

**LA TECNICATURA SUPERIOR EN EIB EN LA UNSE:
DESAFÍOS DE UNA CARRERA UNIVERSITARIA
SOBRE UNA LENGUA INDÍGENA**

*(THE HIGHER EDUCATION CERTIFICATE IN IBE IN THE UNIVERSIDAD
NACIONAL DE SANTIAGO DEL ESTERO: CHALLENGES OF A UNIVERSITY
COURSE ON AN INDIGENOUS LANGUAGE)*

Lelia Inés ALBARRACÍN DE ALDERETES*

RESUMEN

La situación de la lengua quichua en el ámbito educativo, es muy dispar en cada uno de los países quichuahablantes. Estados como Perú, Ecuador y Bolivia vienen realizando experiencias en el plano educativo desde hace ya muchos años lo que ha permitido, llevar a cabo evaluaciones y, en algunos casos, un replanteo de estas propuestas educativas.

No se puede decir lo mismo en el caso de la República Argentina. Distintas situaciones han impedido o truncado el desarrollo de planes educativos en esta lengua: una concepción racista y discriminatoria del lenguaje; el estrecho rango de las investigaciones académicas sobre lenguas aborígenes; la circulación de material bibliográfico inadecuado y obsoleto; las políticas educativas europeizantes con más de un siglo de arraigo; el escaso estímulo para la formación superior en sociolingüística, y la falta de definición científica en cuanto a objeto, teorías y métodos de enseñanza en relación con las lenguas originarias.

Aunque en el orden nacional se han producido importantes avances en materia de legislación sobre pueblos originarios, con relación a la educación muchas de las leyes, resoluciones y decretos terminan siendo letra muerta. Sin embargo, en este último año, quienes nos dedicamos a la investigación y estudio de la lengua quichua, vemos con enorme satisfacción la creación de la Tecnicatura Superior en EIB (Educación Intercultural Bilingüe) con mención en Lengua Quichua, carrera que ha comenzado a dictarse en el 2012 en la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

En este trabajo realizaré un análisis y se mostrará los alcances y resultados iniciales de esta valiosa experiencia.

Palabras Clave: *Educación Intercultural Bilingüe, formación superior, lengua indígena, quichua.*

* Universidad Nacional de Santiago del Estero - Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud - Av. Belgrano (S) 1992 – CP 4200 - Santiago del Estero - Argentina.
Correo Electrónico: manon@arnet.com.ar

ABSTRACT

The status of the Quichua language in the field of education is very different in each of the Quichua-speaking countries. States such as Peru, Ecuador and Bolivia have been carrying out educational experiences for many years, which has enabled them to perform assessments and, in some cases, a restatement of what has been done.

This is not the case in Argentina. Different situations have prevented or truncated the development of education plans in this language: a racist and discriminatory conception of language; the restricted range of academic research on Aboriginal languages; the circulation of inappropriate and obsolete library material; the European-like educational policies with a tradition of more than one century; the limited stimulus in the formation about Sociolinguistics, and the lack of scientific definition as regards object, theories, and methods of teaching in relation to indigenous languages.

Although in national scale there has been significant progress in legislation on indigenous peoples with regard to education, many of these laws, decrees and resolutions end up being dead letter. However, in the latter year, those of us who are dedicated to the research and study of the Quichua language, see the creation of the Higher Education Certificate in IBE (Intercultural Bilingual Education) with a major in Quichua language, with great satisfaction, course which began to be held in 2012 at the Universidad Nacional de Santiago de Estero. In this dissertation, I will carry out an analysis and a projection of this valuable experience.

Key Words: *Intercultural Bilingual Education, higher education, indigenous language, quichua.*

INTRODUCCIÓN

Antes de la llegada del español, en el territorio argentino se hablaban numerosas lenguas. Muchas de ellas han desaparecido como consecuencia de la acción de los conquistadores. Sin embargo, ese agente inicial destructor de las culturas preexistentes fue tomando nuevas formas con el paso del tiempo: los grupos de poder dominantes, la burguesía intelectual despreciadora de lo indígena, los gramáticos normativos del lenguaje, entre otras, sostenidas por un andamiaje ideológico construido secularmente: las ideas racistas sobre el lenguaje, la estandarización y homogeneización lingüística forzada, la visión hispanocéntrica de la lengua, la concepción centralizada de la educación y, más recientemente, la globalización o mejor dicho la imposición de la cultura de los estados imperialistas sobre el resto de los países.

Es así como actualmente sólo se hablan alrededor de 14 lenguas precolombinas que han logrado resistir más de 500 años la invasión y conquista, cuyos efectos sobre la cultura hoy siguen vigentes.

Muchas de esas lenguas están actualmente en peligro de extinción. La discriminación de la que son víctimas, la falta de acciones que tiendan a su

recuperación o inserción en el campo educativo, las políticas lingüísticas con características de opresión idiomática hacia las lenguas minoritarias y hacia las variedades regionales, son algunos de los diversos factores que suelen confluír para provocar la interrupción de la transmisión intergeneracional y la consecuente desaparición de toda una cultura.

El lingüista Louis-Jean Calvet (2005: pp.25 y ss.), en su obra "Lingüística y colonialismo", traza la evolución histórica de las reflexiones europeas sobre los hechos lingüísticos y demuestra, con claridad, cómo se preparó el campo teórico para sostener el discurso colonial y uno de sus productos: la glotofagia o colonialismo lingüístico, que postula la existencia de lenguas superiores e inferiores. En efecto, a lo largo de siglos, las lenguas habladas en América antes de la llegada del español, han sufrido un sinnúmero de situaciones desfavorables. Se puede decir que nuestra América está atravesada por procesos de glotofagia, silenciamiento y desvalorización de los idiomas vernáculos.

La lengua, es decir esa construcción colectiva propia de un grupo humano, esa riqueza cultural única, ha sido uno de los tesoros más destruidos por los conquistadores. En consecuencia, numerosas lenguas han desaparecido, otras son habladas por un número cada vez más reducido de personas, otras han visto disminuir su léxico y alterada su sintaxis por el avance de una lengua dominante, otras ven reducir su espacio funcional en la vida social por la discriminación de la que son víctimas sus hablantes.

LA LENGUA QUICHUA DE SANTIAGO DEL ESTERO

Una de las pocas lenguas que ha logrado sobrevivir al dominio del español, durante más de cinco siglos, ha sido el quechua hablado actualmente en siete países de América por alrededor de 10 millones de personas. Esta lengua tiene una variante regional en la provincia de Santiago del Estero (Argentina) conocida como *la quichua* (en femenino), hablada por alrededor de 150.000 personas.

Ser hablante de una lengua minoritaria debería ser motivo de orgullo, por haber tenido la posibilidad de recibir un legado único y tener la capacidad de conservarlo. Sin embargo, es un estigma en una sociedad que busca la homogeneización cultural. Decimos esto porque el espacio que se va abriendo la lengua quichua en el ámbito escolar, el cual será nuestro objeto de análisis, es muy reducido y ha significado años de perseverancia por parte de quienes consideramos que los derechos lingüísticos son parte de los derechos humanos.

Hace algunos años, se podía ser objeto de castigos físicos por hablar una lengua que no es la oficial, una experiencia que muchos adultos no quieren para sus niños.

Sucedó que durante décadas existió una prohibición formal de la utilización de la lengua quichua en el ámbito educativo. Dicha prohibición fue cumplida al pie de la letra por los maestros y los inspectores de escuela. La discriminación a la que se llegaba era extrema: por ejemplo, ante la visita de las autoridades a una escuela se separaba a los niños quichuahablantes y no se les permitía hablar. La amenaza de un castigo estaba siempre latente.

Jorge Ábalos en su libro “Shunko” ilustra muy bien la realidad de los niños quichuahablantes a mediados del siglo XX:

“Cuando en las casas los chicos se portaban mal, las madres los amenazaban: ‘Voy a llamar al maestro para que te lleve a la escuela’ y los chicos se quedaban quietecitos atemorizados. Pero la realidad era que podían estar tranquilos, pues las madres por nada del mundo hubieran ido a hablar con el maestro. Dicen que los hacía estar sentados toda la mañana en un banco y ¡guay! del que se mueva. ¡Y cuando él no entendiera la castilla! ¡Y cuando el maestro dijera que leyese! ¿Qué haría? ¡Era horrible! Pero había que ir, el maestro amenazó buscarlo con la policía. ¡La policía! A Shunko le corrió nuevamente el miedo por la espalda y el estómago se le encogió más” (Ábalos 1959: 62-63).

“Cuando ya los alumnos mayores habían aprendido el castellano el señor [el maestro] no quería que hablaran quichua en la escuela, para que se ejercitaran en ‘la castilla’. Como ellos seguían hablando en quichua impuso la pena de escribir en el pizarrón: ‘No debo hablar quichua en la escuela’, al que sorprendiera en falta” (Ábalos 1959: 97).

En el caso de Santiago del Estero, los padres tienen temor de que sus hijos sean segregados en la escuela, de allí que sean los propios padres quienes recomienden a los niños no hablar en quichua en el ámbito escolar. Sin embargo, ante las reiteradas preguntas del maestro, el obstinado silencio termina por delatar al niño quichuista.

Lo que Ingrid Jung expresa a propósito del área andina peruana es totalmente válido para la región santiagueña: “Pero el rechazo al quechua trasciende el mero campo lingüístico. Es parte del desprecio que tiene la cultura hispana y dominante por todo lo que caracteriza la vida del campesino, y lo que se evidencia en la falta de valoración incluso económica de su trabajo y de su producto, frente a la sobrevaloración de lo académico, el modo de vivir urbano y la producción industrial” (Jung 1992: 276).

Segregación, silencio, prohibición son elementos de una particular ecuación que sólo puede ser producto del autoritarismo y en donde el factor violencia no siempre es percibido, porque no es la cultura dominante la que sufre.

Pero no sólo las lenguas de las comunidades indígenas deben ser respetadas en el aula sino también aquellas variedades del español que son habladas en las diferentes regiones, ya que no podemos imaginar a una lengua como una entidad homogénea y armoniosa. Newmeyer y Emonds citados por Tusón (1997: 120) expresan: “Por lo que sabemos ningún lingüista ha tenido en consideración las posibles implicaciones racistas, o contra la clase obrera, cuando se defiende que una clase social ha de modelar su forma de hablar de acuerdo con otra”.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Desde ya hace varios años y como miembros de la Asociación de Investigadores en Lengua Quechua hemos venido trabajando para que la lengua quichua tenga su espacio en el ámbito educativo.

El primer logro significativo en la incorporación de la lengua quichua al sistema educativo formal fue en el año 2006, con la creación de la Diplomatura en Lengua Quichua en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Más de cien egresados, entre ellos numerosos quichuahablantes y docentes de los tres niveles, dan cuenta de la necesidad de ese espacio de formación.

La importancia de la creación de este postítulo radica en que, en términos generales, los funcionarios del área educativa restringen el concepto de diversidad a las necesidades educativas especiales, a las diferencias sociales y de género, y para ellos, atender a la diversidad es dar respuesta sólo a las diversidades individuales. Es decir, desde los centros de toma de decisiones educativas, se define la diferencia y se individualiza al diferente. Este mensaje se traslada a los docentes quienes, muchas veces, no están capacitados para detectar y para atender otras diversidades que están presentes en el aula, tales como las originadas en factores étnicos, lingüísticos y culturales. Las diversidades no se deben únicamente a la presencia de comunidades aborígenes en algunas regiones, sino también a la presencia de culturas silenciadas no necesariamente aborígenes, como es el caso de los grupos de quichuahablantes de Santiago del Estero y guaraní hablantes, y a las comunidades de inmigrantes, muchas de ellas portadoras de culturas diferentes de la mayoritaria. Son diversidades colectivas para cuya atención nuestro sistema educativo no tiene consideraciones.

Cuando hablamos de diversidad nos referimos no sólo a la existencia en nuestro país de comunidades minoritarias con su acervo cultural propio, sino también a los diferentes matices que van adquiriendo la cultura y lengua oficial en su contacto con esas comunidades. Por ejemplo, muchos docentes desconocen los matices particulares que adoptan los festejos católicos en el norte de Argentina, en donde a los ritos de la Iglesia se suman manifestaciones milenarias heredadas de los primeros habitantes de esa zona. Ingrid Jung habla de una "ola de extirpación de idolatrías" (1992: 276) para arrasar con el saber cultural y su medio de expresión, y si observamos el curriculum escolar vigente habría que preguntarse qué lugar ocupan en los diseños curriculares los saberes previos de los alumnos, si las creencias ancestrales de sus familias no están presentes en el aula.

En las provincias del Noroeste Argentino, es innegable la influencia de la lengua quichua en el español regional. La misma se da en los niveles sintáctico, semántico y fonológico. Sin embargo, en la formación que se brinda a los docentes de nivel terciario o universitario, esto no es tenido en cuenta. Entonces la forma de expresarse de los niños es considerada como 'torpe', 'rústica' o 'inculta' sin

reflexionar que ambas lenguas, la quichua y la castellana, convivieron durante siglos. La lengua quichua desapareció en provincias como Tucumán, Catamarca, Salta o La Rioja, pero lucha por sobrevivir en el español tan particular que se habla en la región. Si el maestro corrige, no sólo provoca frustración en los educandos y la consiguiente deserción escolar, sino además lo que el docente ignora es que su intervención está provocando la destrucción de ese “otro código” cuya presencia está incapacitado de detectar y por lo tanto atribuye los supuestos errores a una “falta de cultura” (Albarracín et. al. 1999: 222).

De allí la necesidad de incluir al maestro como un agente de creciente importancia en las tareas de conservación y promoción del idioma, permitiéndoles desarrollar un pensamiento crítico que los lleve a descubrir y cuestionar su rol aculturador y que puedan tener la capacidad y la disposición para transicionar desde una concepción pedagógica autoritaria hacia una concepción democrática, desde una actitud de menosprecio hacia una actitud de respeto por la lengua quichua, es decir, aquello que Freire planteaba en términos de opresores y oprimidos: “El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que ‘alojan’ al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida que descubran que ‘alojan’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire 1970: 35).

Los formadores de docentes diseñan perfiles, generalmente, para ocultar la diversidad o en algunos casos promueven la asimilación fagocitada de lo diferente. En consecuencia, los docentes formados bajo estas pautas no pueden responder adecuadamente a las necesidades que demanda la existencia de una multiplicidad lingüístico-cultural que caracteriza a un espacio áulico actual.

Cuando decimos multiplicidad no sólo nos referimos a que hay niños que hablan un idioma que no es el oficial, sino también nos referimos a que la mayoría de la población habla un español que no es el estándar. Variedad esta última que se privilegia en universidades e institutos de formación docente, sin que haya una mínima referencia a las influencias que ejercen las lenguas aborígenes sobre las diferentes variedades del español regional hablado en Argentina. Según Luis E. López (1997): “Es más fácil y eficiente aprender a hablar y escribir en el idioma que uno mejor conoce y más usa en la comunicación cotidiana, si lo que se busca es el logro de una lectura comprensiva y de una escritura creativa”.

Pero además, los formadores de docentes, es decir los docentes universitarios y terciarios, en general, no muestran interés por incursionar en el estudio de las lenguas y culturas aborígenes. La especialista en alfabetización María Luisa Jáuregui dice a propósito: “Un asunto que a todos preocupa es que el número de pedagogos dedicados a la educación de la población indígena es muy pequeño. Los avances logrados se deben más a la incursión de lingüistas y antropólogos en la pedagogía que a la atención prestada por pedagogos y maestros a la educación de las poblaciones indígenas” (Jáuregui 2002: 24). Este déficit señalado por la especialista hace más de una década, aún continúa siendo una asignatura pendiente en nuestro sistema de enseñanza superior.

LA CREACIÓN DE LA TECNICATURA

En mi actividad cotidiana como docente e investigadora, estoy en relación con colegas y comunicadores sociales que no se dan por vencidos ante la indiferencia del Estado y reclaman la colaboración necesaria para proyectos, material didáctico o el asesoramiento necesario para que las opciones lingüísticas sean respetadas y para contribuir a la preservación de una lengua amenazada.

Respondiendo a esta necesidad, desde la Universidad Nacional de Santiago del Estero en donde las autoridades de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud habían implementado la Diplomatura en Lengua Quichua antes mencionada, elaboré una propuesta para la creación de una carrera universitaria que permitiera la formación de técnicos especializados en EIB. Durante los años 2006 y 2007 diseñé y se gestionó la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua. Este proyecto, hoy plenamente concretado, permitió crear la primera carrera universitaria en Argentina, referida a una lengua indígena.

Pero, como bien señala el sociolingüista Rainer Enrique Hamel:

“La preservación o incluso revitalización de la lengua y cultura indígena no se resolverá, en última instancia, en la escuela, aunque ésta puede coadyuvar a estos procesos. Dependerá de la capacidad de resistencia étnica que desarrolle el pueblo indígena; y presupone redefinir, desde el conflicto de las «identidades divididas» (Stanvenhagen, 1979), el papel de los grupos aborígenes como etnias específicas al interior de la sociedad..., en todos sus aspectos socioeconómicos, políticos y lingüísticos” Hamel (1988: 369).

Por ello, he elaborado una propuesta para formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de su pueblo y la región, que sean conscientes de que cualquier programa que procure contribuir a un proceso de revaloración y revitalización de la lengua y cultura quichua, para ser exitoso, debe estar centrado más en las condiciones socioculturales y políticas en que se desenvuelve la educación, antes que en los aspectos técnicos que debe resolver la lingüística aplicada. En particular, se pretende generar un espacio para la formación y actualización de docentes en servicios, cuya preocupación esté centrada en desarrollar una educación de calidad acorde con la diversidad lingüístico-cultural de la región y que deseen involucrarse en proyectos de educación intercultural e intercultural bilingüe, con el propósito de propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas y promover el dominio de una segunda lengua, preservando el uso de la lengua materna.

La carrera tiene por objetivo la formación de un Técnico Superior con capacidad para asesorar a instituciones públicas y privadas y organizaciones sociales en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de educación intercultural e intercultural bilingüe quichua-castellano. Es decir, un técnico con la formación adecuada para interpretar las necesidades, intereses

y motivaciones de las comunidades y actuar como agente dinamizador de sus iniciativas. Además, con capacidad para apoyar la elaboración de propuestas educativas, susceptibles de ser llevadas a la práctica, en el nivel escolar y/o comunitario, en torno a los problemas educativos que se presenten en las aulas donde se desarrollen programas con enfoque intercultural bilingüe o en escuelas monolingües en castellano en las que se enseñe el quichua como segunda lengua.

La duración de la carrera es de tres años, organizados en seis semestres de actividades académicas teóricas y prácticas, completadas con una Práctica Profesional Final en una institución oficial o privada en cuyas actividades se verifique una situación de bilingüismo y/o multiculturalismo.

La estructura curricular de la Tecnicatura consta de 27 asignaturas cuatrimestrales organizadas en cuatro áreas: "Lengua, Literatura y Oralidad", "Sociolingüística, Educación, Bilingüismo e Interculturalidad", "Disciplinas Complementarias" y "Asignaturas Electivas".

En "Lengua, Literatura y Oralidad" hay, entre otras, 4 asignaturas de Lingüística Quichua y sus respectivos Talleres para la práctica oral del idioma.

En "Sociolingüística, Educación, Bilingüismo e Interculturalidad" se estudian, entre otras, Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua, Contacto Lingüístico e Interculturalidad, Fundamentos teóricos, modelos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe, Alfabetización en Lengua Materna, Política y Planificación Lingüística.

Entre las asignaturas de "Disciplinas Complementarias", se estudian temas de antropología, didáctica general y de la enseñanza de la lengua, pedagogía y cuestiones de género y entre las Asignaturas Electivas cabe señalar: Tecnologías de la información y la comunicación en EIB, Elaboración de Textos y Materiales Didácticos para Proyectos de EIB y Metodología de la Investigación.

Esta propuesta fue finalmente aprobada por el Ministerio de Educación de la Nación mediante Resolución Ministerial N° 622/08 del 26/03/2008. Es el primer paso para la implementación de una licenciatura o profesorado que permita formar profesionales universitarios especializados en EIB. Como puede apreciarse, se trata de un proyecto de formación de recursos humanos a largo plazo, que comenzará con la creación de un plantel de agentes dinamizadores (Técnicos en EIB) y continuará con la formación de formadores (docentes universitarios), con el propósito de tener una plataforma que permita la capacitación en servicio de maestros bilingües.

Los primeros llamados a concursos para cubrir los cargos docentes se realizaron a fines del 2011 y las clases de la primera cohorte comenzaron en abril del 2012. La mitad de los inscriptos fueron quichuahablantes.

Éste último no es un dato menor porque es un recurso más para el trabajo áulico: por un lado está entonces el saber científico y por el otro el saber experiencial de los hablantes. Ellos están atravesados por procesos subjetivos enriquecedores, por historias personales únicas, por procesos identitarios de resistencia.

PERSPECTIVAS Y ESPERANZAS

Teniendo en cuenta que las lenguas aborígenes, entre ellas la lengua quichua hablada en la provincia de Santiago del Estero, están confinadas a dominios de uso informal, especialmente entre la familia y los amigos, habría que otorgarles al menos un dominio de prestigio si queremos asegurar su mantenimiento y conservación y en esa perspectiva el ámbito universitario, el estudio científico sólido, la lectura, la escritura son ciertamente factores de prestigio.

Por supuesto que no sólo se trata de cambiar contenidos o agentes de enseñanza, sino también es necesaria una transformación en la concepción que se tiene de la interrelación entre culturas. La cultura minoritaria, no puede ser vista como un aspecto folklórico y pintoresco de la sociedad, sino que es parte de una construcción permanente y activa de la identidad colectiva. Dinámica que sólo el pleno ejercicio de la democracia permite que se genere.

No se puede negar que los programas de Educación Intercultural Bilingüe deben enmarcarse dentro de una perspectiva de transformación y democratización de los procesos sociales, políticos, económicos y educativos.

Para que la situación de la lengua cambie debe cambiar todo el análisis del contexto que la rodea. Cambiar la mirada, lograr un análisis crítico de la realidad en la que están sumergidos los hablantes de la lengua quichua.

Si bien el aprendizaje del español permite una integración y movilidad social, también es cierto que es posible desarrollar un nivel de bilingüismo coordinado y enriquecedor que logre la persistencia de la lengua quichua como lengua natural de una región.

La iniciativa de la UNSE con la creación de esta tecnicatura, permite ofrecer una alternativa a un sistema homogeneizador; se trata de una opción nueva, pensada para que la lengua quichua sea analizada y estudiada trascendiendo el plano meramente idiomático para abarcar el plano político, ideológico, social, cultural y pedagógico.

Si las acciones que se realicen contribuyen en alguna medida a salir de una postura etnocéntrica y encontrarse con la realidad del otro, si sirven para descentrar juicios y percepciones hispanistas, si son útiles para realizar un éxodo desde los fundamentalismos de la lengua dominante hacia los derechos lingüísticos de las minorías, entonces sabremos que estamos en el camino correcto.

Sabemos que la Tecnicatura no es una meta en sí, sino un espacio para pensar, diseñar y generar nuevos proyectos. Es por eso que actualmente se está trabajando para la creación de una Licenciatura en EIB. Ello es posible gracias a las inquietudes del equipo docente formado, cuyo compromiso no se agota en el dictado de una cátedra sino que además realiza tareas de extensión, de difusión de la carrera, de asesoramiento a otras instituciones, etc.

El trabajo en la Tecnicatura en EIB se presenta como un desafío para todos: alumnos y docentes. Para los docentes porque tenemos que generar en muchos casos recursos didácticos para trabajar una lengua excluida. Buscar bibliografía

Lelia Inés ALBARRACÍN DE ALDERETES*
para enseñar una lengua dominada. Encontrar el método adecuado para enseñar una lengua oprimida.

Precisamente, son estos aparentes obstáculos los que constituyen el estímulo y el punto de partida para la creación y ejecución de nuevos proyectos que involucren la creatividad, el compromiso personal y social.

CONCLUSIONES

Hay un trabajo iniciado, pero también una gran tarea para sostener. Además, sigue siendo necesario volcar la mirada hacia la situación actual de las lenguas y culturas minoritarias para lograr el espacio que merecen en una sociedad que debe reconocerse multilingüe.

Sin embargo esta tarea significa lograr una actitud integradora y no una mera 'tolerancia' por la cultura de los demás. Significa lograr un respeto y no una actitud piadosa. Significa trabajar por el derecho a la igualdad y no una actitud de generosidad.

Nada justifica la indiferencia reinante por las culturas minoritarias o quizás sí, quebrar la pluralidad cultural que tanto asusta a la cultura hegemónica. Tal vez por eso, la muerte y agonía de muchas lenguas están siendo silenciadas.

No es el plurilingüismo la causa de conflictos sino el necesario equilibrio para librarnos de tendencias etnocéntricas que sólo están logrando nuevas formas de opresión. Y aquí conviene recordar la advertencia del filósofo colombiano Guillermo Hoyos Vásquez: "Los movimientos culturales son luchas para el reconocimiento social y constitucional del derecho a la diferencia, es decir, la identidad sobre la diversidad; cuando esto no es posible, se llega a la desobediencia civil y a diversas formas de violencia" (Hoyos Vásquez, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

ÁBALOS, JW (1959) Shunko. (25ª ed., 1980). Buenos Aires, Losada.

CALVET, LJ (1974) Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia. (1ª ed. español, 2005). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

FREIRE, P (1970) Pedagogía del oprimido. (52ª ed., 1999). Montevideo, Siglo Veintiuno Editores.

TUSÓN J (1997) Los prejuicios lingüísticos. Barcelona, Octaedro.

JUNG, I (1992) El quechua en la escuela: la experiencia del programa de educación bilingüe – Puno. En: Juan Godenzzi, JC (comp.): El quechua en debate (pp. Xx-xx). Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

LÓPEZ, LE (1997) La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En: Revista Iberoamericana de Educación N° 13

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 50: 135-145, Año 2016 _____
(pp. 47-98). España, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.

HAMEL, RE (1988) Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. En: Signos, Anuario de Humanidades, (Vol.2), 319-376.

JÁUREGUI, María Luisa (2002) La alfabetización intercultural bilingüe. En: Decisio "Saberes para la acción en educación de adultos" (Vol.1 N°1, pp. 24-26). México, CREFAL.

ALBARRACÍN, LI et al. (1999) Aportes para la enseñanza de la lengua quechua en el NOA. Actas de las III Jornadas de Etnolingüística, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 257-293.

HOYOS VÁSQUEZ, G (2001) Communication interculturelle pour 'démocratiser la démocratie. En : 1ère Table Ronde Identité et multiculturalisme. Actes du Colloque "Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation", Paris, 20-21/03/2001. Paris : AUF.