una enseñanza que a veces llevaba varios años. Así, a los métodos alfabéticos, silábicos y fónicos tradicionales -que apelan a la asociación- se le enfrentaron nuevas propuestas. En ese contexto iniciado a fines del siglo XIX numerosos pedagogos propusieron la enseñanza mediante la 'palabra generadora', escribieron sus propuestas pedagógicas y diseñaron libros de lectura afines a este método" (2016, p. 104). A su vez, Pablo Pineau explica sucintamente este método: "Para la palabra generadora, la unidad de sentido pasa de la letra a la palabra, se empieza con palabras sencillas, comunes. La unidad de sentido es la palabra, que se va desagregando y se va recombinando. Fíjense: palabras sencillas, cotidianas" (2011, p. 27). No ingresamos, ahora, a los debates de los métodos y las

perspectivas de la alfabetización, sólo resaltamos la utilización del mismo por las maestras en términos de sus decisiones didácticas fuertemente comprometidas con los contextos culturales y sociales donde trabajan.

[16] Esto no significa, por cierto, que no haya algunos trabajos que empiecen a orientar los problemas de la alfabetización en español en contextos donde se hablan lenguas indígenas. Señalamos, entre muchos otros, los ya nombrados libros de Virginia Unamuno, Carolina Gandulfo y Héctor Andreani (2020) y Lucía Golluscio y Florencia Ciccone (2017). A su vez, nos interesa una investigación que vienen llevando adelante Anabella Poggio y Daniel Rojas Delgado en la Universidad Pedagógica Nacional a partir del trabajo docente y el cotidiano escolar ya que abordan, según sus términos, la dimensión grafofonémica de la alfabetización inicial en términos de abordajes de la diversidad lingüística -focalizando, específicamente, en la lengua guaraní-. Aún es inédita esta investigación, pero la nombramos, en el marco de los desarrollos de otros colegas, justamente para no borrar el esfuerzo y reflexión que se realiza cotidianamente sobre el tema. Esta vacancia, volvemos a reforzar, está construida sobre todo en la política curricular y en sus *vacíos metodológicos* (para recuperar una categoría de Carolina Cuesta, 2019).

Bibliografía

- Bernabé, D. (2018). *La trampa de la diversidad. Cómo el neoliberalismo fragmentó la identidad de la clase trabajadora*, Madrid, Akal.
- Bordegaray, D. y Gabriela N. (2004). "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado: Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación". *Cuadernos de Antropología Social*, Número 19, pp.101-119.
- Castro, V. (2016). "Ñe'ëpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas" en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 7, Número 13. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-13/pdf/LGDCastro.pdf>
- Censabella, M. (2010). *Las lenguas indígenas de la Argentina*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Cortés, G. N. (2018). *Alumnos migrantes bolivianos: Pensar la escuela multicultural* [Trabajo Final de Integración]. Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional (UNPE).
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila / UNSAM EDITA.
- (2023). "Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querrela a la cuestión de los métodos". *Propuesta Educativa*, Año 31, Número 58.
- Diez, M. L.; Thisted, S.; y Martínez, M. E. (2015). "Educación intercultural como política pública: el análisis de la experiencia de la Provincia de Buenos Aires". *Boletín de Antropología y Educación*, Año 6, Número 9, pp. 163-168.
- Dubin, M. (2016). *Parte de guerra. Indios, gauchos y villeros: ficciones del origen*. La Plata, EME editores.
- (2018). "Lenguas indígenas y escuela: causas de una omisión estatal". *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Número 10, pp. 147-156.
- (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* [Tesis de Doctorado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- (2022). "Lenguas indígenas en la producción de conocimiento académico: una revisión crítica desde el sistema universitario argentino" en *Revista de letras Juçara*, Volumen 6, Número 2.
- Fajardo Salinas, D. M. (2011). "Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión". *LiminaR*, Volumen 9, Número 2, pp. 15-29.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires, Antropofagia.

- Golluscio, L. y Ciccone, F. [supervisoras] (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.
- González, D. (2019). "Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada" en *Datos de la educación. Publicación del Observatorio Educativo de la Unipe*, Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional, Año 2, Número 4.
- Lucas, M. (2018). "Acciones educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)". *Polifonías. Revista de educación*, Año 7, Número 12.
- Martínez Sarasola, C. (2005). *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires, Emecé.
- Oviedo, M. I. (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria. Provincia de Buenos Aires (2007-2018)* [Tesis de Doctorado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>
- Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la ciudad autónoma de Buenos Aires (1979-2019)* [Tesis de Doctorado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>
- Pineau, P. (2012). *Historias del enseñar a leer y escribir*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Pottier, B. [ed.] (1983). *América Latina en sus lenguas indígenas*, Caracas, Monte Ávila.
- Quiroga, H. [1918] (2002). "El paso del Yabebir". *Cuentos*, dos volúmenes. Buenos Aires, Losada.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). "La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa". México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rojas Delgado, D. y Lezcano, C. (2018). "Contar la lengua: relato de una experiencia con la enseñanza del guaraní". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 9, Número 16. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero16/pdf/LLDLezcano-Rojas.pdf>
- Said, E. (1994). *Culture and Imperialism*, Vintage Books, Nueva York.
- Sichra, I. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, II Tomos, UNICEF y FUNPROEIB. Cochabamba.
- Soria, A. S. (2010). "Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del "reconocimiento". *Andamios*, Volumen 7, Año 13, pp. 167-184.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. San Pablo, Contexto.
- Unamuno, V.; Gandulfo, C.; Andreani, H. [eds] (2020). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires, Biblos.
- Vital, S. y Spregelburd, R. P. (2016). "La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965)". *Polifonías. Revista de Educación*, Año V, Número 9, pp 100-125.
- Viñas, D. (2003). *Indios, ejército y frontera*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.
- Wolf, I. (2020). *La diversidad lingüística y cultural en clases de "Prácticas del Lenguaje" en Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires* [Tesis de Maestría], Universidad de Bielefeld.