

EDUCACIÓN, POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICAS: HACIA UNA REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS

Lorenzotti, Micaela

Universidad Nacional del Litoral
lorenzottimicaela@gmail.com

Formichelli, Clara

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
claraformichelli@gmail.com

Carrió, Cintia

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional del Litoral
ccarrio@unl.edu.ar

RESUMEN

Asumimos aquí el carácter plurilingüe, pluriétnico y pluricultural para Argentina. Si bien en los últimos años diferentes comunidades originarias manifestaron su voluntad por revalorizar su patrimonio lingüístico y cultural, las políticas que nacen del Estado no se condicen totalmente con el diseño de políticas de protección y revitalización de las culturas originarias. Se necesita de políticas cuyo plan sea el de empoderar las culturas que habitan el territorio nacional. Para tal fin, las políticas lingüísticas suponen un rol central y una labor complementada con políticas culturales y educativas claras, precisas y factibles. En el desarrollo de este trabajo atendemos a algunas implicancias supuestas en el vínculo entre las políticas lingüísticas, culturales y educativas.

PALABRAS CLAVE: empoderamiento de las lenguas - normativización - material didáctico - educación intercultural bilingüe

EDUCATION, LANGUAGE POLICY AND PLANNING: TOWARDS A REVITALIZATION OF LANGUAGES

ABSTRACT

We assume here the multilingual, multiethnic and multicultural character of Argentina. Although in recent years various indigenous communities expressed their willingness to upgrade their linguistic and cultural heritage, the policies that arise from the State are not according fully to the design of policies to protect and revitalize indigenous cultures. It needs policies with a plan to empowerment of the cultures inhabiting the country. For this, language policies assume a central role and the work should be complemented with clear, precise and feasible cultural and educational policies. In developing of this work, we attend some implications in the link supposed between linguistic, cultural and educational policies.

KEYWORDS: empowerment of languages - normativization - teaching material - intercultural bilingual education

EL IDEAL DE UNIFICACIÓN NACIONAL

Asumimos aquí que las lenguas humanas son diversas e igualmente valiosas y valorables, y que desarrollan formas idiosincrásicas que caracterizan a una comunidad lingüística concreta. No se puede negar que Argentina es un país plurilingüe, pluriétnico y pluricultural. La distribución de doce pueblos originarios en todo el territorio argentino esboza un mapa en el que resulta clara la diversidad de lenguas y de culturas dentro de una nación que por mucho tiempo se pensó homogénea.

La problemática que se presenta para esta diversidad lingüística y cultural tiene sus bases en los inicios de la configuración del Estado Nacional. Por mucho tiempo, tras los ideales de *patria* y *cultura nacional*, el Estado, de la mano de la escuela, buscó alcanzar la ansiada unificación nacional mediante diversas acciones. De estos ideales fundacionales de nuestra nación se desprenden hoy resabios de negación a la diversidad que nos circunda. En el discurso hegemónico se encuentran marcas de esa ansiada unificación, se ha reducido a la gran diversidad cultural bajo la definición de *grupo*

indígena, como esa minoría que se separa de la *población blanca*, o se funde en ella. Así se cristaliza y se fusiona, falsamente, a la gran diversidad lingüística y cultural de los distintos pueblos que habitan el territorio argentino bajo un mismo nombre que no distingue identidades sino que las borra, las anula.

En esta nación aparentemente unificada se postula y prefigura a su vez una única *lengua nacional* común a todo el territorio argentino. Pero, así como es simplista pensar en una unificación nacional que no contemple la diversidad de culturas que habitan el territorio, también lo es pensar en una lengua nacional igualada a “el español de la Argentina” (Avellana y Kornfeld, 2012).

A lo largo de los últimos años los pueblos indígenas de Argentina han reclamado sus derechos lingüísticos, culturales y territoriales construyendo un camino de lucha por rescatar y preservar el valor simbólico de sus comunidades. En este sentido, nos interesa destacar, siguiendo a Hamel (1995), que en toda América Latina las organizaciones indígenas han proclamado la necesidad de distinguirse como pueblos diferenciados al interior de los Estados Nacionales, y entienden que “los derechos lingüísticos comprenden el derecho a identificarse con su propia lengua, a usarla en contextos sociales y políticos relevantes como son la educación y administración y a contar con los recursos necesarios para desarrollarla” (Hamel, 1995, p. 79).

Así entonces, cabe destacar que diferentes actores pueden intervenir para *empoderar* una lengua en la medida en que esta acción sea la voluntad del grupo lingüístico respectivo. En este sentido, en Argentina, diferentes comunidades indígenas manifiestan, de diversas maneras, su voluntad por mantener la lengua materna que es parte de su patrimonio cultural.

Ahora bien, para lograr la revalorización del patrimonio lingüístico y cultural se requiere de un Estado que apoye, intervenga y guíe las diferentes iniciativas; que brinde respuestas plausibles para el efectivo ejercicio de los derechos lingüísticos individuales de los hablantes y los derechos lingüísticos colectivos de los pueblos. Entendemos, siguiendo a Calvet (1996), que cualquier grupo puede elaborar una política lingüística pero es solo el Estado quien tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación, es decir, para poner en práctica sus opciones políticas.

Desde esta perspectiva, el Estado es entonces el actor principal y el primer responsable en relación con la planificación y la construcción de estrategias que apunten a la supervivencia de la diversidad cultural y lingüística de los diferentes pueblos indígenas que habitan el territorio argentino. Sostenemos que la urgencia radica hoy en el

diseño de políticas de protección y revitalización para las culturas originarias, políticas que cuenten con una planificación clara y factible, de manera tal que se trascienda el plano discursivo y puedan verse resultados a corto, mediano y largo plazo. En ese plan de empoderamiento de las culturas, las políticas lingüísticas suponen un rol central y una labor complementada con políticas culturales y educativas. En este trabajo nos interesa atender a algunas implicancias supuestas en el necesario vínculo entre las políticas lingüísticas y educativas.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICO-EDUCATIVAS DE ARGENTINA: BREVE RECORRIDO

Como adelantamos, desde la conformación del Estado Nacional, las políticas lingüísticas han ido de la mano de eficientes políticas culturales y educativas. Hecht (2007) analiza las diferentes políticas educativas llevadas a cabo en Argentina destinadas a las poblaciones indígenas en dos grandes períodos. El primer período lo conforman las políticas homogeneizadoras de los siglos XIX y XX; y el segundo, las políticas focalizadas en el siglo XX y de allí en adelante.

Desde los comienzos de la Argentina independiente, las políticas culturales apuntaron a la construcción de un Estado nacional homogéneo con ideales europeos. Estas políticas se tradujeron, por un lado, en una promovida asimilación de inmigrantes europeos y, por otro, en la subordinación y reducción de la población indígena en el sur del país.

La construcción de una identidad argentina en torno al monolingüismo español tuvo su lugar a partir de las políticas lingüísticas que produjeron el debilitamiento de las lenguas indígenas y llevaron a muchos pueblos a sumergirse en un proceso de “invisibilización étnica” (Gualdieri, 2004). Las políticas de este período implicaron la “marginación y discriminación cultural y lingüística de los pueblos indígenas tras un ideal de nación que aglutinaba un territorio, un pueblo y una lengua” (Hecht, 2007, p. 83). El proceso de “invisibilización étnica” se produce al interior de las comunidades e implica la negación de la identidad indígena, el desmembramiento de las comunidades y por lo tanto el debilitamiento de la lengua.

En este contexto de búsqueda de la unificación nacional, las políticas lingüísticas avanzaron de la mano del desarrollo de una eficiente política educativa. En esta línea, la escuela como institución representó el instrumento más fuerte para la ejecución de las políticas lingüísticas. En ese momento de la historia de la Nación, la escuela se erigió como entidad coercitiva que tuvo a cargo la planificación lingüística que apuntó a la unidad y unificación lingüística nacional.

En este período de “políticas homogeneizadoras”, se sancionó en 1884 la Ley de Educación Común N° 1420 cuya finalidad fue “igualar a todos los grupos étnicos que poblaban nuestro territorio, [pero] tuvo como corolario el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación lingüística y cultural de ellos al modelo dominante” (Hecht, 2007, p. 68). La Ley N° 1420 de Educación Común en la Capital, Colonias y Territorios Nacionales tenía alcance sobre toda la educación primaria y tuvo vigencia durante más

de cien años. Esta ley contenía, entre la organización curricular, un espacio destinado a la enseñanza del “idioma nacional” y otro destinado al “Conocimiento de la Constitución Nacional”. A su vez, en dicha *currícula* se diferenciaba el espacio curricular “Idioma Nacional” del espacio curricular “Lectura y Escritura”. En el marco de este claro proyecto nacional monolingüe y monocultural, la escuela desempeñó un rol estratégico y altamente productivo para dichos fines.

La segunda etapa, según la sistematización que propone Hecht (2007), se refiere entonces a las políticas focalizadas desde el siglo XX en adelante. En el año 1994 se llevó a cabo la Reforma de la Constitución Nacional y este constituyó un punto de inflexión en relación a las obligaciones del Estado para con las comunidades indígenas. A partir de esta reforma se reconoció la pluralidad y el respeto por las identidades étnicas y culturales de los pueblos indígenas de Argentina, y se reconoció el derecho a una educación bilingüe intercultural, aunque ese reconocimiento fue mayormente discursivo. En este sentido, Hamel (2003) destaca que “estas reformas, por importantes que sean, no han modificado, sin embargo, la identidad argentina colectiva que no encuentra un espacio para la población indígena” (p. 9).

Esta reforma constitucional tuvo sus repercusiones en las políticas educativas y a partir de allí se produjo el cambio de paradigma hacia la diversidad cultural. En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24195 (en adelante LFE) en la que se hizo referencia, por primera vez en materia educativa, a la educación indígena. Si bien en este período surgió el nuevo modelo educativo denominado Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB), coincidimos con Hecht (2007) al momento de pensar la EIB en Argentina como una “política focalizada”, en tanto que supone programas de políticas compensatorias centradas en demandas aisladas de ciertos grupos.

Mediante la LFE se reconoció la importancia del bilingüismo y del tratamiento de las lenguas aborígenes o extranjeras en contacto. En esta línea, en el año 1993 se implementó desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación el “Plan Social Educativo” dentro del marco de los programas de compensaciones sociales desarrollados por el gobierno nacional. Uno de los pilares del “Plan Social Educativo” fue el Programa “Mejor Educación para todos” en el cual se introdujeron una serie de “Acciones Compensatorias en Educación”. Allí se articularon ocho proyectos destinados a atender a las diferentes minorías. Entre ellos, el proyecto 4, denominado “Atención de necesidades educativas de poblaciones aborígenes”, apuntó hacia la valoración cultural de los pueblos,

apoyando el desarrollo de propuestas mediante aportes materiales, económicos y/o de asistencia profesional cuyos destinatarios eran grupos poblacionales indígenas. “El Plan social Educativo tuvo por objetivo disminuir las desigualdades existentes entre los diferentes sectores trabajando para acercar materiales diversos a aquellos para quienes el acceso a condiciones óptimas de educación resulta muy difícil” (Carrió, 2004, p. 65). En este marco, se desarrolló un único material bibliográfico destinado a las minorías indígenas.

Nos interesa en este punto recuperar lo que mencionamos anteriormente respecto de la representación cultural homogeneizada del grupo indígena. Cabe reflexionar sobre la idea de pensar un único material destinado a un grupo tan diverso, minoritario en el territorio nacional, es cierto, pero cuyos miembros no comparten mucho más que las causas que generaron su pasado atroz. Así pues, la producción de material didáctico pensado para los niños de las escuelas de grupos indígenas se nos presenta como una deuda contraída por las políticas lingüísticas y las políticas educativas para con estos pueblos; una deuda aún hoy no saldada. Nos preocupa indagar en esas causas, especialmente porque consideramos que la pérdida de una lengua trae consigo la pérdida de una manera particular de entender el universo que nos rodea debido a que la lengua es una herramienta cultural y tiene, por lo tanto, “un gran poder hacia adentro de la comunidad de habla, no sólo porque permite la interacción entre las personas sino también porque moldea la concepción del mundo y, por lo tanto, contribuye a la constitución del grupo, al sentimiento de pertenencia” (Gualdieri y Citro, 2006, p.107).

Pese a que la LFE hacía referencia a la educación indígena, no existió un modelo educativo diseñado desde el Estado para atender las particularidades de las poblaciones originarias. Lo que sí existió en el país, en relación con esta política, fueron proyectos y experiencias diversas gestadas al interior de las comunidades en distintas provincias del país, lo que convirtió a la política educativa en “experiencias focalizadas” (cfr. Hecht, 2007) y no en una política clara del Estado Nacional.

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26206 (en adelante LEN) y en el marco de esta nueva ley la EIB se incorpora como una de las ocho modalidades transversales a los cuatro niveles del Sistema Educativo Nacional¹. El avance en relación a la LFE es significativo, la EIB ya no se ubica dentro de “programas compensatorios” pero, a pesar de este avance, se detectan en la normativa de la actual política educativa importantes ausencias, tal como lo plantea Martínez (2014) refiriendo a otros autores:

[i] ...la construcción de lo que se denomina como -Educación intercultural- aparece muy cercana a una idea de -multiculturalidad- donde se menciona la existencia de una diversidad sociocultural pero como un país formado por diversas culturas que conviven desde un -equilibrio- sin destacar las relaciones sociales y de poder con las que se encuentran entramadas y los profundos procesos de exclusión que las han atravesado y atraviesan.

[ii] ...la falta de un lugar en el sistema educativo que tenga en cuenta las particularidades de esta modalidad y de lineamientos comunes, a nivel nacional, que pueda coordinar las diferentes experiencias de educación indígena. (Martínez, 2014, p. 32)

En el recorrido propuesto por las diferentes políticas educativas, queda al descubierto que, desde el inicio de la segunda etapa (Hecht, 2007) que comienza con la reforma constitucional, “se instaló un nuevo discurso oficial en el cual lo multicultural, la diferencia y la diversidad se establecen como parte de la agenda política [y educativa]” (Unamuno, 2013, p. 175). Pero, lo que sucede realmente es que esta política educativa no constituye una política clara del Estado sino una caracterización particular de las escuelas en función de la presencia mayoritaria de población indígena entre el alumnado (Cfr. Unamuno, 2013).

Haremos aquí un paréntesis para referir un caso concreto. En la provincia de Santa Fe se reconocen tres escuelas con modalidad EIB a través del decreto provincial N° 1719/05, que aprueba el “Reglamento para la organización y funcionamiento de las Escuelas de EIB en Santa Fe”. Si bien este decreto reconoce oficialmente solo tres instituciones con modalidad EIB, en la jurisdicción santafesina otras instituciones educativas se encuentran inmersas en situaciones de interculturalidad y bilingüismo. En el mencionado decreto se reconoce la existencia en la provincia de “escuelas comunes con población aborígen”. El documento nacional titulado “Las escuelas que reciben alumnos indígenas, un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe”(2007) define como “Instituciones con alumnos indígenas” a los establecimientos educativos que han declarado en el año 2005 o en el año 2006 más de la mitad de su matrícula como “alumnos indígenas y/o hablantes de lenguas indígenas”. En ese documento se sostiene que las “Instituciones con alumnos indígenas” en la provincia de Santa Fe ascienden a un número

estimado de 42 escuelas. Rápidamente se evidencia que en la provincia de Santa Fe existen instituciones educativas comunes inmersas en comunidades indígenas que, seguramente, deben adoptar la modalidad EIB.

PLANIFICACIÓN EDUCATIVA: LAS BASES PARA UN CAMBIO GENUINO

En el artículo 53 de la Ley N° 26206/06 de Educación Nacional, el Estado se hace responsable, entre otras acciones de:

b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema; c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica; d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje; e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales. (LEN, 2006, art. 53).

En función de fomentar, promover y apoyar a la EIB, reconocemos como necesarias una serie de planificaciones vinculadas con dicha política, tal es el caso de: i) la creación de escuelas con esta modalidad; ii) la creación de institutos de formación docente o, mejor aún, la modificación de la *curricula* de formación de los docentes (dado que conforme a la lógica del sistema educativo argentino, cualquier docente puede, potencialmente, atender a cualquier escuela); y, iii) la garantía de espacios de creación de materiales didácticos específicos.

En relación con estas acciones, el Estado avanzó sobre la primera mediante la creación de escuelas (o el reconocimiento de modalidad e incorporación) con modalidad intercultural y bilingüe. Se reconocen en este caso escuelas con propuestas que consiguen diferente grado de logros positivos respecto del objetivo de interculturalidad y bilingüismo.

Asimismo, se habilitaron nuevos espacios y actores, como los Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen (MEMA)², quienes desarrollan sus tareas en escuelas de Modalidad Aborigen conjuntamente con el maestro. Su objetivo central es afianzar el

proceso educativo intercultural y funcionar como nexo entre el alumno aborígen y el docente no-aborígen. Sin embargo, como se sostiene en Carrió (2014):

la práctica diaria de este trabajo cooperativo trae no pocos problemas. Las parejas pedagógicas no son necesariamente estables, la división del trabajo no resulta del todo clara y la formación de los docentes y MEMAs es muy dispar. En conclusión, en muchos casos depende más de la buena voluntad y el compromiso de las personas, más que del proyecto en sí mismo. Esta situación parece dejar en claro, al menos a nuestro modo de ver, que se requiere de formación intercultural para todos los docentes, a la vez que la formación pedagógico-didáctica y lingüística resulta también una necesidad urgente a cubrir en la formación de los MEMAs/idóneos. (Carrió, 2014, p. 172).

En lo que respecta a proyectos de alto impacto en lo relacionado a la formación docente, cabe reconocer la importancia de algunos casos, como ser el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) (Chaco, 1987) y el Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria (Salta, 2010).

El CIFMA es el único instituto de Nivel Terciario aborígen bilingüe del país avalado por el Consejo Federal de Educación, con opción en tres lenguas aborígenes, que brinda la posibilidad de obtener el título de Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2 (esto es en términos de la actual Ley de Educación Nacional: Nivel Primario). Su objetivo es formar docentes indígenas de las etnias toba, wichí y mocoví. Este instituto se erige como respuesta concreta del Estado Nacional y Provincial a las necesidades educativas de estas etnias.

Por otro lado, desde la curricula del Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria (2010) se busca formar docentes indígenas y no indígenas atendiendo a dos planos: el plano de la información y conceptualización sobre la diversidad sociocultural, y el plano técnico-pedagógico. Este profesorado tiene una duración de 4 años y, en él, el estudiante indígena que no tenga las lenguas wichí o guaraní como lengua materna y, en tal caso, que su lengua no esté contemplada en el plan de formación (Chané, Tapiete, Toba, Chulupí, Chorote o Kolla) deberá acreditar competencia para la lectura y la escritura en su lengua materna por fuera del sistema educativo formal.

Por último, aquí es necesario considerar que, si bien estos proyectos cubren las necesidades urgentes de una parte de la población, son proyectos focalizados que no se reproducen en el resto de las localidades con alto porcentaje de población indígena, por lo tanto, muchas comunidades del resto del territorio nacional aún quedan fuera del sistema educativo en este sentido.

El tercero de los puntos mencionados en relación con la planificación necesaria consiste en la generación de material didáctico. Consideremos lo siguiente: según un informe de UNICEF basado en datos del Censo de Población de 2010, el porcentaje de analfabetismo en la Argentina es mayor en la población indígena, lo que no puede dejar de considerarse en consonancia y en el mismo informe, son las “condiciones de vida” de la misma población. Ténganse en cuenta los datos incluidos en Carrió (2014): “El porcentaje de hogares en los que viven pueblos indígenas casi que duplica el total de los hogares en situación de hacinamiento crítico”; “El porcentaje de hogares indígenas en viviendas deficitarias casi que duplica el total de los hogares”; “El déficit de cobertura de agua de red y desagües cloacales es mayor en los hogares indígenas que en el total de los hogares”. Tal como remarca la autora mencionada, en estas condiciones de vida y “en un contexto familiar con alto índice de analfabetismo, con docentes que piensan el mundo desde otra cultura, con libros pensados para otros ámbitos y con la intervención de un dialecto diferente, resulta casi una utopía lograr el llamado ‘éxito escolar’” (p. 168).

En este sentido, consideramos que la generación de material didáctico que acompañe a los niños atendiendo sus particularidades lingüísticas y culturales ciertamente desatendidas, si bien no revertiría estas condiciones de pobreza, sí al menos contribuiría a reducir la brecha y fortalecer la identidad de los pueblos.

LAS VARIABLES IMPLÍCITAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO

Ahora bien, aunque consideramos que la creación de material didáctico es necesaria, entendemos que la empresa de generación de materiales para el “aula” de EIB no es una empresa en absoluto sencilla. Cabe destacar al menos dos momentos especialmente dificultosos: la génesis y la reproducción-circulación.

Respecto de la génesis del material didáctico, es sabido que para que una lengua minoritaria cobre fuerza se requiere de procesos de normativización, instrumentos lingüísticos (gramáticas, gramáticas escolares, manuales, etc.) y normalización (vale

decir, que pueda desempeñarse en todas las funciones sociales). Así entonces, se requiere de un saber experto y de un saber, digamos cultural-vivencial. Solo será posible la gestación de un buen material en la medida en que estos saberes trabajen conjuntamente. Así pues, consideramos que la lógica de producción de materiales de este tipo se sustenta sobre la conjunción de proyectos de investigación que reúnan a lingüistas y antropólogos conjuntamente con referentes de la comunidad como primer paso, para luego interactuar con especialistas en enseñanza. Sin una participación activa de la comunidad de habla no será posible trabajar hacia el objetivo dado, ya que, de lo contrario, el resultado será un “mediador de juguete”, casi ficcional.

El especialista podrá regular las discusiones respecto de las alternativas y opciones disponibles para la normativización de la lengua, pero será la comunidad con su saber colectivo el actor determinante del material educativo en tanto que producto. Considérese en este punto el caso de los diccionarios, productos que:

hacen una selección del vocabulario de una lengua, detienen el registro de esa lengua en el momento de su confección y llevan la impronta de la conciencia lingüística, la noción de variedad y la postura normativa propias de sus autores, que muchas veces son representativas de las ideas dominantes en su medio social... (Resnik, 2014, p. 44).

La generación de material educativo implica discusiones diversas respecto de qué selección de contenidos lingüísticos y culturales elegir, en función de qué sujetos de aprendizaje, considerando qué variedad lingüística y, fundamentalmente, adoptando qué decisiones de representación. Ingresando así, a la discusión, el necesario consenso respecto del alfabeto.

Uno de los problemas que se presentan a la hora de pensar la creación de material didáctico es que muchas lenguas indígenas pertenecen a culturas tradicionalmente orales y no han dado aún el paso desde la oralidad hacia la escritura. La incorporación de sistemas de escritura para las lenguas aborígenes constituye un fenómeno reciente en nuestro país. La difusión de programas educativos que proponen el uso de la lengua materna como instrumento de alfabetización ha dado vigencia a un problema que hoy adquiere una urgencia imperativa, no solo porque la incorporación de la escritura cumple un rol importante en la reivindicación cultural y política de las sociedades aborígenes,

sino porque es un proceso complejo en el que se intervienen múltiples factores. “[E]l diseño de un alfabeto es una tarea compleja que requiere de un trabajo coordinado no sólo entre la comunidad de hablantes y el lingüista, sino también de la cooperación de otros estudiosos, principalmente pedagogos y antropólogos” (Cfr. Gerzenstein y Messino 2002).

Repensemos aquí la distinción entre “planificación del *corpus*” y “planificación del *estatus*” desarrollada por Kloss (recuperada en Calvet (1996)). La “planificación del *corpus*” apunta a intervenciones en la forma de la lengua (creación de una escritura, neología, estandarización, etc.), y la “planificación del *estatus*” se refiere a las intervenciones en las funciones de la lengua, su estatus social y sus relaciones con las demás lenguas. El Estado es el actor capaz de intervenir en la planificación del estatus de una lengua, es el encargado de tomar las decisiones para que las lenguas indígenas formen parte de la cultura escolar de las instituciones educativas con modalidad EIB. Es a partir de esta toma de decisiones que la planificación del corpus adquiere significatividad. Se ingresa en un proceso de estandarización de la lengua en el que la creación de un alfabeto ortográfico propio es indispensable.

La empresa de gestación de los alfabetos de las comunidades tampoco es sencilla. Cuando una comunidad toma decisiones en relación con el alfabeto de su lengua se diseñan los límites inter- e intraétnicos. Afloran las diferencias no solo con otros grupos étnicos sino también con las distintas comunidades pertenecientes al mismo grupo. Coincidimos aquí con los planteos de Messineo y Dell’Arciprete (1997) en relación con la normativización de las lenguas indígenas. Las luchas lingüísticas no son ajenas a las luchas de poder entre las comunidades “ya que la apropiación de un determinado código escrito representa (...) un logro de ‘autoridad’ y prestigio no sólo respecto de su propio grupo local, sino también de este último respecto de los otros grupos” (p. 8).

Las comunidades no pueden pensarse en tanto que comunidades de habla homogéneas y, en consecuencia, la gestación de materiales no se simplifica a la correspondencia de un grupo étnico, una comunidad, un alfabeto.

Como señalamos anteriormente, la lengua tiene un gran poder hacia adentro de las comunidades y, en este sentido, la normativización de la lengua se erige como elemento de identificación cultural: “La observación de procesos tales como la elaboración y estandarización de alfabetos en lenguas tradicionalmente ágrafas confirma la asunción básica de que la lengua propia frecuentemente se constituye como un símbolo de la identidad étnica” (Messineo y Dell’Arciprete, 1997, p. 1).

A partir de la regulación de la EIB en los documentos educativos nacionales, la escritura de las lenguas indígenas se instala como instrumento de alfabetización. Desde esta lógica, la estandarización de los alfabetos se impone como una urgencia a la hora de diseñar materiales didácticos, aunque, si bien se necesita de la colaboración de especialistas que contribuyan con la toma de decisiones, la apropiación de ese material por las comunidades solo será exitosa, como bien mencionamos, si sus miembros son partícipes activos de esas decisiones y negociaciones, si desde la discusión inicial pueden atribuirle el valor simbólico de su lengua e identificarse en él. Si esto no sucede, los esfuerzos son vistos desde la ajenidad y esto declina sus posibilidades de ser aceptado.

Por otro lado, y desde otra lógica, es necesario enfrentar la dificultad que representa la reproducción-circulación-difusión de los materiales didácticos destinados a las escuelas indígenas. El equipamiento de una lengua (Calvet, 1996) con el fin de introducirla en la enseñanza y convertirla en lengua de escolarización, conduce a reflexionar sobre la relación entre calidad/precio o costo/beneficio.

Cabe reconocer que no es poco el material generado para atender a las necesidades educativas de esta población escolar, como se analiza en Carrió (2014):

la elaboración de material didáctico específico que puede rastrearse a través de la producción informada por diferentes proyectos de investigación sumado a todos los desarrollos anónimos y en proceso, da cuenta del esfuerzo y el compromiso intelectual y social de los grupos. Ahora bien, el problema central radica en que el 80% de estos materiales no están disponibles (por diferentes razones que van desde la construcción “artesanal”, la edición de baja tirada o la publicación por editoriales extranjeras), convirtiéndose así en un conocimiento inerte en términos de circulación de capital intelectual y cultural, lo cual disminuye enormemente su potencial de impacto (Carrió, 2014, p. 178).

Sin dudas, el factor de mercado es un actor de alto impacto en este punto de la discusión. El mercado editorial no se involucra con proyectos de este tipo cuyo poder de rédito económico es ínfimo o casi inexistente. Así pues, el Estado debe cubrir aún con mayor presencia un ámbito que el mercado abarca con creces para otra población. Como señalamos anteriormente, la EIB aún no constituye una política de Estado definida y “esto comporta que en la mayoría de estas escuelas, las propuestas de educación en o de lenguas

indígenas son puntuales, excepcionales, minoritarias” (Unamuno, 2013, p. 176). Mientras el Estado no proponga políticas educativas especialmente pensadas y diseñadas para la modalidad EIB, mientras la EIB siga siendo solo una modalidad dentro del Sistema Educativo y no una política completa, la reproducción-circulación-difusión de los materiales educativos necesarios para la enseñanza de la lengua y cultura indígena quedará reducida a propuestas focalizadas y puntuales, enmarcadas en proyectos aislados, dependiente de la predisposición, interés y entusiasmo de agentes externos al Estado.

SITUANDO LA DEMANDA

Si se concientiza respecto de la necesidad de que las escuelas con modalidad intercultural bilingüe cuenten con material didáctico específico destinado a las comunidades con las que trabaja, resulta entonces fundamental considerar la acción del Estado en relación con las políticas lingüísticas y educativas. Coincidimos pues con López (2012) cuando afirma que en Argentina, que es un país “en el que la colonia española impuso su idioma frente a los de los pueblos preexistentes, es necesario recordar que esas lenguas aún viven, arrinconadas como las poblaciones que las hablan, a la espera de una redención de los vencidos (López, 2012, p. 139).

En este marco social de coexistencia de lenguas es donde esa “redención” se haría visible en políticas lingüísticas diseñadas por el Estado en íntima relación con políticas educativas que contemplen la enseñanza de las lenguas coexistentes, enmarcadas legalmente en la EIB.

A la aparente ausencia del Estado en estas cuestiones políticas muchos actores sociales apuestan a revertir la situación de desequilibrio entre las posibilidades y las oportunidades de acceso a una educación que atienda a las particularidad de los diferentes grupos sociales en pos de los mejores réditos cognitivos (en un amplio sentido: conocimiento enciclopédico, conocimiento del mundo, conocimiento de uno mismo), el punto es que los resultados muchas veces no se condicen con las propuestas, el esfuerzo y la inversión. El punto central radica en que los proyectos de este tipo suponen alta inversión a largo plazo y fuerte compromiso de la comunidad. En consonancia, se necesitan garantías de continuidad, más allá de los gobiernos, más allá de los gabinetes y de las personas. Los proyectos focalizados en casos particulares demandan alto esfuerzo intelectual y presentan un gran número de limitaciones; no obstante esto, al momento y con las políticas lingüísticas y educativas actuales, no parecen surgir mejores alternativas.

Sostenemos entonces que es desde los espacios formales y legislativos desde donde pueden gestarse las políticas lingüísticas que atiendan a propiciar no solo los marcos legales sino también los actores para sistematizar las diferentes realidades y normativizar las lenguas de las comunidades con vistas a la necesaria construcción de políticas educativas atentas a una auténtica EIB.

REFERENCIAS

- Avellana, A. y Kornfeld, L. (2012). El español de la Argentina y el contacto con las lenguas indígenas. En Rocco Carbone (ed.) *Museo de las Lenguas de la Eterna*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. 107-134.
- Calvet, J.L. (1996). *Las políticas lingüísticas*. Edicial S.A.
- Carrió, C. (2004). *Proyectos educativos “alternativos” al Sistema Educativo Oficial: Tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe*. Santa Fe. 2004 (mimeo).
- Carrió, C. (2014). Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En Laura Kornfeld (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. 149-184.
- Gerzenstein, A. y Messineo, C. (2002). De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco. Trabajo presentado en el *Simposio Internacional Lectura y Escritura nuevos desafíos*. Disponible en: www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital
- Gualdieri, B. y Citro, S. (2006). *Lengua, cultura e historia mocoví en Santa Fe*. 1º Edición. Serie Documentos. Buenos Aires: Colección Nuestra América.
- Gualdieri, B. (2004). Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina). En *BilinglatAm, First International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America*. University of Cambridge.
- Hamel, R. E. (1995). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. En *Alteridades*, México, Vol. 1, N° 10. 79-88.
- Hamel, R. E. (2003). Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés? Universidad Autónoma Metropolitana, México D.F.

[Disponible en: <http://www.hamel.com.mx/ArchivosPDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur>] (último acceso mayo de 2015).

- Hecht, A. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pátzcuaro, México, vol. 29. 65 - 85.
- López, M.P. (2012). La lengua en cuestión. En Rocco Carbone (ed.) *Museo de las Lenguas de la Eterna*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. 135-141.
- Martínez, M.E. (2014). *Políticas educativas y diversidad sociocultural. Un análisis socioantropológico sobre la construcción de políticas y prácticas educativas acerca de la atención a la diversidad*. Tesis doctoral. UNR, Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Antropología.
- Messineo, C. y A. Dell'Arciprete. (1997). Las políticas indígenas en la elaboración de los alfabetos. Trabajo presentado en *I Congreso de Políticas Lingüísticas*. Facultad de Filosofía de letras. Universidad de Buenos Aires.
- Resnik, G. (2014). Norma y variación lingüística en los diccionarios del español de la Argentina. En Laura Kornfeld (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. 43-72.
- Unamuno, V. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de bilingüismo en EIB? Notas desde el Chaco. En Censabella, M. y Messineo, C. (eds.) *Lenguas indígenas de América del Sur II, morfosintaxis y contacto de lenguas*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. 171 - 188.

¹ “La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior–, y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria” (Ley Nacional de Educación N° 26206, 2006, Título II, Cap. I, Art. 17).

² Los Centros Formadores de MEMAs tienen un plan de 4 años y los habilita a desempeñarse como auxiliares docentes en Escuelas de Modalidad Aborigen. En algunas regiones como las santafesinas se denominan “idóneos” y los mismos no cuentan con formación previa institucionalizada, en general son requisitos el título secundario y el dominio del idioma.