

PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN COMUNIDADES ORIGINARIAS DEL CHACO SALTEÑO.

Rodas, Juana del Valle
Torino, Marta Elena
Universidad Nacional de Salta
Consejo de Investigación

Rodas, Juana del Valle:
Profesora y Licenciada en Letras. Especialista en Lingüística y Dialectología Hispanoamericana. Investigador Lingüístico
Libros: *Español y quechua en el Noroeste argentino –Historia y sociolingüística del español en el Noroeste argentino*

Torino, Marta Elena:
Profesora y Licenciada en Letras - Doctora en Letras
Cargo actual: Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Salta
Autora de artículos y libros sobre sociolingüística y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.
Direcciones electrónicas: juana.rodas@gmail.com
torino.marta@yahoo.com.ar

Palabras-clave: español segunda lengua – comunidades originarias de Salta

RESUMEN

Se examinan las condiciones que exigiría conservar y desarrollar los códigos autóctonos, requerimientos en Salta desfavorables a la Educación Bilingüe Intercultural. Se opta por la enseñanza transicional y se propone una metodología coherente.

Propuesta fundamentada: alfabetizar en español y conservar la lengua de cada etnia para el uso oral.

Eje temático: “Enseñanza para el desempeño en una L2”

PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN COMUNIDADES ORIGINARIAS DEL CHACO SALTEÑO.

El giro que experimentaron los estudios lingüísticos en el último tercio del siglo pasado, al relevar el uso por sobre el análisis de las lenguas y, además, el reconocimiento de las culturas y lenguas indoamericanas, favoreció el interés de lingüistas e investigadores por crear formas eficaces de incorporar los grupos indígenas a la cultura occidental sin pérdida de su idiosincrasia, esto es, de su lengua y su cosmovisión.

En este sentido, se comprobó la importancia de alfabetizar a las comunidades originarias en su lengua materna y paralelamente en la lengua mayoritaria, en este caso el español, modalidad conocida como Educación Bilingüe Intercultural (EBI), si bien ésta es sólo una de las posibilidades de alfabetización en contextos plurilingües. Existen también, en estos casos, otros modelos de enseñanza:

-El de *sumersión lingüística*, con empleo exclusivo de la lengua mayoritaria, que sería para los aprendices de la segunda lengua.

-El *transicional*, que emplea la lengua materna solamente hasta que los aprendices son capaces de utilizar la segunda, con la cual prosigue entonces la enseñanza.

Frente a estos modelos, el *de mantenimiento* o Enseñanza Bilingüe Intercultural (EBI), al utilizar tanto la lengua segunda como la materna durante todo el período escolar, primario y secundario, da lugar a una adquisición más segura de aquella, a tiempo que mantiene y enriquece la primera lengua. (Skutnabb Kangas 1980; Gleich 1989).

En el Noroeste argentino, la provincia de Salta es la que presenta un panorama interétnico más complejo, con un total de siete diferentes grupos indígenas que conservan sus propias lenguas y, en ellos -por diversos motivos que se analizarán más adelante- se está muy lejos de alcanzar la última y, por cierto, la más favorable de las modalidades mencionadas en la enseñanza bilingüe.

Varios son los factores que condicionan la posibilidad de realizar una efectiva enseñanza de mantenimiento en esas comunidades. Ante todo, la imposibilidad de lograr la *normalización* de las lenguas minoritarias, lo que supondría, para ellas, alcanzar un prestigio semejante al del español. En ese utópico caso, el hablante estaría motivado para mantenerla, en tanto su uso podría distinguirlo y hasta favorecer su promoción social o económica.

Pero la imposibilidad de normalizar las lenguas indígenas en nuestro Norte no es el único obstáculo para implementar una verdadera enseñanza de mantenimiento. Es también

sumamente difícil operar en ellas un proceso de *estandarización*. Las etnias existentes (wichi, chorote, chulupí o nivaklé, toba, chiriguano, tapieté y chané) han diversificado su lengua en diferentes dialectos, cada uno de los cuales se arroga la mayor importancia y perfección, lo que dificulta sobremanera poder seleccionar una variedad y lograr su aceptación mayoritaria para que sea posible transformarla en norma escolar, dotada de un sistema gráfico, una gramática y un diccionario.

Si tal proceso de estandarización se realizara, aún habría otro requerimiento insoslayable para llevar a cabo una verdadera EBI: la producción de textos y manuales escolares redactados en las lenguas vernáculas, lo que exigiría contar, por lo menos con lingüistas y antropólogos capaces de elaborarlos, preservando las pautas culturales autóctonas.

A lo mencionado se agrega la necesidad de contar, para las distintas etnias, con profesores bilingües, cuya formación debe incidir tanto en la lengua indígena como en el español, de suerte que se encuentren capacitados para conducir eficazmente la enseñanza de ambas: la materna del aprendiz, en cuanto a hacer consciente su uso adecuado en los dos registros, oral y escrito, mientras que la segunda lengua se ha de ejercitar igualmente para adquirir un buen nivel de competencia comunicativa.

Las condiciones enunciadas hacen utópico implementar en las comunidades originarias del Chaco salteño la Enseñanza Bilingüe Intercultural, que indudablemente sería el modelo más coherente con el objetivo de mantener su riqueza lingüística y cultural. Piénsese, además, que a medida que los indígenas van introduciéndose en la vida comunitaria criolla, van perdiendo el ámbito favorable para el mantenimiento de su identidad, pues la *red social* (Milroy 1980) que los albergaba deja de ser densa para debilitarse por efectos de la deseada comunicación con el criollo. Los aborígenes dejan de hablar entre sí su propia lengua porque es perentorio adquirir la del grupo mayoritario que les significa mejores condiciones laborales, económicas y socioculturales, y se pierde así la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula, ya que no tiene valor de mercado lingüístico. Sólo en relación con dos de los grupos indígenas, chiriguanos y wichis (cuyos códigos comunicativos son los que presentan mayor vitalidad), se dan algunas de las condiciones previamente mencionadas. Los primeros, chiriguanos, han estandarizado su lengua, lo cual significa que tienen una variedad unificada, con gramática, diccionario y ortografía. Sin embargo, en general, no hay maestros suficientemente capacitados para la enseñanza de ambas lenguas, materna y segunda. Además, los textos en la primera lengua corresponden únicamente al nivel básico y sólo son textos de lectura, no hay manuales de ciencias. Por su parte, el wichi tiene ya un alfabeto pero la lengua todavía no se ha estandarizado. Las etnias restantes carecen de tales condiciones, dado que el escaso

número de hablantes no ha favorecido la labor educativa; en efecto, el conjunto de todas las etnias originarias reúne cerca de 20.000 usuarios frente al millón de habitantes de la provincia de Salta.

Aún debe agregarse, a los inconvenientes expuestos, que a muchas de las escuelas con población indígena asisten niños de distintas etnias y, además, estudiantes monolingües de español de modo que, si se pudiera alfabetizar en las lenguas autóctonas, tendría que hacérselo en cursos especiales, lo cual implicaría una neta segregación entre niños aborígenes y criollos. Finalmente, otro factor negativo es la desvalorización de su propia lengua por parte del indígena que aspira al manejo del código hispánico como la forma más segura de incorporarse a las relaciones sociales, laborales y económicas de la comunidad mayoritaria.

De allí que sea inevitable afirmar que en las comunidades originarias del norte salteño no es posible concretar plenamente la Educación Bilingüe Intercultural y sólo puede realizarse una Enseñanza Transicional.

En nuestro caso es, por desgracia, plenamente aplicable la consideración de Utta von Gleich acerca de la ineficacia de los sistemas de enseñanza bilingüe en la América hispana. Solamente después de 1994, países como Bolivia, Paraguay y Guatemala han intentado aplicar de verdad la EBI (*Ley de Reforma Educativa: Bolivia, Plan Nacional de Educación Bilingüe: Paraguay*), con resultados variables, no demasiado optimistas.

Según se anticipó, lo que sí parece factible en el Chaco salteño es la aplicación parcial de la segunda de las posibilidades mencionadas: la Enseñanza de Transición, que se está llevando a cabo actualmente en algunos grupos guaraníes y wichis. Esta modalidad consiste en dedicar los primeros años de escolaridad a la adquisición oral del español y, simultáneamente, a la práctica, también oral, del código autóctono. Una vez afirmada la competencia oral en la segunda lengua, es decir el español, la enseñanza se orienta a la alfabetización mediante esta última. Cabe señalar que sólo en algunos grupos guaraníes se alfabetiza también en esa lengua durante el primer ciclo de primaria y se concreta en español la transmisión de conocimientos en las distintas áreas de las ciencias. Los diferentes idiomas indígenas continúan utilizándose en la vida diaria de sus respectivos grupos -igual que en la escuela elemental- si bien, sólo en el registro oral.

En esta dirección se orienta la propuesta metodológica que se presenta a continuación.

Si se admite con la Lingüística Cognitiva (Hilferty 1993) que el lenguaje se funda en las correspondencias existentes entre experiencia corporal, pensamiento conceptual y estructura verbal, se puede concluir que la enseñanza de una segunda lengua -particularmente en el caso de un código perteneciente a una cultura sumamente alejada del código primero- debiera

partir de la experiencia frecuente de situaciones discursivas propias de la nueva cultura que favorezcan su aceptación y la consecuente adquisición de su código. De allí la importancia de delimitar en su propio contexto de uso una serie de *situaciones-tipo* en las que esa lengua desempeñe funciones características vinculadas a la experiencia física o cultural de sus hablantes. Para ese objetivo es conveniente acudir a la distinción que propone Virginia Zavala (2002) entre *uso lingüístico* y *discurso*. Con la primera denominación se refiere a “extensiones de lenguaje hablado o escrito que comparten rasgos formales y funcionales”, mientras *discurso* alude a “modos diferentes de articular áreas de conocimiento y prácticas sociales” (2002: 36). Interrelaciones entre ambos, *uso lingüístico* y *discurso*, que en cada comunidad son diversas y complejas, exigen que el análisis del primero, el uso, a efectos de su enseñanza, suponga, necesariamente, describir su funcionamiento en marcos discursivos más amplios dentro de la vida social de un grupo humano determinado. Así, por ejemplo, en relación con la comunidad chiriguana de Yacuy (Departamento San Martín -Provincia de Salta), el español que en principio ha de proponérsele es el hablado en la zona, que es una variedad particular, vinculada igualmente a situaciones propias de la región, como ciertas prácticas comunicativas cotidianas con los usos lingüísticos adecuados en ellas; es el caso de la conversación familiar, de ciertos ritos, hábitos recreativos, alimenticios, laborales y sanitarios, relaciones educativas y comunitarias. En cada una de tales situaciones importa determinar las *funciones* lingüísticas relevantes según los objetivos del habla oral, así como los usos lingüísticos apropiados: una *función emotiva* como el expresar satisfacción, enojo o aprobación en la reunión familiar; una *función relacional* como el pésame, el saludo, la despedida, la felicitación en situaciones rituales; la *función recreativa* de la poesía, la adivinanza, la canción...

Paralelamente se debe seleccionar el registro adecuado a cada función porque, en el aprendizaje de una segunda lengua, es fundamental partir de la competencia comunicativa. Coherente con ello será seleccionar el *vocabulario* y las *construcciones idiomáticas* exigidas por los distintos *registros* en cada una de las *funciones* y *circunstancias* de uso. La práctica oral de esos componentes comunicativos supone la preparación de *guiones* que orienten la actuación lingüística de los aprendices.

Siguiendo idéntico itinerario, en situaciones características de la cultura autóctona, los estudiantes pondrán en práctica su propia lengua materna. Así, en la comunidad antes citada, circunstancias como la fiesta de *Arete-abatí*, labores domésticas como el cultivo de la huerta o la preparación de la *chicha*, *tareas artesanales* como el tallado de máscaras o la fabricación de instrumentos y piezas cerámicas, *prácticas rituales* relacionadas con la salud y con la

muerte, todo ello permitirá realizar un *análisis contrastivo* cultural y lingüístico entre el español y la lengua materna de cada grupo. En ese análisis se destacarán las transferencias entre las culturas y lenguas contrastadas; en cuanto a estas últimas, importa relevar primero aquellas transferencias que operan sobre los planos fonético - fonológico y, más tarde, también las que afectan los recursos gramaticales, morfológicos y sintácticos, que pudieran interferir en el correcto aprendizaje del nuevo código. Dicho análisis permitirá, una vez identificadas las transferencias de la lengua vernácula en la variedad regional de español oral, determinar en el uso de esta última, errores de aceptabilidad y errores de adecuación por parte de los aprendices. Indudablemente, los primeros en corregirse deben ser los de aceptabilidad, como el quitar preposiciones o usar los verbos sólo en infinitivo.

En una segunda etapa, cuando el hablante indígena ya haya adquirido suficiente seguridad en el manejo oral del español regional, se puede iniciar su alfabetización. A partir de ese momento, la lengua materna del aprendiz se reserva, en la escuela, únicamente al uso oral, en tanto que es el vehículo de comunicación entre los integrantes del grupo y receptáculo de las experiencias físicas y culturales de la comunidad.

También en el proceso alfabetizador propio de la segunda lengua es conveniente seguir idénticos pasos a los ya señalados para la práctica de la oralidad; es decir, primero: identificar situaciones de uso del código escrito en la comunidad salteña (más tarde se lo hará extensivo a otros ámbitos); luego reconocer las funciones a las que sirve, los registros y el vocabulario, así como los recursos, especialmente sintácticos, que son correctos en el uso escrito, familiar y formal, de la sociedad criolla.

A esta etapa sucede, como en el caso del registro oral, la identificación de interferencias morfológicas, semánticas y sintácticas en la interlengua, y por cierto, también las particularidades ortográficas del nuevo código.

Si bien se reconoce que la educación intercultural bilingüe constituye la modalidad óptima para situaciones de bilingüismo, las condiciones adversas -que para el caso de las comunidades originarias del Chaco salteño representan los factores enunciados precedentemente- hacen que tal sistema de mantenimiento cultural y lingüístico resulte prácticamente irrealizable. Ello justifica una propuesta más realista como la que aquí se expuso.

BIBLIOGRAFÍA

Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Tercer Milenio. 2000. IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Asunción, Paraguay.

Educación bilingüe 3. 1993. La Paz, Bolivia: UNICEF.

Gleich, U. von. 1989. Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina, Eschborn.

Hilferty, J. 1993. Semántica y cognición, en Verba 20, 32.

Lastra, Y. 1992. Sociolingüística para hispanoamericanos, México: El Colegio de México.

Milroy, L. 1985. Language and Social Networks, Baltimore: University Park Press.

Muñoz Cruz, H. (Coord.) 1997. Para ser gente de razón, México: Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca.

Rocca, M. y J. J. Rossi. 2004. Los Chané-Chiriguano, Buenos Aires: Galerna.

Skutnabb Kangas, T. 1980. Bilingualism or not. The education of minorities, Clevedon, Avon, Inglaterra, Multilingual Matters, traducido del sueco.

Zavala, V. 2002. Des-encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.