

Capítulo 4

De palabras y memoria: el aporte de la lingüística y las ciencias de la educación

La voz de los pueblos ha logrado sobrevivir no por lo que hemos hecho, sino seguramente a pesar de lo que no hemos hecho

A. Mires Ortiz

Dos aspectos que caracterizan a los pueblos indígenas son sus sistemas de educación –basados sobre todo en la oralidad- y el uso de la lengua propia para la transmisión de estos conocimientos. Su estudio permite aprehender la estructura y la dinámica de sus sistemas de información, datos éstos necesarios a la hora de plantear el diseño de una biblioteca. Tal importancia motiva su tratamiento en capítulo aparte, para la elaboración de un análisis en profundidad.

El idioma, la forma de habla propia de un individuo, excede los límites del mero medio de comunicación: vincula a la persona a un grupo étnico, a una historia, a una tradición, a un territorio o a una creencia religiosa. Por otra parte, posee matices connotativos que expresan, de forma única, la manera de sentir y

de ver el mundo de una cultura determinada. Su uso correcto permite el milagro de la tradición oral, medio de endoculturación que ha permitido la supervivencia de tradiciones milenarias, y su paso de generación en generación. Amenazadas por las formas dominantes de cultura (Aguirre Beltrán, 1987), las lenguas minoritarias y los mecanismos de educación no formal –bases de la identidad de pueblos enteros- corren el riesgo de desaparecer, perdiéndose con ellas una parte de la diversidad humana.

Una herramienta que, de ser correctamente empleada, podría subsanar muchas deficiencias es la educación intercultural bilingüe, llevada a la práctica con pueblos aborígenes en numerosos puntos de América Latina... Si bien los resultados son escasos, presentan un horizonte alentador y lleno de esperanzas.

La comprensión de lengua y educación como aspectos de la cultura interrelacionados en forma estrecha, es básico en el proceso de desarrollo de una biblioteca (*vid.supra*, p. 29). No sólo para conocer canales y circuitos de información en la comunidad, sino también para buscar soluciones prácticas a los problemas: palabras que se pierden, tradiciones que se apagan, costumbres que se deterioran, información vital que se desvanece.... La bibliotecología cuenta con numerosas herramientas. Basta buscarlas....

Endoculturación y educación

De acuerdo a Herskovits (1969), la *endoculturación* es un largo proceso continuo que, iniciado en la infancia temprana, y a lo largo de toda la vida, dota al individuo de un caudal de conocimientos y valores que permiten su adaptación a la vida social. El proceso en sí asume distintas formas, desde el condicionamiento y la educación formal hasta la coacción religiosa. Se construyen, de esta manera, las estructuras básicas a través de las cuales el individuo asimila la cultura del grupo al que pertenece y elabora su identidad personal de acuerdo a pautas establecidas, pautas que le permitirán su adaptación al medio, su supervivencia y su relación con sus congéneres.

La *educación* es la parte de la experiencia endocultural que, mediante el proceso de aprendizaje, equipa a la persona para que ocupe su lugar como miembro adulto de la sociedad. Se recibe de manos de otros, y dura sólo un corto periodo. La endoculturación, en cambio, es un proceso que la engloba: es, por ende, más largo, y si bien incluye también la asimilación de distintos elementos, ésta se realiza sin dirección ajena: únicamente mediante la observación y la imitación.

Durante la niñez, se recibe una considerable cantidad de instrucción acerca de actitudes básicas, estándares y valores. El niño no debe solamente ser

instruido en habilidades y conocimientos prácticos para la supervivencia; también debe ser *socializado*, aprender la forma de relacionarse con su comunidad y con el universo, entendiendo las fuerzas sobrenaturales (*vid. Socialización*, cap. V de este trabajo). Es la manera en que la sociedad, a través de su cultura, moldea las personalidades individuales en tipos aceptables que perpetúen y conserven la tradición cultural.

La educación en las sociedades ágrafas se realiza mediante tradición oral. Pettitt (1936) anota varios ejemplos del uso de historias para inculcar actitudes e ideales. La transmisión de la memoria histórica, codificada en relatos, ha sido el reaseguro de la identidad de estas poblaciones:

“Durante largas horas alrededor del fuego, la comunidad aborígen contaba a las nuevas generaciones los hechos significativos de su pasado, cantaba la valentía de sus héroes y exponía para el ridículo las motivaciones egoístas de los anti-héroes.

Estos relatos tradicionales reflejan, todavía hoy, situaciones vividas y sufridas en sus largas luchas. Presentan, como si fuera un cuento de fantasía, los problemas que la comunidad tiene que resolver. Ayudan a clarificar el pensamiento y descargar tensiones.

Esta forma de enseñar historia no ha desaparecido: la creatividad y la oralidad están presentes aún“ (1).

Educación intercultural

A partir de la expansión de las sociedades europeas imperialistas (España y Portugal primero, luego Francia, Holanda e Inglaterra, y más tarde otras naciones), los pueblos indígenas entraron en contacto con los sistemas de educación formal occidental. En el caso latinoamericano, la labor educativa comienza a través de las órdenes religiosas, y prosigue –dada la demostrada capacidad de los niños indígenas- con la creación de escuelas, como las rurales de Michoacán (México) a finales del siglo XV, o el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco (México) en 1536.

Según Rosso (s.f.), las prácticas educativas orientadas hacia el mundo aborígen fueron desarrollándose de acuerdo a la relación entre la cultura occidental y la indígena. A lo largo de los cinco siglos de contacto, esta relación fue variando en un rango que oscilaba entre la negación extrema del aborígen y su total aceptación, pasando por un mero reconocimiento. De acuerdo a la

imagen que el grupo de poder generaba acerca del nativo y su cultura, así se elaboraba un modelo educacional específico.

En Latinoamérica en general, y en Argentina en particular, el pensamiento positivista-evolucionista del siglo XIX buscó borrar las particularidades culturales regionales, especialmente las aborígenes, abiertamente calificadas de “salvajes”, pretendiendo lograr, de este modo, ciudadanos “civilizados” de acuerdo al modelo ideal europeo o estadounidense.

En este contexto, que se extendió a una parte considerable del siglo XX, “para la mayoría de los miembros de la población indígena su paso por el sistema escolar [representó] una experiencia penosa, no emancipadora y/o precaria en el mejor de los casos” (Gómez Otero, s.f. p.255).

En nuestro país, la visión cambia con el retorno de la democracia en 1983, y sobre todo, con la reforma a la Carta Magna. Uno de los derechos que se reconoce en el nuevo texto constitucional es el acceso a una Educación Intercultural y Bilingüe. “En este marco legal, el Estado debía hacerse responsable y promover programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas en coordinación con las jurisdicciones provinciales correspondientes” (Gómez Otero, *op.cit.* p. 257).

Sin embargo, hasta el momento los resultados no han sobrepasado el nivel de tentativas y experiencias aisladas.

La importancia de la “nueva educación indígena”, tal y como la llama Barnach-Calbó (1997), radica en su interculturalidad. La dimensión intercultural implica establecer un diálogo entre la cultura nativa y la occidental, buscando mejorar las condiciones de vida. De acuerdo a las recomendaciones del II Congreso Latinoamericano de EIB (1997), “la educación desde poblaciones con diversas culturas debe orientarse hacia la construcción de sociedades pluriculturales y multilingües”. Y en la pluralidad de lenguas se centra la base de la educación intercultural.

La educación bilingüe surge en la década de 1970, en un momento de revalorización de las lenguas maternas minoritarias. El usar las dos lenguas como medio de instrucción permite mantener una doble perspectiva: la visión interna del nativo y la externa del agente no-nativo. El respeto a la diferencia en la igualdad, señala Barnach-Calbó, implica la necesidad de prácticas políticas, educativas y culturales diferenciadas para los pueblos indígenas, siempre que se elaboren con su colaboración y asentimiento. Según el mismo autor (*op.cit.*):

“[La EIB] representa un paso muy significativo en el proceso de reconocimiento de la pluralidad lingüístico-cultural de los países de la región, plasmado ya en leyes y normas de nivel diverso. Su

consolidación y generalización contribuirá sobremanera (...) a la viabilidad de auténticas sociedades multiculturales o interculturales todavía lejanas”.

Dado que las lenguas indígenas son orales en su mayoría, y que las sociedades que las utilizan basan su educación original no-formal en sistemas de transmisión oral, un programa de EIB debe incorporar, en la enseñanza de la lengua materna, este aspecto de la oralidad:

“...reforzar el desarrollo de las capacidades inherentes a la oralidad, como la memoria, la repetición de historias, la modificación de las historias según el sujeto que habla y el contexto en el cual habla. Una de las estrategias es incorporar a las aulas a los ancianos o llevar a los niños a la comunidad, que se sienten alrededor de los ancianos y que éstos les cuenten una leyenda o un mito” (Gómez Otero, *op.cit*, p. 259).

Lamentablemente, la mayoría de los programas escolares que se han implementado y se practican en la actualidad son “de transición”, es decir, que buscan introducir las lenguas de mayor comunicación y modernidad (lenguas “de prestigio”) y cambiar lingüísticamente al alumno, utilizando la lengua materna como “puente”. Al respecto, Taylor (1993 p.7) anota:

“Se considera que la alfabetización en la lengua indígena es sólo un primer paso hacia la alfabetización del indígena en la lengua de la comunidad dominante, lo que le permitirá adaptarse a los criterios socio-culturales, económicos y políticos de la ‘sociedad nacional’. Difícilmente se reconoce la utilidad de la alfabetización de una comunidad como medio de asegurar la sobrevivencia de su propio sistema de vida”.

Educación y lenguaje

Evidentemente, el uso de la lengua propia es importante a la hora de transmitir los rasgos de una cultura, sobre todo si se realiza en forma oral. De acuerdo a Whorf (1940), el ser humano organiza el mundo y sus partes en pequeñas piezas a las que adscribe un significado, codificado a través de la

estructura del idioma. El lenguaje se convierte así en uno de los medios más importantes de simbolizar la realidad, pre-requisito éste para la existencia de cualquier cultura.. Su papel no se limita, por tanto, al de ser un evidente medio de comunicación: la forma de usar los símbolos lingüísticos influye profundamente la concepción del mundo, a tal punto que, de acuerdo a Beals (1959), “puede decirse de pueblos con diferentes lenguajes que viven en distintos mundos”.

En la actualidad, el abandono progresivo de los canales orales de educación y la pérdida de las lenguas madres, está provocando un doble problema para los pueblos originarios. Por un lado, se está esfumando uno de los caminos por el cual el aborigen construye su propia identidad. “*Language are the cornerstone of who we are as people*” (2), según las declaraciones de dos nativas canadienses. Por el otro, con la lengua se extingue un código de comunicación que expresa en sí mismo toda una percepción de la existencia; y con la transmisión oral, toda una serie de relatos que, incluso mediante metáforas, recuperan y perpetúan una historia, una religión y una cosmovisión.

Idiomas amenazados

Todas las predicciones indican que, durante el siglo XXI, el 80% de las lenguas del mundo pueden desaparecer ante el embate de los idiomas dominantes. La diversidad lingüística se ve sobre todo amenazada por la "secular tendencia unificadora de la mayoría de los Estados a reducir la diversidad y a favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y el pluralismo lingüístico" (Ramon i Mimó, 1997).

Los idiomas en peligro son los denominados "minoritarios". Por lo general se trata de lenguas propias de territorios determinados, "el idioma de la comunidad históricamente establecida en un determinado espacio" (Ramon i Mimó, *op.cit.*) que tienen una nula o desigual equiparación a las lenguas mayoritarias. Es decir, según el mismo autor:

“más que por el tamaño del grupo lingüístico, las lenguas minoritarias se definen por los derechos sociales (...) si bien, desde el prisma lingüístico, son susceptibles de abarcar toda la gama de situaciones posibles: variedades, dialectos, lenguas preestandarizadas, estandarizadas y cultas”.

En América Latina, las lenguas nativas son todas minoritarias, al no estar equiparadas a los idiomas “de prestigio” o dominantes.

En general, se consideran "inferiores" por no ser lenguajes escritos. Sin embargo, como señala Hoebel (1973 p.36):

“Los sistemas de escritura son inventos que se remontan a tiempos relativamente recientes (a las edades del Bronce y del Hierro). Las lenguas habían existido desde mucho antes. Tampoco debemos pensar que si una de éstas carece de escritura es desaliñada o está viciada. Por el contrario, la lengua no escrita es la que conserva la tradición oral con fidelidad, la que hace hincapié en la corrección y precisión del habla”.

Los programas internacionales de salvaguarda de lenguas amenazadas (3) orientan su trabajo hacia la recuperación del habla dentro de la propia comunidad, mediante la revitalización de los canales de información y el apoyo a las iniciativas de expresión cultural y oral. “*I’m interested in communication, no preservation*”, declara un nativo norteamericano (4) De esta forma, a la vez que se protege una parte fundamental de la diversidad humana, se facilitan elementos para la EIB y, a través de ella, para la consolidación de la identidad grupal.

En la vida real....

Se citarán, para cerrar este capítulo, una serie de registros orales grabados por Achilli y Sánchez (1997 pp.63-79) entre los *qom* (tobas) urbanos de Rosario (Santa Fe, Argentina) publicados como un libro sobre la memoria grupal. En ellos se refleja toda la problemática planteada en los párrafos anteriores, pero abordada, evidentemente, desde un punto de vista menos teórico y más cotidiano. Y, por ello mismo, más real.

“Yo necesito que ellos (los chicos) se sientan como propios dueños del idioma. Como dicen a veces, son los dueños de la tierra, y por que no del idioma, y por que no de la cultura, o sea, yo quiero que sientan ese deseo de poder aprender el idioma (...)” (O. Morales, registro 1, 07.07.95).

“La gente sabemos hablar; pero no sabemos escribir el idioma toba” (L. Barreto, registro 1, 07.07.95).

“En sí la cultura es oral, y es difícil hacer los pensamientos. Si algún día lográramos eso, plasmar nuestros pensamiento indígenas sobre la escritura...” (O. Morales, registro 2, 14.08.95).

“Los primeros años que vamos a la escuela no entendemos castellano. Yo por lo menos no entendía, entonces hablaba con mis compañeros en toba. Por ahí no le entendía nada a la maestra que decía.

No entendía nada, hablaba la maestra y yo me quedaba mirando” (A. González, registro 3, 23.09.95).

“En todos los trabajos [tuvimos que hablar castellano] porque no hay tobas que tengan manejo de una empresa” (J.R. Paredes, registro 3, 23.09.95).

“Si somos tobas y queremos hablar el idioma castilla, no podemos interpretar bien. Yo escuché unos cuantos acá, en el barrio, hay algunos que están hablando en castilla y sale al revés” (B. Lopez, registro 3, 23.09.95).

“Los padres son responsables. Porque yo tengo un chico que viene a la escuela, y yo le dije: no dejes el idioma toba, le dije así” (B. López, registro 3, 23.09.95).

“Hasta hay padres que lo niegan. Dicen: mi hijo no quiero que hable en idioma, porque a un padre lo escuché yo, dijo que no quería (...). Porque ellos tienen miedo que les rechacen”. (A. González, registro 4, 06.10.95).

“Cuando se equivocaron en esto [se refiere a los que niegan el idioma y las costumbres tobas] van a la drogadicción, eso va peligrando nuestra cultura, ahí sí, porque no saben quienes son, si son tobas, si son indígenas, mocoví, wichí, pilagá, si son criollos. Entonces se van a buscar en otra salida donde no tienen posibilidad de tener las cosas. Esto es lamentable que diga yo, porque yo lo siento así...”. (O. Morales, registro 4, 06.10.95).

“No quieren la escuela, y nadie tiene séptimo grado. Encima quieren ser criollos y no tienen séptimo grado (...) Ellos están en contra de una escuela que se haga así bilingüe, no sé, creo que ellos quieren salir de la cultura”. (J.R. Paredes, registro 3, 23.09.95).

“Había un padre, yo lo escuché, dijo: no, nosotros no podemos estudiar la lengua, porque si no, no vamos a conseguir trabajo”. (B. López, registro 3, 23.09.95).

“Yo lo que más quiero en esta escuela o como experiencia, es el rescate del idioma y la codificación de la lengua”. (O. Morales, registro 2, 14.08.95).

“(...) algún anciano dirá: no voy a dar a conocer mi idioma; pero el idioma significa tanto para la raza, tanto para la escuela, tanto para la escritura, no porque yo misma necesito, sino que el mismo maestro blanco para entender que es lo que quiere el niño indígena (...)”. (O. Morales, registro 1, 07.07.95).

“Nosotros demostramos que somos tobas. Igual que un cuero de cabra, ocultan. No quieren demostrar como son ellos. Los mocoví y wichí no quieren hablar el idioma de ellos. El mocoví no quiere hablar el idioma de él. Quiere ser criollo, nomás. Nosotros no tenemos vergüenza de hablar nuestro idioma. Los mocoví y los wichí hablan castellano, ellos ocultan la cultura de ellos. Ellos quieren seguir la cultura de los criollos, pero igual se nota que son de otra cultura”. (R. López, traducción de J.R. Paredes, registro 3, 23.09.95).

Bibliografía citada

1. Achilli, Elena L. y Sánchez, Silvana. 1997. La vida social de los tobas : propuesta para una currícula pluricultural desde la memoria grupal. Santa Fe: AMSAFE.
2. Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1987. El proceso de aculturación. México: UNAM.
3. Barnach-Calbó, Ernesto. 1997. “La nueva educación indígena en Iberoamérica” [En línea]. En *Revista Iberoamericana de Educación (monográfico EIB)*, no.13 (enero-abril). <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a01.htm>> [Consulta: 10 noviembre 2003].

4. Beals, Ralph L. 1959. An introduction to anthropology. New York: The MacMillan Co.
5. Gómez Otero, Julieta. (s.f.). “Educación intercultural y bilingüe en escuelas con población aborigen : una experiencia inicial en la provincia de Chubut” [En línea]: En *Colección año VII*, no. 11 (enero-abril). <www.uca.edu.ar/facultades/derecho/coleccion/n11/otero.pdf> [Consulta: 10 noviembre 2003].
6. Herskovits, Melville. 1969. El hombre y sus obras : la ciencia de la antropología cultural. México: FCE.
7. Hoebel, E.A. 1973. Antropología : el estudio del hombre. Barcelona: Omega.
8. Holmes, Lowell D. y Parris, Wayne. 1981. Anthropology : an introduction. New York: John Wiley & Sons.
9. Pettitt, George A. 1936. Primitive education in North America. En *University of California Publications in America Archaeology and Ethnology*, año XLII, 1-182.
10. Ramon i Mimó, Oriol. 1997. “Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos”. [En línea]: En *Revista Iberoamericana de Educación (monográfico EIB)*, no.13 (enero-abril). <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a12.htm>> [Consulta: 10 noviembre 2003].
11. Rosso, Laura y Artieda, Teresa. (s.f.). *Historia de la educación aborigen en la provincia del Chaco (1951-1994)* [En línea]: <<http://www.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-003.pdf>> [Consulta: 10 noviembre 2003].
12. *Segundo Congreso Latinoamericano de EIB*. 1997 [En línea]: En *Revista Iberoamericana de Educación (monográfico EIB)*, no.13 (enero-abril) <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a11.htm>> [Consulta: 10 noviembre 2003].
13. Taylor, Gerald. 1993. La tradición oral y la escritura. En *Chantiers Amerindia*, supl. 2 al 19. pp.5-17. AEA: París.
14. Whorf, B.L. 1940. Science and Linguistic. En *The Technology Review*, vol.42, MIT, p.231

Notas

- (1) CIFMA. Los pueblos indígenas y la transmisión de la memoria colectiva. En *Actas del Segundo Seminario Quilmes 97*.
- (2) Mary Richards e Ida Bear. Indígenas Winnipeg (Canadá). Citado en Richardson, B. *People of Terra Nullius : betrayal and rebirth of Aboriginal Canadá*. (Douglas & McIntyre: Vancouver/Toronto, 1993) 240.
- (3) Ejemplos son la *Foundation for Endangered Languages* ([En línea]: <<http://www.ogmios.org/home.htm>> [Consulta: 20 Noviembre 2003]) y la *Endangered Language Fund* ([En línea]: <<http://sapir.ling.yale.edu/~elf>> [Consulta: 20 Noviembre 2003]).
- (4) Tony Supahan. Indígena Karuk (Estados Unidos). Citado en Hilton, L. *Flutes of Fire : essays on California Indian Languages*. (Heyday Books: Berkeley, 1994).