

CÚNEO, Paola et al. Tensiones entre formación, práctica docente y una propuesta de enseñanza de español como segunda lengua para las comunidades wichís del oeste formoseño – análisis de una experiencia de elaboración de material didáctico. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

**TENSIONES ENTRE FORMACIÓN, PRÁCTICA DOCENTE Y UNA PROPUESTA
DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA PARA LAS
COMUNIDADES WICHÍS DEL OESTE FORMOSEÑO –
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE ELABORACIÓN DE MATERIAL
DIDÁCTICO**

Paola Cúneo¹

Ana Carolina Hecht²

Gabriela Lapalma²

Lorena Mattiauda²

pol_@yahoo.com

anacarolinahecht@hotmail.com

gabrielalpalma@hotmail.com

lorena@alipso.com

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia presentaremos una propuesta educativa llevada a cabo en el Departamento de Ramón Lista, Formosa, que plantea enseñar español con un enfoque de segunda lengua y alfabetizar en wichí³.

¹ UBA-INAPL- ANPCyT.

² UBA-INAPL- CONICET.

³ En el marco de la asistencia técnica que el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA prestó al subprograma de educación del Programa DIRLI para la implementación de una educación intercultural bilingüe (EIB). El equipo a cargo de la asistencia técnica estaba bajo la coordinación general de la profesora Leonor Acuña. El grupo de especialistas estuvo conformado por el Lic. Carlos Masotta, la Lic. Andrea Menegotto, la Est. María del Carmen Palacios, el Dr. Alejandro Raiter y la Lic. Concepción Sierra. El grupo de técnicas asistentes lo formábamos la Lic. Paola Cúneo, la

En la primera sección, describiremos el contexto y marco de trabajo en el oeste formoseño. En la segunda sección, presentaremos críticamente las tensiones que atravesaron la propuesta, específicamente las relacionadas con el proceso de armado de material didáctico para la enseñanza de español como lengua segunda⁴.

1. EL MARCO DE NUESTRA PROPUESTA

El departamento de Ramón Lista está ubicado en el noroeste de la provincia de Formosa. Se encuentra comprendido dentro de la región denominada Gran Chaco, específicamente en el Chaco Central.

Su población se caracteriza por la diversidad étnica y lingüística. Si bien no se cuenta con datos precisos sobre los porcentajes poblacionales, podemos sostener que más de la mitad de la población pertenece a la etnia wichí y el resto se distribuye entre los “criollos” y “los de afuera”. Los criollos provienen en segunda generación de Salta y Santiago del Estero y la categoría de “los de afuera” está integrada por aquellos cuya estada en el departamento se vincula al ámbito laboral: docentes, médicos, policías, gendarmes, etc. (Acuña, 2003b)

En cuanto a la situación sociolingüística de Ramón Lista podemos destacar que su población se reconoce poseedora de dos lenguas, wichí y español, si bien se da en un pequeño porcentaje la existencia de otras lenguas indígenas (toba, chulupí y pilagá). La población criolla de la región es hablante monolingüe de español mientras que la población aborígen es en un 50% aproximadamente hablante bilingüe español-wichí y el resto monolingüe wichí. En cuanto a la interacción, cada grupo utiliza su lengua materna para los contactos intraétnicos mientras que el español sirve a los fines interétnicos (comercio, educación, salud).

Desde la década del 70 un grupo de directivos y docentes está trabajando en el departamento desde el enfoque de EIB, al que se le suma a fines de los 90 el programa DIRLI que surge de un convenio entre el gobierno argentino y la Unión Europea, y que tiene como objetivo general: “(...) el deseo de mejorar las condiciones de vida de la

Lic. Gabriela Lapalma, la Lic. Lorena Mattiauda, la Lic. Gladys Ojea y la Prof. Ana Carolina Hecht. Se contaba además con la participación de la Dra. Ana Gerzenstein y la Dra. Marta Souto como asesoras.

⁴ Nos referimos a: Acuña, Leonor; Cúneo, Paola; Hecht, Ana Carolina; Lapalma, Gabriela; Mattiauda, Lorena, Ojea, Gladys; Palacios, María del Carmen y Sierra, Concepción. *Mistolcito, libro de enseñanza de español para 1er año de EGB1. Guía de trabajo para el docente*. Programa Dirli. 2003; y Cúneo, Paola; Hecht, Ana Carolina; Lapalma, Gabriela; Mattiauda, Lorena y Ojea, Gladys. *Mistolcito, libro de enseñanza de español para 1er año de EGB1*. Programa Dirli. 2003.

población wichí, tomando como base los principios de su cultura, valorándolos y divulgándolos.” Así como también: “(...) mejorar las condiciones de vida de las comunidades wichí a partir de la activación de un proceso de desarrollo endógeno y autosostenido, que apunte a la conservación de su identidad cultural”. La planificación elaborada por el DIRLI estuvo organizada en base a seis Subprogramas: 1) Autoconstrucción de viviendas, 2) Aprovechamiento Hídrico, 3) Salud, 4) Educación, 5) Agro-forestal y 6) Desarrollo Productivo.

Según el Subprograma de Educación (Dirli, 1998) en la compleja configuración educativa de Ramón Lista intervienen múltiples factores:

- La necesidad de que el wichí deje de ser la lengua puente hacia el español para ocupar un lugar central en los procesos educativos, considerando el alto grado de monolingüismo wichí.
- La carencia de una formación específica para trabajar en una zona con un alto grado de monolingüismo en una lengua distinta al español por parte de los maestros y otros agentes educativos.
- La falta de un diseño curricular contextualizado, relevante y pertinente a la situación de contacto cultural y lingüístico con la etnia wichí.

Frente a esta situación desde el Subprograma Educación (DIRLI, 1998) se propuso trabajar en los siguientes ejes:

- Elaboración de un diseño curricular departamental
- Formación de recursos humanos (maestros y MEMAs)
- Producción de tecnologías educativas (programas, metodologías, insumos) para la incorporación de la lengua y cultura wichí en la educación

Es en este contexto que en abril de 1999 las autoridades educativas del departamento de Ramón Lista presentaron una solicitud de asistencia técnica a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Respondiendo a esta demanda la profesora Leonor Acuña asumió la dirección de un equipo interdisciplinario, que dependió del

Laboratorio de Idiomas de dicha Facultad, y trabajó en la implementación de EIB entre julio de 1999 y mayo de 2003 según un convenio firmado con el DIRLI.

Un nuevo enfoque para la EIB

La decisión de alfabetizar en lengua materna descansa en el derecho de los Pueblos Originarios a educar y ser educados en su lengua y cultura maternas, tal como se estableció en la Argentina en el año 1993 a partir de la Ley Federal de Educación que se sumaba de esta manera al conjunto de ideas sugeridas en la declaración de la UNESCO del año 1953:

“Que la lengua materna es el mejor medio en el que enseñar a un niño es un hecho axiomático. Psicológicamente, es el sistema de signos con significado que funciona de modo automático en su mente a la hora de expresarse y de comprender. Sociológicamente, es un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Educativamente, el niño aprende más rápido con su lengua materna que con un medio lingüístico no familiar”

Si bien, como mencionamos más arriba, Ramón Lista ya venía desarrollando desde los años 70 programas de EIB, los altos índices de repitencia y deserción seguían siendo alarmantes. Se trataba de una escuela en donde la enseñanza de la lecto-escritura se realizaba en español. Como contrapartida, se propone una EIB que tuviera como objetivos la implementación del wichí como lengua de instrucción y del español como segunda lengua.

Wichí como lengua de instrucción

Si bien la lengua wichí ya contaba con escritura desde hacía varios años por los trabajos realizados por misioneros anglicanos entre otros, se necesitaba convertirla en lengua de instrucción, es decir, sacarla de sus contextos y funciones habituales para transformarla en propiedad de la escuela. A lo largo de la asistencia técnica un grupo de especialistas y MEMAS se volcaron a la tarea de construcción de una gramática y de un diccionario de uso escolar. La estandarización de la lengua vernácula exigió tomar decisiones respecto a la variedad que se fijaría para su uso en el contexto escolar específicamente. De los encuentros realizados y de las discusiones se llegó a la

conclusión de que la gramática y el diccionario se armarían sobre la base de los rasgos de diferentes variedades de wichí seleccionados a partir de acuerdos entre los MEMAs y no sobre una variedad en particular⁵.

Español como segunda lengua

Teniendo en cuenta que la totalidad de los niños aborígenes que llegan a la escuela son hablantes monolingües de wichí, se propuso la enseñanza del español como segunda lengua desde un enfoque comunicativo. En los primeros años se enseñan las habilidades orales (hablar-comprender) mientras que la alfabetización se realiza en la primera lengua de los alumnos. Para esta primera etapa escolar se pretende que los niños puedan comunicarse con eficacia en diferentes situaciones cotidianas que en este caso serán básicamente las escolares. El diseño curricular se realizó en base a los niveles que el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras propone para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera, y se organizó a partir de funciones comunicativas, temas y estructuras lingüísticas acordes con la edad y medio sociocultural de los niños.

Determinar que el español se enseñaría con metodología de lengua segunda trajo aparejada la necesidad de elaborar material didáctico específico para la zona. En consecuencia, se elaboraron un cuadernillo de español para los niños del primer año (EGB1), el cuadernillo de actividades para el docente, tres manuales de capacitación, un casete con canciones tradicionales y juguetes (títeres, memotest, escenario).

En el apartado siguiente nos centraremos en las tensiones que se hicieron presentes a lo largo de este proceso.

2. TENSIONES

Como consecuencia del trabajo llevado a cabo durante el período de tiempo dispuesto por el Programa Dirli, se han registrado diferentes problemas o tensiones, algunos de los cuales analizamos a continuación:

- Representaciones de las lenguas

⁵ Para ampliar la discusión sobre el tema ver Menegotto, A., M. del C. Palacios y G. Lapalma 2002.

- Interpelación al sistema educativo tradicional
- Resistencia al cambio de los roles docentes
- Capacitación específica para llevar adelante las nuevas tareas
- Ausencia de material didáctico

2.1 REPRESENTACIONES DE LAS LENGUAS

Las dos lenguas en cuestión -wichí y español- no tienen el mismo estatus político, económico y social. El wichí es la lengua minoritaria, estigmatizada y estigmatizante, mientras que el español es la lengua nacional, mayoritaria, que está relacionada con las posibilidades de ascenso social y económico e inserción dentro de la sociedad blanca mayoritaria.

Una propuesta como la presentada supone cuestionar esta situación en tanto la lengua nacional “cede” en la escuela su función primordial, la alfabetización, a otra lengua que es minoritaria y además estigmatizada. El español pasa a ser la “lengua segunda” Este cambio no es puramente lingüístico sino que acarrea consecuencias en la sociedad.

2.2 INTERPELACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO TRADICIONAL

La escuela, para poder seguir cumpliendo con su función en un contexto de diversidad, ya no puede ser una institución “transplantada” directamente sino que necesita repensarse en función del contexto particular, los destinatarios, los agentes involucrados, la selección de contenidos a enseñar, la metodología así como también los materiales.

2.3 RESISTENCIA AL CAMBIO DE LOS ROLES DOCENTES

Para explicar este punto es imprescindible desarrollar brevemente el trabajo que han llevado adelante los maestros en el aula.

En las escuelas de modalidad aborígen se trabaja en parejas pedagógicas, es decir, un maestro de grado y un MEMA (maestro especial de modalidad aborígen).

Antes de la propuesta de enseñanza de español como segunda lengua, era el maestro quien enseñaba a leer y escribir mientras que el maestro aborigen se desempeñaba como un auxiliar bilingüe encargado de traducir al wichí lo que el maestro enseñaba en español. Con la nueva propuesta estos roles se alteran y la tarea alfabetizadora pasa a manos de los MEMAs, mientras el maestro tiene a su cargo la enseñanza de español. Lógicamente, estos cambios provocan resistencia por parte de ambos grupos de docentes que miran con recelo la capacidad de los otros para desempeñarse en las nuevas funciones. Ana Carolina Hecht (2004) ha estado trabajando sobre este punto y comenta lo siguiente:

En la “*escuela de ahora*” [...] las representaciones sobre la pareja pedagógica y las prácticas docentes oscilan entre el “deber ser” y como son en realidad. En el “deber ser”: el MEMA estaría a cargo de la alfabetización en wichí como lengua materna y el maestro de grado de la enseñanza del español como segunda lengua. Esto implicaría que los niños wichís aprenden la lecto-escritura de su lengua materna a la par que adquieren nociones orales del español. Ese sería la ideal división de roles dentro de la pareja pedagógica.

Por su parte, sobre lo que sucede en las prácticas educativas concretas en la realidad cotidiana, más allá de la situación idealizada de las escuelas de modalidad aborigen, los maestros de grado sostienen: “Tenemos que enseñar nosotros a leer y escribir porque los MEMA no están capacitados.” “No saben nada de didáctica: nunca usan el pizarrón, además los chicos se portan mal con ellos.” “Nosotros tenemos que hacer todas las tareas extras como atender al comedor, las campañas de salud y abrir y cerrar la escuela, mientras que los MEMA están exentos de todo esto.” “Los MEMAs fueron titularizados por decreto, en cambio nosotros tardamos un montón de tiempo hasta ser titularizados”.

Mientras que por otro lado, los MEMAs acusan a los maestros blancos: “No nos respetan como maestros nos piden solo la traducción de lo que dicen en la clase como en la época de los auxiliares pero nosotros también somos maestros” “No nos tienen confianza y terminan ellos enseñando la lecto-escritura y ésa es nuestra función.” “No les interesa que los chicos aprendan, sólo miran los puntajes para el cargo.” “Se van del aula porque siempre están en el patio tomando mate.” “no nos respetan frente a los chicos, a veces entran al aula y nos interrumpen la clase”

Estos maestros conviven en un mismo espacio: el aula. (Hecht, 2004: 83)

2.4 CAPACITACIÓN ESPECÍFICA PARA LLEVAR ADELANTE LAS NUEVAS TAREAS

La resistencia que hemos registrado entre los docentes se debe en parte a la falta de capacitación que exige la nueva tarea. Un par de datos curiosos en cuanto a la proporción de docentes que atienden las necesidades educativas del departamento nos lo aporta en un análisis Acuña (2003b). Allí nos encontramos con que del total de docentes de lengua del departamento sólo un 18 % enseña wichí y el restante 82 % son maestros

de grado. Situación por demás paradigmática considerando que el 67,18 % de los alumnos matriculados en la EGB de Ramón Lista son monolingües wichí.

Por otra parte, en ese mismo texto Acuña y en otros (Acuña y Sierra, 2002) analiza el lugar de formación de los maestros de lengua arribando a una sugestiva indagación. El 69 % de los maestros de grado son de Formosa, pero tan sólo el 18 % de ellos cursó el profesorado en Ingeniero Juárez donde se cuenta con una materia de formación intercultural orientada a comunidades toba y wichí. Aquí tenemos que volver a cuestionar a las condiciones reales de implementación de proyectos cuyo eje es lograr una “interculturalidad”. Es decir, los profesorados deberían contemplar la diversidad cultural con la que los docentes se van a encontrar en las aulas. No nos olvidemos que los profesorados en los que estudiaron no incluyen este tipo de problemática en la formación docente y sólo apuntan a la capacitación para trabajar con chicos cuya lengua materna es el español.

En relación con la capacitación de los maestros indígenas según el Decreto Provincial N° 1119 en el año 1985 se crean 4 Centros Educativos de Nivel Medio para Comunidades Autóctonas y Sectores Marginales en Formosa. En la provincia de Formosa hay tres centros formadores de MEMAs: el CENM N° 1 (en el barrio Nam Qom a unos kilómetros de la capital formoseña), el CENM N° 2 (en El Potrillo en Ramón Lista) y el CENM N° 3 (en Ingeniero Juárez en el departamento vecino de Matacos). Estos Centros de Nivel Medio con orientación docente ofrecían hasta el año 1999 dos alternativas de finalización de curso: Maestro Especial de Modalidad Aborigen (MEMA) y Perito en Recursos Naturales y Ecología. Los mismos comenzaron a funcionar recién a partir del año 1986. Luego tras la primera promoción de egresados de los Centros Educativos de Nivel Medio en 1990, se crean los cargos para MEMA en Inicial, EGB 1 y EGB 3 en el ciclo lectivo de 1991.

2.5 AUSENCIA DE MATERIAL DIDÁCTICO

Como mencionamos más arriba, uno de los trabajos que se realizaron desde la asistencia técnica fue el armado de material didáctico para la enseñanza de español como segunda lengua y de wichí como lengua de instrucción. Sin embargo, lo realizado fue sólo un pequeño aporte no exento de dificultades a lo largo de su proceso. Decidir qué contenidos irían, qué imágenes, qué conceptos se vehicularían a través del

material, fueron decisiones tomadas en conjunto pero no siempre con total aprobación de todas las partes. En este aspecto es indispensable que se continúe este primer paso que fue más difícil aún puesto que no había experiencias similares en nuestro país.

2.6 LO CONOCIDO VS. LO DESCONOCIDO

El material didáctico elaborado para esta propuesta se basa en un enfoque comunicativo. Presupone que lo conocido / lo cercano favorece el proceso de aprendizaje. Los temas que estructuran *Mistolcito* se apoyan en este presupuesto e intentan reproducir situaciones reales de uso de la lengua. Un ejemplo de este intento está dado por la elección de referentes locales tales como las viviendas, los objetos cotidianos (como la yica y los instrumentos de pesca), los animales y la vegetación de la zona, elementos que son propios de la situación particular de Ramón Lista. Sin embargo, la tensión o el límite entre lo cercano y lo no conocido puede resultar peligroso. ¿Cuándo ampliar los contextos? La demanda de maestros y padres presentada ante el equipo en las pasantías realizadas en Buenos Aires en julio de 2002, requería pensar esta ampliación de contextos hacia temas desconocidos para los chicos, intentando evitar un posible aislamiento.

Por otro lado, enseñar español supone en sí mismo insertar algo ajeno o desconocido: una lengua otra, una cultura otra. Tengamos en cuenta también que el español de la escuela supone una doble distancia: del wichí y también de la variedad de español de la zona⁶.

3. CONCLUSIONES

Como conclusión de este trabajo, podemos decir que consideramos fundamental trabajar sobre las tensiones que surgen en este tipo de proyectos en tanto la información que se puede compartir a partir de las experiencias con la diversidad cultural, lingüística y étnica puede ser el inicio de un camino hacia la construcción de una escuela “para todos”. En este sentido consideramos que es necesario seguir pensando en experiencias y proyectos pedagógicos que atiendan los contextos de diversidad, no en términos

⁶ Para ampliar ver: Acuña, L. 2003a.

idealistas alejados de las problemáticas concretas de aquellos para quienes trabajamos, sino en términos de construcción de un acercamiento a las necesidades reales de las comunidades en cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ACUÑA, L. Conferencia: “Los chicos mismos te enseñan”: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe". En: *4° Encuentro de lenguas aborígenes y extranjeras*. Facultad de Humanidades. Departamento de Lenguas Modernas. CEPIHA. Universidad Nacional de Salta, 2003a.
2. ACUÑA, L. *El Diagnóstico Sociolingüístico*. Módulos de capacitación docente, n° 2. Buenos Aires: Programa Dirli, 2003b.
3. ACUÑA, L. y SIERRA, M. C. “Educación intercultural bilingüe en el departamento Ramón Lista (provincia de Formosa): comparación de propuestas y situación actual”. En: MENÉNDEZ, S; CORTÉS, A; MENEGOTTO, A y CÓCORA, A. (eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Edición en CD, 2002.
4. DIRLI (Desarrollo Integral Ramón Lista). Subprograma educación. Plan de Mejoramiento Educativo. Formosa, 1998.
5. HECHT, A. C. Educación intercultural bilingüe en las comunidades wichís de Ramón Lista (Formosa): procesos de apropiación, resistencia y negociación. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. UBA, 2004.
6. MENEGOTTO, A. y M. del C. PALACIOS. La construcción de una gramática pedagógica del wichí. En: *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística: “Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo”*. En: MENÉNDEZ, S; CORTÉS, A; MENEGOTTO, A y CÓCORA, A. (eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Edición en CD, 2002.

7. MENEGOTTO, A., M. del C. PALACIOS y G. LAPALMA. Una gramática wichí para la comunidad wichí: estado de la cuestión. Ponencia presentada al IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Córdoba (en prensa), 2002.