

## **8. RELACIONES DE PODER, DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y EDUCACIÓN INDÍGENA**

### **8.1. Los Estados- nación**

Una característica de la mayoría de los Estados- nación ha sido la concepción de la unidad nacional en base a una homogeneidad con fuerte fundamento en la unidad lingüística, con sus requerimientos de asimilación lingüístico-cultural de los distintos grupos al modelo dominante y a la lengua oficial.

Para Bourdieu (1985) la dominación política (basada en la homogeneización) es reproducida constantemente por las instituciones que tienen la capacidad de imponer el reconocimiento universal de la lengua dominante, y esta es la condición de la instauración de relaciones de dominación lingüística. En el proceso de legitimación e imposición de una lengua oficial, la institución escolar cumple una función determinante, que es la de fabricar similitudes, de donde se deriva la “comunidad de conciencia” constitutiva de la nación. Enseñar a los niños la misma lengua los induce a ver y sentir las cosas de la misma manera, de esta forma se edifica la conciencia común de la nación.

En este contexto la imposición de la lengua oficial no sólo tiene que ver con la eficacia de la coerción, que puede imponer la adquisición de una lengua pero no su uso generalizado, sino también con lo que Bourdieu llama “dominación simbólica”, que implica una forma de complicidad por parte de quienes sufren esta dominación simbólica. El reconocimiento de la legitimidad de la lengua oficial se inculca insensiblemente a través de actitudes que resultan conminaciones poderosas por que son formas insinuantes e insistentes de una violencia silenciosa. (Bourdieu 1985)

Podemos decir, en general, que el contexto dominante condiciona en los hablantes de lenguas dominadas representaciones desvalorizantes de sus lenguas. En el funcionamiento diglósico opera un sistema de representaciones sociolingüísticas contradictorio que, en constante

interacción, constituyen la realidad lingüística. Todo lo referido a la lengua dominada es a la vez desvalorizado y sobrevalorado, tanto a nivel de la actuación como de las representaciones, (P. Gardy y R.Lafont (1981).

En el caso de los movimientos reivindicatorios étnico-identitarios de los indígenas latinoamericanos, la lengua propia (indígena) se exhibe como un valor simbólico emblemático y es central en las demandas educativas (Bigot 2002). Este uso político de la lengua indígena no es sino una instrumentalización de los valores afectivos y cognitivos vinculados a ella, mientras que la lengua dominante es reconocida por su utilidad para interactuar en la sociedad mayoritaria, y como lengua vehicular entre distintos grupos indígenas.

## **8.2. Derechos lingüísticos como derechos humanos**

Desde la segunda mitad del Siglo XX, se ha acrecentado el número de Estados que cuentan con legislaciones lingüísticas (193 Estados en 114 países -junio 2001 [www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca](http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca)) dirigidas a lograr distintos objetivos (establecer el estatus de las lenguas, impulsar el uso de una lengua, prohibir o defender otras) a fin de reglar los comportamientos lingüísticos. En este panorama son los instrumentos jurídicos internacionales los que tienen la capacidad de proporcionar un marco legal para resguardar los derechos lingüísticos en los casos en que los Estados no solucionen la desigualdad lingüística o intencionalmente mantengan la planificación homogeneizadora de asimilación lingüística del Estado- nación.

A partir del análisis de un número considerable de legislaciones lingüísticas, J. Turi (Secretario General de la Academia Internacional de Derecho Lingüístico), afirma que pocas legislaciones lingüísticas reconocen explícitamente el derecho a la lengua (derecho a utilizar libremente la lengua de su elección) como un derecho fundamental, y por lo tanto superior a los otros. Si bien numerosos Estados reconocen la naturaleza fundamental de la libertad de expresión, que comprende

implícitamente el derecho a utilizar libremente la lengua de su elección, esto lo es sobre todo en dominios no oficiales.

J. Turi sostiene que el derecho a la lengua -que es un derecho fundamental inscripto en la naturaleza humana- debe estar incluido en la ley a fin de contrarrestar el poder dirigista, eventualmente no equitativo, de los Estados en materia lingüística. (J. Turi 1994)

El concepto de derechos lingüísticos, se ha ido construyendo en un proceso que ha confrontado distintas visiones sobre la lengua, sobre los derechos individuales de los hablantes, y sobre los derechos colectivos de los grupos etnolingüísticos. R. E. Hamel reproduce una de las cuestiones que más se ha debatido: el carácter individual / colectivo de los derechos lingüísticos. La argumentación acerca de la ubicación de los derechos lingüísticos se basó en la distinción de dos funciones de la lengua: expresiva y comunicativa. Esta distinción ha servido de fundamento para atribuir al lenguaje un estatus jurídico ambiguo, incluso contradictorio, ubicando a la lengua en dos categorías diferentes. Como medio de expresión, es decir como derecho a hablar, forma parte de los derechos humanos fundamentales al igual que los derechos a la libertad de conciencia, religión, creencia u opinión, que se consideran atributos naturales de todo individuo. El estado no crea estos derechos, sino que los reconoce, y este reconocimiento sólo garantiza al individuo el derecho de expresión en su lengua, pero no garantiza el derecho a usar su lengua en los ámbitos públicos institucionales.

Cuando se refieren a la función de comunicación de las lenguas, los derechos lingüísticos pierden su carácter de derechos fundamentales y se asocian más bien con la categoría de derechos económicos, sociales y culturales, que tienen que ser creados por una iniciativa del Estado. El derecho a la educación y servicios en su propia lengua se pueden ejercer a partir de la intervención positiva del estado. Mientras los derechos fundamentales pueden ser ejercidos por un individuo, los derechos lingüísticos no pueden ser implementados en ausencia de una comunidad lingüística.

Para algunos juristas el derecho fundamental permite una protección de la diversidad lingüística. Según B. De Witte (1989 - Droits fondamentaux et protection de la diversité linguistique- Actas del primer congreso internacional de derecho lingüístico comparado-Montreal ) citado por Hamel, el derecho fundamental permite una protección real de la diversidad lingüística ya que la libertad lingüística forma parte del derecho fundamental a la libre expresión, que debe garantizar no solo el contenido del mensaje sino también el uso de una lengua específica. (R.E. Hamel 1995 )

Actualmente se considera que los derechos lingüísticos forman parte del sistema de los derechos humanos que los hombres tienen por su sola condición de existir. Los derechos humanos se asientan sobre los principios de libertad justicia y paz, son para todos los hombres, en el sentido de que concretan las exigencias de la dignidad humana en cada momento histórico. J.C. Gardella los define así:

“Los derechos humanos representan espacios de libertad que todos y cada uno de los seres humanos necesitan para poder desarrollar su personalidad conforme a sus propios criterios”.  
(Gardella 1997)

En los textos Jurídicos internacionales, se registra una tendencia en el tratamiento de los aspectos lingüísticos que ha ido transitando desde la no discriminación<sup>1</sup> por causas lingüísticas, a la protección de los grupos en riesgo lingüístico-cultural, llegando a la defensa actual de los derechos lingüísticos en el marco de la valoración de la diversidad lingüístico-cultural y la promoción de Estados plurilingües y pluriculturales. Esta evolución se correlaciona con una evolución del sistema internacional de derechos humanos. Para Laura Ramos se ha experimentado un pasaje de una inicial enumeración de derechos individuales indiferenciados y definidos desde una concepción

---

<sup>1</sup> Ver Art. 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos ( 7.3.)

esencialista y unívoca de la persona humana “ a una visión social del ser humano atravesado por una compleja red historico-social que contextualiza y condiciona permanentemente el efectivo ejercicio de los derechos reconocidos por las legislaciones de todo nivel. De la idea de un sujeto universal se transita a la de un sujeto histórico cuya riqueza se manifiesta en su ser diferente. ” (Laura Ramos 2001).

El respeto de la diversidad se apoya sobre un concepto de igualdad real que rechaza el trato igualitario para los desiguales. Tal como expresa Becerra - citado por Vázquez (2000) “ la igualdad ante la ley es violada tanto cuando se trata desigualmente a los iguales como igualmente a los desiguales” Esta concepción de la igualdad se liga a la expresión de derechos en función de la pertenencia grupal, al interior de organizaciones sociales mas amplias.

En este contexto la defensa de los derechos lingüísticos, definidos como individuales y colectivos, integrantes de los derechos humanos, plantea cuestiones muy complejas, de directa incidencia en las posibilidades de efectivización, que en los documentos jurídicos internacionales han sido manejadas con diferentes criterios. Me refiero a los siguientes aspectos:

- se trata de defender los derechos de los hablantes o se acentúa la defensa de las lenguas amenazadas
- los criterios de delimitación de los grupos en riesgo lingüístico cultural y la representación de estos grupos dentro del Estado
- la obligatoriedad o flexibilidad de los Estados para tomar las medidas necesarias para que los derechos se cumplan.
- la interdependencia de los derechos lingüísticos, educativos, culturales, y el derecho a la diversidad.

La desaparición de lenguas ha suscitado la preocupación de los lingüistas por defender las lenguas amenazadas o en peligro de extinción, consideradas como patrimonio cultural de la humanidad. Desde la perspectiva de los derechos lingüísticos entendidos como parte de los derechos humanos y atendiendo a la importancia de la lengua en los procesos de construcción identitaria<sup>2</sup> no es la defensa de las lenguas en tanto patrimonio de la humanidad en sí lo prioritario, sino los derechos de los hablantes a sus lenguas, que pueden no ser lenguas amenazadas. Los hablantes de lenguas oficiales, co-oficiales o nacionales del Estado en el que habitan ejercen naturalmente estos derechos, se intenta sobre todo garantizarlos para grupos de hablantes en riesgo lingüístico cultural, los que conforman lo que se generaliza como “minorías”.

La aplicación del término “minoría” a grupos característicamente diferentes, hace necesario aclarar lo siguiente:

- llamamos minoría, con las determinaciones “étnica”, “etnolingüística” o “lingüística” a grupos subalternos que poseen características lingüístico-culturales que difieren de las pertenecientes a las sociedades dominantes de contacto.
- en general el término minoría se aplica a una población políticamente dominada, aunque sea demográficamente mayoritaria. En este sentido con mayor precisión se emplea término “minorización”.
- se definen como minoritarias las lenguas de grupos numéricamente inferiores dentro de un área geográfica.

---

<sup>2</sup> La lengua por sus funciones de comunicar y de significar es un medio por el cual se entretienen las relaciones sociales y se comparte una experiencia del mundo, y en consecuencia contribuye a la cohesión del grupo.

- cuando se habla de lenguas minorizadas no se apela a la relación numérica, sino a una categorización contextual: desigual equiparación, subalternización respecto de la lengua dominante. Las relaciones desiguales dominante / dominada son constitutivas del proceso de minorización.

Algunos de los criterios sociolingüísticos que caracterizan a una lengua minorizada (J-M Kasbarian 1997) son los siguientes:

- ausencia de estatus oficial
- ausencia de uso institucional
- no es medio ni materia de enseñanza
- no tiene acceso a los medios de comunicación.
- su difusión es esencialmente oral, la producción escrita es marginal o inexistente.
- sin proceso de estandarización
- se adquiere en el medio familiar

Aunque en un nivel de mayor generalidad utilizamos estos conceptos, no resultan operativos para describir situaciones particularizadas. La complejidad y la diversidad de las situaciones reales (lingüísticas, culturales y sociales) -en vistas a las distintas formas de adecuar las garantías de ejercicio igualitario de los derechos lingüísticos - no son definibles sino por entrecruzamientos de estas categorías. En principio es posible hacer las siguientes distinciones como aproximación, en un segundo nivel de generalización, hacia las situaciones particulares:

- grupos etnolingüísticos minorizados, aunque sean mayoría en la región son subalternizados. Es el caso de algunos pueblos indígenas hablantes de lenguas minorizadas.
- grupos etnolingüísticos cuantitativamente minoritarios, que en ningún Estado o región son dominantes. Situación de numerosos

pueblos indígenas cuyas lenguas pueden definirse como minoritarias / minorizadas.

- grupos etnolingüísticos en situación minoritaria. Grupos que en otros Estados son mayoría, es el caso de muchos migrantes. y cuyas lenguas pueden no estar amenazadas y en algunos casos son dominantes en otros Estados.

### **8.3. La educación indígena en América Latina**

El reconocimiento de la diversidad lingüística y el uso de las lenguas indígenas en la educación ha sido, en sus comienzos, instrumental y contrario precisamente al principio de respeto de la diversidad. Las lenguas indígenas han sido consideradas generalmente como un problema para la escolarización de los indígenas que encontró en la educación bilingüe un intento de solución. Aunque desde los años treinta hubo algunas iniciativas que no tuvieron continuidad, es a partir de los años setenta -cuando se revierte la tendencia crítica del bilingüismo a través de investigaciones que evidenciaron la importancia de factores del entorno, como actitud de los padres, maestros, comunidad, relaciones entre las lenguas, condición socioeconómica de los alumnos etc. y se valorizan las lenguas maternas indígenas como instrumento para mejorar el rendimiento escolar y aprender la lengua oficial dominante- que la "**educación bilingüe**" comienza a ponerse en práctica. Se caracterizó por su carácter experimental y por la diversidad de enfoques metodológicos, pero la crítica más importante que se ha hecho a estos proyectos se fundamenta en su carácter "transicional". Las lenguas indígenas se utilizaban como instrumento para un aprendizaje más eficaz y menos traumático del español. Este sistema educativo no tuvo por finalidad lograr una población bilingüe, sino la homogeneidad cultural. (Barnach Calbó 1999)

Esteban Mosonyi (1982) ha señalado que la introducción de modalidades educativas bilingües en México y Perú, instrumentadas

por lingüistas misioneros, ha sido "peligrosamente etnocida", ya que además de la evangelización, tenían por propósito la castellanización a través del vehículo de la lengua materna. Se trataba de un método indirecto de integración a la cultura nacional.

Sin embargo los problemas que surgieron contribuyeron a plantear la necesidad de tener en cuenta la relación lengua-cultura, y se comienzan a diseñar, a fines de la década del setenta, proyectos de educación **bilingüe-bicultural**, que introducen aspectos de las culturas indígenas, aunque estos fueron muy limitados.

En América Latina el concepto de interculturalidad (con orientaciones parcialmente diferentes) se comienza a incorporar a la educación escolar indígena recién en la década del 80, cuando comenzó a diseñarse la educación bilingüe intercultural (EBI) o intercultural bilingüe (EIB)

Según Masimo Amadio ("Dos decenios de educación bilingüe en América Latina 1970-1990" en *Perspectivas*, Revista trimestral de Educación, VOL XX N°3, 1990), citado por Barnach Calbó, existen dos concepciones de la interculturalidad en el proceso educativo bilingüe. La primera se define como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, «una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento». La segunda, como «la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas así como por las dinámicas propias». En este caso, la educación sería «el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia». Según Barnach Calbó:

“Para la UNICEF esta modalidad es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial del país respectivo. Es, por otro lado, intercultural, ya que parte de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción, para así conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que les facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. De esta forma se consigue «una capacidad propia y libre en los educandos para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo. Al garantizarse por esta vía la continuidad histórica de las culturas aborígenes y su visión del mundo, la escuela podrá más fácilmente articularse con la comunidad, convirtiéndose en una institución útil y deseable, capaz de motivar a los niños indígenas.”

"En cualquier caso, y vistas las principales interpretaciones sobre la educación bilingüe intercultural, podría decirse que, a pesar de las limitaciones existentes, el desarrollo de sus principales elementos constitutivos -condiciones legales, estructuras pedagógicas y de investigación, escritura y normalización lingüística, materiales didácticos y formación de profesores- de una política lingüística y de los que sólo a algunos hemos hecho referencia, hace abrigar esperanzas en la consolidación de una nueva y más justa educación indígena, y del advenimiento de una educación intercultural para todos en América Latina. A este proceso puede contribuir la descentralización educativa vinculada a la autonomía territorial y a la regionalización, fenómeno de gran actualidad hoy día y que supone una inflexión

notable en la tendencia centralista de la administración educativa latinoamericana. En definitiva, la descentralización debe suponer en este campo un protagonismo cada vez mayor de los indígenas en el diseño de sus propios currículos y en el seguimiento, control y evaluación de los resultados".( Ernesto Barnach-Calbó 1999)

En general se puede decir que las ideas eje de la Educación Intercultural Bilingüe o Educación Bilingüe Intercultural en Latinoamérica son las siguientes: respeto de los derechos colectivos de los pueblos; diálogo cultural entre iguales; refuerzo de las identidades indígenas; desarrollo de una autoestima positiva, revaloración de la lengua y cultura; fomentar el uso de lenguas indígenas, consolidar el uso de la lengua materna indígena en la escuela; propiciar el aprendizaje de la segunda lengua, y desarrollar la competencia comunicativa, énfasis en basar la educación indígena en sus propios valores, pensamientos, cosmovisiones.

Aunque todavía con demasiadas deficiencias, se pueden señalar resultados positivos, Luis Enrique López y Wolfgang Küper (1999) indican que en los estudios llevados a cabo en la región se ha podido comprobar que:

- Los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar en general (Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú); desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos (Guatemala y Perú); logran mejores niveles de comprensión lectora incluso en castellano (México y Perú); y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en esta lengua (Guatemala y Perú).
- Una educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas (Guatemala y Perú). Se ha observado

que la participación de las niñas en la escuela se incrementa y, a la vez, se da mayor atención a aspectos de género en la educación (Ecuador).

- La educación bilingüe logra nivelar a niños y niñas en cuanto a su rendimiento en lenguaje y matemática, así como a los niños y niñas de comunidades alejadas con sus pares que viven en lugares caracterizados por el mayor acceso al castellano (Perú).

También se ha podido comprobar- según estos mismos autores- que, en las comunidades en las cuales se desarrollan programas de educación bilingüe:

- Es mayor la intervención de los padres de familia en la escuela y en la gestión escolar, sobre todo en lo que atañe al control social sobre los maestros y a una mayor preocupación por el aprendizaje de los hijos e hijas (diversos países). Esta mayor intervención, como lo señalaron los guaraníes de Bolivia, es el resultado directo de la utilización en la escuela de un idioma que los padres comparten y entienden.
- Existe una creciente preocupación por parte de los padres respecto a una educación de mayor calidad, hecho que deriva en mayores demandas frente a la escuela (Bolivia).
- El uso de la lengua indígena contribuye también a una mayor organización social e incluso política de los pueblos afectados (Bolivia y Ecuador).

Por otra parte los autores destacan que los resultados obtenidos en Guatemala dan cuenta de una disminución del 22% en la tasa de repetición escolar y de un incremento de la retención, producto de la aplicación de la EIB. Mientras que la tasa de repetición para los educandos indígenas es del 47% en el sistema tradicional en castellano, ésta se reduce al 25% como resultado del PRONEBI. Por su parte, la tasa de deserción en el nivel primario es del 13% en

PRONEBI y del 16% en la educación tradicional.(Luis Enrique López y Wolfgang Küper 1999)

Aunque en Europa la educación intercultural destinada a inmigrantes, tuvo en principio una función compensatoria (considerando la heterogeneidad escolar como déficit) para lograr la integración de los inmigrantes, en las reflexiones actuales (también en Canadá) se ha instalado como criterio prioritario de la educación intercultural (condición necesaria para la apertura a la diversidad, igualdad de oportunidades y equidad) una formación para la ciudadanía democrática y pluralista que involucra a toda la población.

Si bien en Latinoamérica la educación intercultural bilingüe ha marcado un giro importante en la educación indígena, ya que sus inicios- en distintas modalidades- inauguran precisamente la tendencia a revertir una educación indígena hasta el momento integracionista y asimilacionista, han sido escasas las menciones a una extensión de la educación intercultural hacia toda la población<sup>3</sup> y su necesaria relación con una democracia pluralista, participativa .

En el V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe "Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política, y educación" realizado en agosto del 2002 en la ciudad de Lima, el tema se ha puesto de relieve. El eje central fue tratar la

---

<sup>3</sup> En México se postula la bidireccionalidad de la acción educativa del Estado hacia los pueblos indios. A modo de dirección principal se declara que la educación destinada a grupos indígenas se adaptará a sus demandas, necesidades condiciones de cultura y lengua, organización social, y formas de producción y trabajo. La segunda dirección se refiere a la población no indígena, a fin de combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y promover una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la nación. (Poder Ejecutivo Federal 1996 –citado por H. Muñoz Cruz\_1998-Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas- Revista Iberoamericana de Educación N° 17- Ediciones OEI)

relación de la diversidad con el ejercicio de la ciudadanía, vinculando la EIB con la construcción de sociedades democráticas fundamentadas en el derecho al respeto por las diferencias y a la igualdad de oportunidades. En este contexto se plantea ¿qué políticas son necesarias para realizar este ejercicio en sociedades tan diversas como las latinoamericanas?, ¿qué rol juega la educación intercultural?, ¿cuáles son los aportes de la educación bilingüe intercultural?,

La intención contribuir con nuestros trabajos a la educación de los niños y niñas toba de los asentamientos de la ciudad de Rosario, nos ha conducido a reflexionar sobre distintas temáticas conexas. En primer lugar la educación indígena, que tiene especificidades propias, no puede aislarse de la educación de la totalidad de la población, en el marco de una sociedad cuyo sustento legal pluralista puede leerse en Argentina a nivel de la Constitución Nacional, Leyes nacionales, ratificación de Convenios y Pactos Internacionales, y Constituciones y Leyes provinciales. Avances que deben, en muchos casos, su existencia a las insistentes demandas e iniciativas de las organizaciones indígenas, pero que tienen muy escasa incidencia en las prácticas sociales. El discurso oficial y la sociedad en general reconocen desde no hace mucho tiempo que Argentina es un país multilingüe y multicultural<sup>4</sup>. Reconocimiento que no ha dejado de estar permeado por un etnocentrismo que mueve repetidamente

---

<sup>4</sup> Utilizo los términos multilingüe / multicultural y plurilingüe / pluricultural de acuerdo a la definición de R.E.Hamel. Este autor designa con los términos multilingüismo y multiculturalismo una situación de facto que existe independientemente de su valoración por parte de los actores sociales y utiliza los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalismo para caracterizan situaciones donde los principales actores sociales, tanto de las sociedades dominantes como de los pueblos indígenas, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento cultural y como recursos valiosos para la sociedad en general

actitudes prejuiciosas, discriminatorias, estigmatizantes (tanto en la sociedad en general como en los ámbitos educativos, de salud, laborales., etc.) que inciden en la exclusión de los indígenas del sistema socioeconómico.

Como dice H.Vázquez:

“Los aborígenes se incluyen en la categoría de indigentes. En efecto sus actividades cazadoras –recolectoras, de agricultura doméstica de subsistencia de peones de campo o de la ciudad, empleados a destajo, de confección y ventas de artesanías, los coloca en una situación periférica que permite la conformación de una situación sociocultural de exclusión dentro del contexto de relaciones interétnicas articuladas en una relación de hegemonía –subordinación altamente desigualitaria” (H.Vázquez 2000:132)

#### **8.4.La gestión de una sociedad plurilingüe y pluricultural**

No es posible una transformación de una situación de evidente deficiencia en la educación indígena sin la elaboración de estrategias de gestión que conviertan la realidad multilingüe / multicultural, en una sociedad plurilingüe y pluricultural, en la que los indígenas reencuentren los espacios de actuación – según expresa el concepto de libre determinación- que constantemente reclaman como reivindicatorios de su carácter de pueblos preexistentes a la conquista y colonización. En esta transformación, la educación intercultural se concibe como el medio privilegiado, y si bien nuestro enfoque se centra en los indígenas, particularmente en grupos tobas, la educación indígena sólo es posible en el contexto de una política educativa general, por lo tanto un programa intercultural concierne no sólo a indígenas sino a la totalidad de la población

Desde nuestra perspectiva la **educación intercultural**, en el marco de un programa de educación para la ciudadanía, es un instrumento para lograr una sociedad plurilingüe / pluricultural, con la práctica de una nueva forma de interacción social, **interculturalidad**, en la que la

cohesión social se funda en una ciudadanía basada en una democracia política y social participativa, pero también lingüística y cultural, que asegure el pleno ejercicio de los derechos lingüístico-culturales y educativos, de manera tal que los indígenas puedan situarse en la sociedad nacional, como ciudadanos, de acuerdo a su pertenencia étnica. Desde la perspectiva de la democracia participacionista -que valoriza la solidaridad, la capacidad de crítica, la vigilancia del poder y autoridades- por medio de su pertenencia comunitaria el individuo se inserta en la sociedad nacional.(Ouellet 2002)

E.Krotz entiende que el modelo de democracia en Latinoamérica debe “reconstruirse” incorporando la historia propia:

"Hay que imaginar formas de organización sociopolítica en las que la realización del principio de igualdad ciudadana no signifique estandarización cultural y lingüística; en las que el principio de seguridad jurídica no implique exclusividad de un solo tipo de normatividad; en las que el de la libre expresión de ideas no sólo se refiera al individuo sino a grupos, etnias y pueblos; en las que el ejercicio de la autoridad, la administración de la propiedad, la resolución de conflictos, la manera de organizar las relaciones familiares y vecinales, las formas de entender el mundo, impliquen la coexistencia de muchos modelos compatibles entre sí" (Esteban Krotz 2000)

Tal modelo de democracia implica cambios institucionales que integren la representación de los indígenas y reformas educativas. Las estrategias de educación intercultural que proponemos se desarrollan en dos dimensiones, una general para totalidad de la población y una específica “educación bilingüe intercultural” para indígenas, según las siguientes consideraciones.

**8.4.1. Educación de toda la población ( en sus distintos niveles):**

- Formar para una ciudadanía democrática participativa en la que los pueblos indígenas puedan ejercer el derecho de autodeterminación, participación y representación.
- Impulsar el acuerdo sobre valores supra grupales (cooperación, solidaridad, igualdad, equidad)
- Promover una democracia cultural (todas las lenguas y culturas son igualmente valiosas )
- Incorporar nuevos saberes relativos a la composición multicultural de la sociedad nacional.
- Desarticular prejuicios estereotipos, estigmatizaciones, discriminaciones que se configuran en la sociedad mayoritaria a partir de una visión etnocéntrica que consiste en evaluar las otras culturas desde los parámetros de valor y las características propias. La pertenencia a una cultura impone una representación del mundo legitimada por la comunidad, que de manera no consciente se considera como lo “obvio” y que actúa como un prisma deformante a través del cual se construye la percepción del otro (G. Zárate 1986 –1993). Y en este contexto el encuentro con otros sistemas culturales, con otras visiones del mundo, constituyen puntos de fricción.
- Analizar, en la escuela, los mecanismos que engendran una adhesión ciega a los valores propios es una plataforma para pensar la diversidad de las conceptualizaciones de la realidad, la lógica de otras culturas, y habilita para discutir las causas de las actitudes discriminatorias, estereotipos, prejuicios, etc.

#### **8.4.2. En el ámbito indígena:**

- una educación adecuada, con metas de calidad y eficiencia que, en base a las especificidades lingüístico-culturales del grupo destinatario, asegure su derecho a la diversidad y apoye la dinámica étnica.
- desde el punto de vista pedagógico acordar, con la participación del grupo destinatario, las especificidades en contenidos y metodologías.
- formación de docentes especializados.
- tener en cuenta la distancia intercultural para que la diversidad deje de ser una barrera comunicativa y se convierta en recurso. El bilingüismo en su forma aditiva aporta ventajas a nivel cognitivo, afectivo y social, pero esto es posible si la familia, la comunidad, y la sociedad en su conjunto atribuyen valores positivos a ambas lenguas y culturas. En esta perspectiva es central la formación de representaciones positivas de las culturas indígenas, tanto en los indígenas (autovaloración de su pertenencia étnica) como en la sociedad mayoritaria.
- Lograr que los indígenas adquieran, paralelamente a las especificidades ya mencionadas, las competencias necesarias para acceder a los más altos niveles de educación y a una inserción laboral, en igualdad de condiciones que el resto de los conciudadanos dentro de la sociedad nacional.

#### **Educación no formal**

- Poner al alcance de los pueblos indígenas medios de comunicación -televisión y radio- para se beneficien con programas en sus propias lenguas y que difundan sus culturas.

A pedido del INAI, como aporte de la Universidad Nacional de Rosario, elaboramos en 1997 un programa de educación bilingüe e intercultural que reproducimos a continuación.

“PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL DE ORIENTACIÓN PLURALISTA (MODELO DE MANTENIMIENTO) PARA NIÑOS TOBAS DE LOS ASENTAMIENTOS DE ROSARIO”.

M. Bigot; G. Rodríguez, H. Vázquez

### 1. DEFINICIÓN

El sistema de Educación Bilingüe e Intercultural en el modelo de mantenimiento y de orientación pluralista, que se propone, se basa en una articulación complementaria de la lengua y cultura toba con la lengua y pautas culturales de la sociedad regional / nacional. Las características de planificación son las siguientes:

- Se utiliza una pedagogía intercultural basada en la relatividad de las conceptualizaciones de la realidad. Desde esta perspectiva la introducción de la lengua y cultura toba en la enseñanza, es un recurso pedagógico que se enmarca en una valoración de las mismas como “saberes” contrastables igualitariamente con la lengua y cultura dominante.
- El modelo de mantenimiento se dirige a preservar la dinámica propia de la lengua y cultura minoritaria indígena. Se diferencia netamente de los modelos transicionales que utilizan la lengua indígena como instrumento mediatizador para el aprendizaje de la lengua dominante, a fin de superar el fracaso de una asimilación directa.
- La orientación pluralista tiene como meta transformar la proyección en el sistema educativo de la relación desigual entre minoría indígena dominada / sociedad dominante, en una relación intercultural con un bilingüismo “aditivo” (uso de dos lenguas, con actitud positiva hacia ambas, y sin deterioro de la lengua materna minoritaria) , y a su vez incidir en la construcción de una sociedad pluralista que en base al respeto a la diversidad elimine la desigualdad y las actitudes discriminatorias, fomentando desde la educación formal e informal una cultura para la democracia y la paz.

### 2. OBJETIVO GENERAL

Con el propósito de mejorar la calidad de la oferta educativa destinada a los tobas de los asentamientos de Rosario es necesario diseñar una educación adecuada a sus necesidades y expectativas en el contexto de las actuales relaciones socioétnicas.

Nuestras propias investigaciones (M.Bigot, G.Rodríguez, H.Vázquez - 1995) han manifestado que, a las estrategias de resistencia étnica más o menos tradicionales,

ancladas en la conservación de las pautas lingüístico-culturales en los espacios propios, se suman actualmente nuevas estrategias etnopolíticas basadas en espacios de negociación con segmentos de la sociedad nacional, en los que el manejo de la lectura y escritura del castellano y el conocimiento de pautas culturales y de comportamiento de la sociedad mayoritaria se valoran como recursos imprescindibles para actuar en defensa de sus derechos étnicos.

Consecuentemente, para responder a estas expectativas, el objetivo del sistema educativo que se propone consiste en asegurar el desarrollo de la lengua y cultura toba en la dinámica de los procesos identitarios, y lograr la funcionalidad de los tobas en la sociedad nacional, mediante el conocimiento de las pautas lingüístico-culturales de la misma, a fin de posibilitar el acceso a mayores niveles de educación, a actividades laborales diversificadas y a un mejoramiento general de las condiciones de vida.

Complementariamente debe implementarse un programa de difusión de la cultura toba en el medio e incidir en una reestructuración de la visión de las culturas indígenas que presentan los textos para el resto de los escolares.

### 3. FUNDAMENTACIÓN

#### 3.1. PERSPECTIVA JURÍDICA

Desde el punto de vista legal los derechos lingüísticos y educativos de los indígenas están explicitados en instrumentos jurídicos internacionales (aprobados por Argentina), nacionales, provinciales, y recientemente en la Constitución reformada en 1994 (CN, Art. 75, Inc.17)

En este contexto, las políticas lingüístico-educativas, no sólo involucran a los grupos indígenas. Además de adoptarse medidas para promover la práctica de las lenguas y culturas indígenas y el dominio de la lengua nacional, como se ha expresado muy claramente en el Convenio 169/89 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la Organización Internacional del Trabajo (aprobado por Argentina, Ley N° 24071 /92), se deberán adoptar medidas educativas respecto de todos los sectores de la comunidad nacional, para eliminar los prejuicios que pudieran existir, mediante el uso de materiales didácticos que ofrezcan una descripción exacta e instructiva de los pueblos indígenas.

#### 3.2. PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

Considerando que la lengua influye en la formación de sistemas de codificación perceptual, cognitivo y social, y por lo tanto tiene un rol primordial en la estructuración intelectual, numerosos estudios sobre la bilingüalidad (estado psicológico del individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico) han demostrado, a partir de investigaciones empíricas, la pertinencia del desarrollo de la bilingüalidad para el desarrollo cognitivo (Hamers y Blanc 1983)

Los resultados de las experiencias realizadas sobre bilingüismo han sido muchas veces contradictorios. Los análisis enfocados hacia las causas de de esas contradicciones, han demostrado que las desventajas y ventajas del bilingüismo sobre el plano cognitivo están correlacionados con la intervención de factores psicosociales, y en algunos casos se han obtenido resultados distorsionados por la aplicación de evaluaciones no adecuadas.

Diversos estudios psicolingüísticos han arrojado como resultado ventajas cognitivas asociadas al bilingüismo (simultáneo o consecutivo):

- mayor originalidad verbal
- mayor habilidad para la sustitución de símbolos
- mayor flexibilidad de pensamiento
- desarrollo de una conciencia metalingüística

Según la hipótesis psicolingüística de la interdependencia (Cummins, J. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" en *Review of Educational Research* N°49 - 1979 - cit. Hamers, J 1984) hay una interacción entre la competencia lingüística inicial en lengua materna y la competencia en la segunda lengua. Si no se ha alcanzado un alto grado de competencia en la lengua materna, la introducción de una segunda lengua frena el desarrollo de la lengua materna, que a su vez limitará el desarrollo de la segunda lengua. Resulta necesario considerar también el planteo socio-psicológico de Lambert, (Lambert, W.E. " Effects of bilingualism on the individual" en Hornby, P.A. (ed.) *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Academic Press -New York, London, San Francisco -1977- cit. Hamers, J y Blanc, M - 1983) acerca de la interdependencia del bilingüismo y el desarrollo cognitivo con la interiorización de valores socioculturales, a los que se liga el estatus de cada una de las lenguas. Cuando la lengua materna del niño es poco valorizada por la sociedad, como es el caso de numerosas lenguas de comunidades minoritarias, el niño estará poco motivado para desarrollar su lengua más allá del nivel necesario para la comunicación con su entorno. Si están ausentes las funciones cognitivas de la lengua materna, el desarrollo de la competencia lingüístico-conceptual se retrasa y el contacto, en ese momento, con una lengua fuertemente valorizada tiene efectos nocivos sobre la lengua materna, y consecuentemente sobre la adquisición de la lengua segunda, llevando a un estado de semilingüismo (estado de bilingüalidad en el que el niño no alcanza una habilidad lingüística semejante a la de un monolingüe en ninguna de las dos lenguas) asociado al déficit en el plano cognitivo.

El rechazo de la comunidad a sus propios valores socioculturales en provecho de la lengua y cultura más prestigiosa conduce al desarrollo de un bilingüismo "sustractivo", la lengua más prestigiosa reemplaza a la lengua materna con

consecuencias en el desarrollo intelectual y en la personalidad del niño. Esta situación es frecuente en el caso de niños pertenecientes a minorías lingüísticas que son escolarizados en la lengua nacional.

Uno de los objetivos del sistema educativo intercultural es lograr un bilingüismo “aditivo”. En este tipo de bilingüismo las dos lenguas y las dos culturas aportan elementos positivos, complementarios, para el desarrollo del niño. El desarrollo de la bilingüalidad aditiva depende de la influencia del medio cultural sobre el desarrollo general del niño; el funcionamiento cognitivo se relaciona con el desarrollo de mecanismos sociopsicológicos pertinentes a la construcción de la identidad y al sistema de valores imperantes en el medio cultural.

Si las dos lenguas y culturas son igualmente valorizadas por el medio y así percibidas por el niño, se construirá una situación contextual favorable para un desarrollo “aditivo” de la bilingüalidad, el niño aprenderá a manipular las dos lenguas con beneficios en el plano cognitivo.

Numerosas observaciones experimentales han demostrado que los resultados cognitivos son superiores si la lengua materna considerada poco prestigiosa, es al menos valorizada por el medio familiar y escolar.

#### 4. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Se proponen lineamientos generales y criterios, diseñados con base en un análisis de la situación educativa actual y del perfil de los virtuales educandos. Los aspectos operacionales específicos se tratarán, según los requerimientos, mediante la participación de representantes de la comunidad toba, consejo de ancianos, maestros, directivos de escuelas, funcionarios, y especialistas asesores con los coordinadores del programa.

##### 4.1 SITUACIÓN EDUCATIVA.

###### 4.1.1 ASENTAMIENTOS DE ROSARIO

Los asentamientos tobas de Rosario están configurados por familias estables, con varios años de permanencia y por constantes migraciones de indígenas tobas de distintas parcialidades, hablantes de distintas variedades de la lengua toba (rapigemlek, lañaGasik, no’olGanaq etc.), que provienen de zonas rurales y de asentamientos urbanos de la provincia del Chaco. En el mes de octubre de este año se asentaron 50 personas en terrenos ubicados a 10 cuadras del asentamiento de Empalme Graneros, y posteriormente llegaron grupos de 10 y 15 familias procedentes de las zonas de Castelli y R.Sáenz Peña (Chaco). Los viajes constantes de los ya asentados y la afluencia de nuevos migrantes favorece, en los asentamientos, la reproducción de pautas lingüístico-culturales de los lugares de origen. Esta configuración de los asentamientos genera una población escolar heterogénea que hace necesario extender el análisis de la situación educativa y a las

zonas de origen donde, por otra parte, algunos educandos ya han comenzado su escolaridad

#### 4.1.2. PROVINCIA DEL CHACO

Según datos proporcionados por el Consejo General de Educación de la provincia del Chaco, en junio de 1994, el mayor índice de problemas de aprendizaje se daba en niños indígenas.

Un porcentaje muy bajo de las escuelas a las que concurrían niños tobas habían implementado el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Aún con este programa el porcentaje de deserción y repitencia es alto, se ha señalado la necesidad de lograr una mayor capacitación de los docentes (indígenas y de grado) y de elaborar materiales didácticos adecuados.

Aunque las relaciones socioétnicas generan cierto grado de bilingüismo, la competencia en castellano es muy precaria, y en las zonas rurales, muchos niños, al ingresar a la escuela, son monolingües toba.

La experiencia de los maestros indica que la alfabetización en castellano es altamente dificultosa, el niño indígena se siente abrumado al tratar de aprender una lengua cuyos sistemas fonológico, morfosintáctico y semántico difieren considerablemente de los de su lengua materna. El niño no comprende lo que lee o escribe, los conceptos relacionados con palabras del castellano son en muchos casos extraños. El resultado ha sido que aún los pocos que finalizan la escuela primaria, hablan un castellano defectuoso, repiten frases mecánicamente sin conocer, en muchos casos, su significado.

Para solucionar estos problemas, en las Jornadas de Planificación de Trabajo para 1994 del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, se propuso iniciar la alfabetización y la lecto escritura en la lengua materna en primer grado, conjuntamente con el manejo oral del castellano y comenzar en segundo grado la lecto-escritura del castellano.

Las dificultades se agudizan aún más en las escuelas de zonas rurales a las que concurren niños monolingües toba y carecen de maestros aborígenes: la barrera comunicacional impide el aprendizaje.

Según informes de los gabinetes psicopedagógicos de algunas escuelas, se infiere que la formación de los maestros de grado, en un sistema estereotipado que no tiene en cuenta los diferentes perfiles de los educandos, les impide percibir que los comportamientos de los niños tobas están condicionados por su propio sistema de referentes psicoculturales.

#### 4.2. MODELO PEDAGÓGICO

Es necesario evitar las fracturas entre las modalidades de educación propias de los indígenas y el sistema formal escolar. Es en este espacio en el que los maestros y las actitudes que adoptan resultan de principal importancia como articuladores de un continuo entre ambos sistemas. Las formas de transmisión de los conocimientos propias del grupo toba basadas principalmente en la observación y la práctica para los elementos técnicos y en la intercomunicación oral, mediatizada por relatos, historias, mitos, y otras formas textuales, respecto de las pautas de comportamiento, constituirán los puntos de anclaje para la introducción de nuevas formas de conocimiento. Los contenidos y los procesos de conocimiento deben incrementarse en forma gradual, según las etapas de desarrollo de las capacidades cognitivas particulares de los destinatarios.

### 4.3. CAPACITACIÓN DE DOCENTES

#### 4.3.1. MAESTROS DE GRADO

La capacitación de los maestros es una condición clave para el desarrollo del programa educativo. Debe realizarse, en parte, previamente a la instrumentación del programa y continuarse con un plan de apoyo permanente.

Los objetivos de la capacitación son:

- Transformar prácticas y actitudes derivadas de una formación basada en una ideología de orientación homogeneizadora, no adecuada para atender las necesidades de aprendizaje de los niños indígenas
- Resolver los problemas de comunicación con educandos de otra cultura (toba)
- Contar con docentes capaces de aplicar la pedagogía intercultural al medio específico de contacto lingüístico-cultural en que desempeñan su trabajo, adaptando la enseñanza a las particularidades de los alumnos.
- Desarrollar criterios para seleccionar, adaptar, y elaborar los materiales didácticos adecuados.
- Desarrollar aptitudes de trabajo en equipo para coordinar tareas con los maestros indígenas.

#### 4.3.2. MAESTROS TOBAS

Los maestros indígenas, elegidos por la comunidad, deben estar capacitados en los siguientes aspectos:

- Utilizar el sistema gráfico a acordar
- Organizar, y preparar el material didáctico
- Establecer un puente de comunicación entre alumnos y docentes de grado
- Relevar en la comunidad textos orales y temas de interés común para introducirlos en la enseñanza.

- Contribuir a establecer una fluida comunicación entre la comunidad toba y la escuela.
- Coordinar tareas con maestros de grado.

#### 4.3.3. TALLERES Y SEMINARIOS DE CAPACITACIÓN DOCENTE

##### *Talleres destinados a maestros de grado:*

- Identificación de los obstáculos que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Discusión del material didáctico
- Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (se realizarán periódicamente)

##### *Seminarios destinados a maestros de grado y psicopedagogos:*

- Elementos de lingüística toba
- Elementos de cultura toba ( organización social, características de la tradición oral, procesos de sincretismo religioso, sistemas de liderazgo endogrupales, pautas de derecho consuetudinario, representaciones acerca de los procesos de salud / enfermedad).

##### *Talleres destinados a maestros tobas:*

- Diagnóstico de la situación , dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y problemas organizativos
- Discusión de la transcripción gráfica y del material didáctico
- Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (se realizarán periódicamente)

##### *Seminarios destinados a maestros tobas:*

- Manejo del sistema gráfico y preparación de materiales didácticos.
- Pautas de colaboración con los maestros de grado para la coordinación de la enseñanza

##### *Seminarios conjuntos para maestro tobas y de grado:*

- Información sobre la metodología bilingüe-intercultural
- Problemática lingüístico-cultural de las minorías indígenas.
- Tratamiento de los derechos lingüístico-culturales en instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y provinciales. Visión indianista e indigenista.

#### 4.4. ÁREA TOBA. CONTENIDOS CURRICULARES.

La currícula correspondiente al área de cultura toba debe ser diseñada con la participación de maestros tobas y representantes de la comunidad . En líneas

generales debe incluir el patrimonio de conocimientos (contenidos culturales vigentes, tradición oral, historia étnica), técnicas, artesanías, música.

#### 4.4.1. ALFABETIZACIÓN Y USO DE LA LENGUA MATERNA TOBA

La alfabetización y el uso en la enseñanza de la lengua materna de los educandos, recomendada desde hace varias décadas por UNESCO, es desde nuestra perspectiva lo adecuado para la escolarización de los niños tobas de los asentamientos de Rosario. La necesidad de utilizar las lenguas indígenas orales en la enseñanza plantea el problema de la transcripción gráfica. Este problema se ha resuelto en Latinoamérica, de diversas maneras de acuerdo a los objetivos de los diversos modelos educativos.

Respecto de la escritura de la lengua toba, si bien tiene amplio consenso entre los distintos grupos tobas, el sistema ortográfico vigente es cuestionado por los hablantes.

Nuestra propuesta es la siguiente:

- Señalamos la importancia de lograr (como ya lo han hecho diversos grupos indígenas latinoamericanos) un sistema gráfico unificado, consensuado por representantes indígenas y con la asesoría de lingüistas y maestros.

Acordamos con J.Rivera Pizarro (“Alfabetización” UNESCO / OREALC, Santiago de Chile 1988) que “Al establecer un alfabeto único se pretende disponer de un solo sistema de escritura y de criterios comunes compartidos para escribir las variedades o dialectos de la misma lengua”.

Dada la confluencia en el aula de educandos hablantes de distintas variedades de la lengua toba se propone el uso de un sistema gráfico amplio, basado en la correspondencia unívoca de un hábito articulatorio con un signo gráfico, que permita reproducir las variedades de lengua de los alumnos.

Se utilizarían los signos gráficos del castellano en los casos de coincidencias, evitando las inconsistencias del sistema ortográfico del castellano y otros signos, que podrían tomarse de Alfabeto Fonético Internacional, para los fonemas de las variedades del toba, inexistentes en español.

El sistema que se propone es semejante al “alfonic”, elaborado por A.Martinet, experimentado desde hace tiempo en algunas escuelas francesas, a fin de introducir a los niños en la escritura y lectura, aceptando las variedades de habla de los franceses y como instrumento introductorio al aprendizaje de la ortografía del francés, que por su desfasaje con la lengua oral resulta altamente dificultoso.

Podría evaluarse la conveniencia de utilizar este sistema para iniciar también a los alumnos en la escritura y lectura del castellano para luego pasar al sistema ortográfico.

## *Margot Bigot: Apuntes de lingüística antropológica*

- Respecto de la estandarización de la lengua, que es de fundamental importancia en proyectos etnopolíticos, que entre sus objetivos cuenten con extender la circulación de la lengua indígena, más allá de su uso escolar y religioso, no sería coherente con la actual actitud de los indígenas tobas que reclaman el respeto de las variedades. La imposición de la variedad “lañaGasik” en todas las escuelas del Programa Bilingüe e Intercultural, es constantemente cuestionada por los hablantes de otras variedades. Desde el punto de vista pedagógico, la alfabetización en una variedad que no es la materna, aunque la distancia interlingüística entre las variedades es mínima, presupone introducir cierto grado de violencia y, en alguna medida, perpetuar la barrera comunicacional. No obstante, el intercambio del conocimiento de las variedades entre los alumnos permitiría, a largo plazo y sin violencia, crear las condiciones de la estandarización.

-Preparación del material didáctico para la lengua toba.

Selección de contenidos:

Los contenidos deben estar vinculados a la experiencia de los niños, y deben contemplar las formas de pensamiento, los sistemas clasificatorios y la organización de los conocimientos en la modalidad del grupo toba, y no ser traducciones al toba de textos destinados para la alfabetización en castellano. Por lo tanto es imprescindible que sean elaborados por maestros tobas, con asesoramiento de especialistas. Los textos orales correspondientes a la edad de los escolares constituyen un material básico relevante para la elaboración de libros de lectura.

Nuestras investigaciones de campo (“Lengua, sociedad, cultura y percepción desde una perspectiva histórico-crítica: el caso toba de Villa Banana” M.Bigot y H.Vázquez en Cuadernos de Historia Regional N° 10 - UNLU /EUDEBA, Buenos Aires, 1987) han arrojado como resultado una marcada tendencia hacia un pensamiento experimental-situacional, es decir ligado a las circunstancias de vida. Características que, según diversas investigaciones son inherentes al pensamiento “contextualizado” de las culturas de tradición oral. Desde esta perspectiva resulta ventajoso utilizar un método de lecto-escritura estructural-global que parta de oraciones que remitan a situaciones relacionadas con la experiencia del niño y de oraciones formuladas por ellos mismos, para luego segmentarlas en palabras y sílabas con las que los niños construirán otras palabras y oraciones

*Organización y presentación:*

El material didáctico para la alfabetización, y el inicio de la lectura y escritura debe estar estructurado en forma de libro de trabajo para facilitar las manifestaciones de la creatividad de los alumnos de acuerdo a sus propios procesos de conocimientos.

### 4.5.ÁREA CURRÍCULA OFICIAL OBLIGATORIA

Deberá aplicarse con la mayor flexibilidad, relacionando las asignaturas, para lograr la integración de los conocimientos y priorizando los de mayor utilidad para el grupo. Los nuevos conocimientos deben ser articulados con los propios del grupo, usando discretionalmente los textos escolares y privilegiando los documentos auténticos, más cercanos a las experiencias de vida.

#### 4.5.1. ESCRITURA Y LECTURA EN CASTELLANO

Paralelamente a la alfabetización en la lengua toba en primer grado se utilizará el castellano en forma oral, desarrollando las habilidades “escuchar” y “hablar”, tratando de lograr una pronunciación aceptable. La confusión en la producción de sonidos tiene efectos directos sobre el aprendizaje de la ortografía y, por otra parte, adquirir rápidamente una buena pronunciación elimina una causa real de inhibición en la expresión oral.

Una vez logrados estos objetivos se comenzará la enseñanza / aprendizaje de la lecto-escritura en castellano. En esta etapa la transferencia de habilidades adquiridas en la práctica de la alfabetización y la lecto-escritura toba facilitarán la adquisición de esas mismas habilidades en la práctica del castellano.

En el contexto de las relaciones socioétnicas, con un bilingüismo desequilibrado, el método de enseñanza del castellano se diferencia del que se utiliza para la lengua materna y también de los métodos para lenguas extranjeras. Es necesario utilizar un método, para segundas lenguas, que confronte las dos lenguas, toba y castellano, para evitar las interferencias, en vistas a lograr un bilingüismo “aditivo”.

Desde el punto de vista de una pedagogía intercultural, el “análisis contrastivo” es un recurso eficiente para hacer conscientes las semejanzas y diferencias estructurales entre la lengua toba y el castellano y desarrollar la actividad metalingüística de parte del maestro y de los alumnos. Explicando en primer lugar las diferencias entre los sistemas fonológicos, es relevante proyectar el análisis semántico hacia una semiótica conceptual que ponga de manifiesto las diferencias en la percepción y apreciación de la realidad relacionadas a ambas lenguas.

El maestro deberá tener en cuenta, y hacerlo notar en el momento necesario, por ejemplo, que el pronombre de tercera persona en lengua toba incluye un conjunto de rasgos semánticos pertinizados lingüísticamente que además de género y número, remiten a conceptos concretos de direccionalidad y posición, que contrastan con el pronombre de tercera persona del castellano de aplicación más general, que sólo incluye los rasgos de persona, género y número.

De la misma manera es necesario contrastar con el castellano el productivo sistema de la deíxis toba, así como las diferentes estructuras de las clases nominales que excluyen o incluyen el poseedor, el sistema de número: singular paucal (pluralidad contable), plural (pluralidad no contable) que implican una visión clasificatoria distinta. Otro aspecto que plantea dificultades de aprendizaje es el sistema verbal del

castellano, ya que el sistema verbal toba no tiene marcas temporales y presenta una profusión de morfemas espaciales (direccionales y posicionales) inexistentes en castellano, y cuya expresión en esta lengua requiere estructuras de mayor complejidad.

La competencia en las habilidades “escuchar”, “hablar”, “leer”, “escribir” son las bases sobre las que se desarrollarán las actividades cognitivas y el pensamiento “descontextualizado” que requiere la educación formal.

La competencia en estas habilidades de base es una condición necesaria, pero no suficiente, dentro del contexto de la interculturalidad que debe preparar a los tobas para un desempeño adecuado en distintas instancias de la sociedad regional / nacional, en este sentido es necesario desarrollar una competencia comunicativa, oral y escrita, de acuerdo a “intenciones” (persuadir, informar, dar órdenes, pedir) y a “situaciones” (espacio de comunicación, estatus del interlocutor etc.), de manera tal que los conocimientos y destrezas adquiridos en la escuela puedan ser transferidos al desempeño cotidiano según las necesidades, es decir lograr una “competencia social”.

## 5. NIVELES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Para medir los niveles de calidad de la educación, se evaluará el rendimiento escolar y los factores asociados al mismo mediante cuestionarios a aplicar a directivos, docentes, y padres. Estos cuestionarios se elaborarán en base a los propuestos por UNESCO / OREALC “Medición de la calidad de la educación”, Chile, 1994, con las adaptaciones necesarias a la situación a aplicar. Estas tareas se realizarán en forma complementaria a los talleres (ver 4.3.3.)

### Rendimiento escolar:

Para evaluar los logros de los alumnos se tendrá en cuenta el dominio de contenidos específicos (en lenguas, matemáticas, etc.) y la construcción de los procesos cognitivos de ellos derivados, que permiten transferir los conocimientos a situaciones diferentes. Se privilegiará su aplicación a situaciones-problema de la vida cotidiana.

La “competencia social” capacidad de interactuar en el medio social intra e interétnico (relacionada con el desarrollo cognitivo, hábitos y valores) se evaluará mediante el planteo (oral o escrito) de situaciones problemáticas de la vida cotidiana, cuya resolución manifestará la capacidad de cooperación, solidaridad, tolerancia, defensa de intereses propios, alcanzada.

### Factores asociados al rendimiento escolar:

El cuestionario para directivos constará de una parte informativa sobre datos del establecimiento ( matrícula, recursos humanos, condiciones materiales), actividades de la dirección, y opiniones explicativas acerca del rendimiento escolar.

El cuestionario para docentes tiene por fin recoger información sobre los factores asociados al desempeño docente (formación, trabajo docente, representaciones acerca del rendimiento escolar). Algunos de estos aspectos se profundizarán en los talleres.

A los padres se aplicarán cuestionarios destinados a recabar datos sobre lugares de procedencia, parcialidad, lenguas que hablan, actitudes hacia las lenguas, expectativas educativas para los hijos, relación con la escuela.

## 6. VINCULACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON EL MUNDO DEL TRABAJO Y LA PRODUCCIÓN

Se tratará de contribuir a favorecer una rápida inserción laboral mediante la incorporación de talleres de capacitación en distintos oficios (albañilería, plomería carpintería, etc.) a través de convenios con escuelas técnicas:

## 7. CALENDARIO ESCOLAR

Se evaluarán las posibilidades de adecuar el calendario escolar a las necesidades de las familias de los educandos, teniendo en cuenta que la contribución temprana de los niños a la economía familiar es un factor importante en la interrupción de la escolaridad, especialmente cuando implica migraciones estacionales para la cosecha de algodón, caña de azúcar cítricos etc.

## 8. DIFUSIÓN DE LA CULTURA TOBA EN EL MEDIO

Se realizará a través de:

- Medios de comunicación masiva, exposiciones, conciertos.
- Distribución de cuadernillos informativos y charlas en escuelas de currícula oficial de la ciudad.
- Se tratará de promover en los ámbitos gubernamentales correspondientes reformas curriculares que incluyan una visión equitativa de las minorías indígenas.

## 9. EQUIPO PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

### 9.1.COORDINACIÓN DEL PROGRAMA.

Los coordinadores del programa participarán en la capacitación docente (dictado de seminarios y organización de talleres) y supervisarán y proporcionarán asesoramiento permanente en todas las áreas, convocando la participación de los especialistas que se requieran. El equipo de especialistas estará integrado básicamente por: pedagogos, etnolingüistas, antropólogos socioculturales,

## *Margot Bigot: Apuntes de lingüística antropológica*

etnopsicólogos, fonoaudiólogos. Se organizará un sistema de tutoría para los alumnos que ingresen a la escuela media.

### 9.2. PERSONAL DOCENTE

La atención personalizada del alumno requiere que el establecimiento escolar cuente con un maestro de grado y un maestro toba para cada 20 alumnos, y maestros especiales.

### 9.3. GABINETE PSICOPEDAGÓGICO

Es imprescindible contar con un gabinete psicopedagógico que deberá atender los problemas relacionados con los alumnos, padres, maestros, directivos, y contribuir a establecer canales de intercomunicación. El gabinete deberá propiciar el desarrollo de mecanismos de participación que aseguren el protagonismo de la comunidad toba en las actividades y decisiones que le atañen.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Amadio, M - Varesse, S - Picón, C (comp) (1987) Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico- UNESCO / OREALC, Chile
- Bigot, M - Rodríguez, G - Vázquez, H (1992): "Acerca de la resistencia étnica y de la resistencia indígena" en Papeles de Trabajo N°2 - Universidad Nacional de Rosario
- Bigot, M - Rodríguez, G - Vázquez, H (1992): "Los asentamientos tobas en la ciudad de Rosario" en La problemática indígena. Estudios Antropológicos sobre pueblos indígenas en Argentina - Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Bigot, M - Rodríguez, G - Vázquez, H (1992) "Los aborígenes tobas (qom): situación socio-cultural y procesos étnicos identitarios" en América Indígena Vol. LI - Instituto Indigenista Interamericano, México.
- Bigot, M - Rodríguez, G - Vázquez, H (1995): "Construcción de liderazgos y estrategias etnopolíticas en un grupo de familias tobas asentadas en la ciudad de Rosario" en Papeles de Trabajo N° 4, Universidad Nacional de Rosario
- Bigot, M (1988): "Identidad étnica y educación bilingüe: una problemática abierta" en Cuadernos de Antropología, UNLU/EUDEBA, Buenos Aires
- Bigot, M (1995): "Importancia de las investigaciones lingüísticas en la planificación de la educación bilingüe e intercultural" en Humanismo Siglo XX, Ed. Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Bigot, M (1996): "Adaptación del léxico en situación de contacto lingüístico-cultural. Variedad de la lengua toba hablada en Miraflores - Chaco" en Papeles de Trabajo N°5 - Universidad Nacional de Rosario
- Bigot, M (1996): "De la oralidad a la escritura" en Adquisición de la escritura - Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes- Universidad Nacional de Rosario.

*Margot Bigot: Apuntes de lingüística antropológica*

Bigot, M (1996): “Lenguas minoritarias y educación” en Derechos humanos y educación, Centro de Investigaciones en Derechos Humanos - Facultad de Derecho - Universidad Nacional de Rosario.

Boletín N° 40 (8-1996): Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe - UNESCO - Chile.

Gagliardi, R (ed.) (1995) : Teacher Training and Multiculturalism: National Studies, Suiza.

Hamers, J (1984) : “Le développement cognitif de l’ enfant bilingue” en Processus cognitifs dans l’enseignement / apprentissage des langues - CIRB, Canadá

Hamers, J y Blanc, M (1983) Bilingüidad et bilingüismo - Ed. Mardaga, Bruselas

Latorre, M (y otros) (1994): Medición de la calidad de la educación básica: Instrumentos - Vol II - UNESCO /OREALC, Chile.

Rivera Pizarro, J (1988): Alfabetización - UNESCO/OREALC, Chile

Rodríguez, G. (1988): “Identidad y autoconciencia en una situación de contacto interétnico” en Cuadernos de Antropología N° 2 - UNLU / EUDEBA.

Rodríguez, G. (1991) : “Identidad étnica y procesos identificatorios. Reflexiones desde la problemática toba” en Papeles de Trabajo N° 1 - Universidad Nacional de Rosario

Rodríguez, G - Gardella, J.C. (1994): Derecho consuetudinario indígena y alternatividad jurídica: su análisis conceptual en relación con un estudio de caso en Argentina. Ponencia presentada en la Asociación Internacional de Sociología, Oñati.

Vázquez, H. ( 1995): “Cognición y reconstrucción de pautas de Control social entre las familias tobas asentadas en distintos barrios de la ciudad de Rosario” en PINACO, Vol II , Buenos Aires.