

Revitalización lingüístico-cultural en el ámbito escolar: Alfabetización intercultural bilingüe qom l'aqtaqa/castellano *

Rodolfo Hachén**

Resumen

Este artículo se enmarca en un estudio más amplio (CONICET) acerca de las representaciones en torno a la capacidad comunicativa y simbólica de las lenguas, las producciones escriturarias y la interpretación lectora en el proceso de Alfabetización Intercultural Bilingüe (qom l'aqtaqa (toba)/castellano) que, promoviendo una contrastación semiótica de ambas lenguas y culturas, propone indagar las conceptualizaciones de los alumnos sobre el bilingüismo y su incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. De este modo se intenta, además, evidenciar la vinculación de estas conceptualizaciones con la dinámica del proceso identitario y de la interacción sociocultural cuando la educación bilingüe compromete a los integrantes de uno de los pueblos originarios de América como es, en este caso, la Comunidad Toba de Rosario (Argentina).

Palabras clave: bilingüismo, educación, identidad

Abstract

This article is part of a broader research (CONICET) on the representations of both the communicative and symbolic capacities of languages, their writing productions and the reading representation in the bilingual process of literacy (Qom l'aqtaqa (Toba)/Spanish) which promoting semiotic contrast of both languages and cultures, proposes the enquiry of those conceptions students have around bilingualism and its bearing in the learning/teaching process. In this way, the aim is also to put at stake the link of these conceptualizations in the process of identity and its socio-cultural interaction when bilingual education affects the members of one of the original peoples of America, namely, the Toba community of Rosario.

Key words: bilingualism, education, identity

1) Presentación

“El lenguaje proporciona, en efecto, un medio no sólo para representar la experiencia, sino también para transformarla.” (Bruner, 1988: 50)

La diversidad lingüístico-cultural es una característica inherente al hombre. Cada pueblo “habla el mundo” (Charaudeau, 1988) de una manera peculiar y propia y es, precisamente, esta pluralidad de visiones la base esencial del patrimonio de la humanidad. A lo largo de la(s) historia(s) no han sido pocos los intentos por establecer una hegemonía discursiva que diera por tierra con la pluriculturalidad y el multilingüismo. La dominación cultural, la marginación, el desprecio por la otredad, y hasta ciertos abordajes teóricos, han sido las herramientas más destacadas del intento de silenciamiento cultural sin reparar en que “Desde el punto de vista del conocimiento humano, la desaparición de cada lengua constituye la pérdida irreparable de un conocimiento cultural, cosmogónico, histórico y científico único, no traducible en su totalidad a otras lenguas” (Hamel, 2007: 77-78).

El mito de Babel y las pruebas infructuosas para imponer una lengua universal (reedición contemporánea de la búsqueda medieval de la lengua de Dios) reafirman con la corriente globalizadora actual y se plasman en las políticas lingüístico-educativas de la mayoría de los Estados nacionales:

“Algunos hombres (...) andan hablando de un idioma universal, único para toda nuestra especie. Son los mismos que buscan la perfección bajando por la escala zoológica, hasta sentir envidia de las hormigas y de las abejas. Son los mismos que perdieron el anhelo de llegar a dioses y reniegan de las inquietudes que produce la sabiduría. Son los mismos que consideran el mito de la Torre de Babel como un castigo y reniegan de la vida ascendente. Pero yo les digo que la variedad de idiomas, con su variedad de culturas, es el signo distintivo de nuestra especie, lo que nos hace superiores a los animales. Ahí va la demostración: un perro de Turquía aúlla igual que un perro de Dinamarca; un caballo de las Pampas argentinas relincha igual que un caballo de Bretaña. ¿Y sabéis por qué? Porque los pobres animales todavía están en el idioma universal.” (Castelao, 1944: 43)

Como señaló Ernesto Cardenal en el “I Congreso de Las Lenguas” (Rosario, Argentina, 2004) la idea de globalización cultural y de “...que es preferible que haya una sola lengua para toda la humanidad (...) sólo sería bueno para los burócratas, para los administradores y no para las culturas”.

Así, el concepto mismo de globalización aparece siempre asociado al de homogenización y a políticas de negación de las diferencias que ponen en peligro no sólo este patrimonio cultural de la humanidad sino la vida misma. Innumerables guerras y genocidios se han embanderado tras los principios de una única cultura, estilo de vida y forma de pensamiento como si la diversidad fuera una amenaza que debe ser combatida.

Muchos intelectuales consideran que el neoliberalismo y la corriente globalizadora a él asociada deben ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio y ponen en peligro “el futuro de la especie humana” (Chomsky, 2003)

La humanidad ha sufrido muchos “modelos civilizatorios” que tendían al exterminio radical de la alteridad. Bajo la forma de invasiones, imperios, Estados nacionales y/o sistemas económicos transnacionales, las técnicas de dominación no han variado sustancialmente.

El principio rector parece la asimilación forzada, el borrado de las particularidades socio-culturales y el manejo global, por parte de muy pocos, de las formas no sólo de comercialización sino de simbolización.

Así, históricamente, la imposición de la lengua como pilar fundamental de la constitución de los Estados nacionales aparece claramente asociada a la dominación cultural que tiene como meta primordial la generación de individuos y sociedades alienadas. La integración es, por lo tanto, asimilación y esa asimilación está muy lejos de favorecer la convivencia intercultural:

“...se prevén consecuencias negativas para el desarrollo del pensamiento, las ciencias y las artes en caso de que una sola lengua ejerza un monopolio, tomando en cuenta la relevancia constitutiva de la diversidad y heterogeneidad cultural para toda sociedad...” (Hamel, 2007: 91-92)

Frente a este “azote” de homogenización, nuestra idea, respecto de la diversidad lingüístico-cultural, pasa por superar el estigma de Babel para que la diferencia no sea sinónimo de destrucción e incomunicación. Arquitectos de un nuevo quehacer ejercemos nuestra “resistencia” generando un espacio de discusión y debate sobre las problemáticas del lenguaje y la diversidad lingüístico-cultural rescatando la idea de que “La educación es arriesgada, ya que refuerza el sentido de lo posible” (Bruner, 1997: 62)

De este modo la, investigación científica, la labor académica y la praxis política van, para nosotros, de la mano.

En el año 2004 la Real Academia Española organizó, en la ciudad de Rosario, su III Congreso de la Lengua. En esa oportunidad el escritor nicaragüense Ernesto Cardenal fue invitado y debió sufrir, por hablar en nombre de las lenguas aborígenes minorizadas, una situación de agresión que puso en evidencia que la RAE, como siempre lo hemos dicho, es uno de los últimos baluartes de la “intolerancia” lingüística:

“La principal identidad cultural es el lenguaje pero ninguna identidad es inmutable y por eso es importante que se mantengan siempre vivas las lenguas y proliferen y se diversifiquen y multipliquen. Esto me lo combatió ayer en el Congreso de la Real Academia de la Lengua el vicepresidente de la lengua que era el moderador de la mesa redonda en la que yo estaba. Combatió lo que yo dije y dijo incluso que era bueno que muchas lenguas desaparecieran, que afortunadamente estaban muriendo también las lenguas, muchas lenguas...esto lo dijo después de la intervención mía y ya dio por terminada la mesa redonda y no me dio tiempo a que yo respondiera.” (Ernesto Cardenal, I Congreso de LaS LenguaS, Rosario, Argentina, 2004)

Cardenal pudo hacer esta denuncia participando del I Congreso de laS LenguaS que desarrollamos en Rosario como contrapartida al de la RAE entre el 15 y el 20 de noviembre de 2004. Bajo la Presidencia Honoraria del Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel, con la participación de representantes de las Comunidades Aborígenes de Argentina (y América Latina) y de las Autonomías Históricas del Estado Español, y el apoyo invaluable de figuras de la talla del escritor Ernesto Cardenal y del Premio Nobel de Literatura José Saramago luchamos, oponiéndonos a la hegemonía de la lengua española, por el derecho a la autodeterminación lingüística de los pueblos.

En el 2007, nuevamente, un colectivo heterogéneo de instituciones académicas, organizaciones sociales y de derechos humanos, comunidades aborígenes, movimientos de empresas recuperadas, de documentalistas, etc.; nos reunimos para organizar en Buenos Aires el II Congreso de laS LenguaS (18, 19, 20 y 21 de julio) y para demostrar y, sobre todo, para demostrarnos que las utopías pueden no ser quimeras si estamos dispuestos a accionar para hacerlas realidad. Procurando crear un espacio para la diversidad dimos lugar a un foro de reflexión y debate en torno de las políticas lingüísticas.

Sabemos que muchos discursos pretendidamente progresistas que abordan la “diversidad” negando el rescate de la memoria histórica como un punto de inflexión para el cambio guían las mayorías de las políticas culturales de los Estados nacionales incrementando la desigualdad y la marginación en la vida cotidiana.

La interculturalidad no es, claramente, una mera cuestión de “tolerancia”. Como lo señala Wieviorka:

“La tolerancia autoriza las diferencias culturales, lo que me parece muy positivo; pero no les otorga ningún derecho, las coloca en situación estructural de inferioridad, les recuerda permanentemente que existen límites, que si son rebasados, pueden llegar a decisiones de prohibición. Es mejor ser tolerado que prohibido, es cierto. Pero ser tolerado no es tener derechos y libertades tan grandes como los que benefician a los miembros de grupo dominante.” (Wieviorka, en Cisneros, 2004: 22)

Nosotros, por el contrario, consideramos que la interculturalidad es una cuestión de todos que sólo se reflejará adecuadamente en la dinámica social cuando podamos visualizar la diversidad lingüístico-cultural como una metáfora de la pluralidad de pensamiento y dejar de lado las formas consolidadas y nuevas del racismo:

“El ‘nuevo racismo’ ya no opera como antaño cuando se fundaba en la ‘inferioridad biológica de las personas’, sino que la novedad radica en la ‘diferencia cultural’ como criterio de legitimación. La intolerancia cultural genera un tipo de racismo que justifica el uso de la violencia para la eliminación de las diferencias. Este rechazo a la diferencia da vida a la heterofobia (hetero: diverso; fobia: miedo) como una actitud que representa la enfermedad moral de las sociedades contemporáneas. La heterofobia constituye un ‘sentimiento de temor y de odio ante los otros, los

distintos, los extraños, los forasteros, los que irrumpen desde el exterior en nuestro círculo de identificación” (Fernando Savater, en Cisneros, 2004: 55)

Los atravesamiento semióticos que la conformación de nuevas identidades genera cuestionan la validez de los paradigmas tradicionales y de las propias estructuras sociales poniendo de manifiesto las “fracturas” que hasta los sistemas más rígidos poseen.

El entramado discursivo que da cuenta, aún en los ámbitos educativos, de esta pluralidad, sirve de vehículo interpretativo de una dinámica social que, superando la lógica intrínseca de la “lucha de clases”, da lugar a nuevas estrategias identitarias:

“El racismo latinoamericano es una mezcla variable de factores ‘raciales’ y ‘étnicos’: el primero acostumbra a dirigirse con mayor frecuencia a los pueblos de ascendencia africana, el segundo afecta a los indígenas que son percibidos socioculturalmente (e incluso geográficamente) como más alejados y distintos de los gruidos dominantes (blanco, mestizo, mulato), por lo que son definidos frecuentemente como verdaderos ‘otros’. Dentro del los patrones dominantes del racismo cotidiano en Latinoamérica, el aspecto (‘raza’) y la cultura suelen entrelazarse y convertirse en una sola cosa, es decir, en que son ‘diferentes’ a ‘nosotros’.” (Van Dijk, 2003: 102)

Dueños de un discurso y una mirada construidos como poderosos, ejercemos, generalmente, nuestra hegemonía, adoptando una actitud paternalista respecto de las culturas “minoritarias” o “marginales”. Nuestro máximo sentido democrático de justicia es proponer para ellas una “integración” a nuestros propios parámetros culturales, de tal modo que esta “integración” termina siendo, como ya hemos señalado, una “asimilación”. Los “civilizados”, los “cultos”, los “normales”, los “capaces”, sentamos las bases, las reglas de juego, obligando a los otros a su aceptación para poder gozar de los beneficios de nuestra sociedad.

Si los rasgos culturales resultan ser la frontera que aleja al individuo de un adecuado desenvolvimiento social, no hay diálogo posible. Lo que debemos comprender es que así como nosotros definimos a los otros con nuestra mirada, también somos definidos por ellos. Nuestra cultura se enriquecerá cuando más rica veamos a la cultura del otro. De este modo, sería importante reemplazar las nociones de “integración” y “asimilación” por la de “articulación” ya que esta concepción más que remitir a la incorporación de un grupo como subconjunto desaventajado de otro, propone la convivencia equitativa de dos elementos necesarios para el funcionamiento del sistema:

“La unidad formada por esta combinación o articulación es siempre, necesariamente, una ‘estructura compleja’: una estructura en la que las cosas están relacionadas tanto por sus diferencias como por sus similitudes. Ello hace necesario que se exhiban los mecanismos que conectan los rasgos disímiles, ya que no hay una ‘correspondencia necesaria’ ni se puede asumir como dada la hegemonía expresiva” (Stuart Hall, citado por Jameson y Zizek, 1993: 99)

Debemos, claramente, favorecer la revisión crítica de nuestras propias estrategias identitarias y de nuestras formas de vincularnos con los otros. De nada sirve enunciarnos como democráticos si esgrimimos la intolerancia y fomentamos la marginación:

“...tal vez un día podamos hablar del genocidio étnico como cosa del pasado pero el genocidio cultural sigue activo cada vez que tratamos de imponer mejores formas de vida y nos felicitamos cuando pueblos altivos e independientes van sucumbiendo, en el mejor de los casos, a las buenas intenciones de hacerlos lo más parecidos posible a nosotros y en, el peor de los casos, dejarlos tal como están para explotarlos mejor.” (Romano, 2007: 190)

El abordaje etnolingüístico tiene, creemos, mucho que decir para vehicular un adecuado diálogo intercultural. Como se sabe, en relación con la cultura, cada lengua construye su universo referencial específico. Esto se debe a que, como muy bien lo señaló Saussure (1916) en los comienzos de la lingüística moderna, las lenguas no son nomenclaturas. Las diferentes lenguas no son conjuntos de “etiquetas” que cambiamos para expresar una realidad única y universal que pre-existe. Cada cultura define su propia realidad de una manera peculiar y toda instancia discursiva implica, como ya hemos señalado, no un hablar “del” mundo sino un “hablar el mundo” (Charaudeau, 1988) que, creemos, puede ser pesquisado mediante el abordaje etnolingüístico.

La lengua en tanto sistema comunicativo y simbólico da cohesión a la cultura, estructura el pensamiento, interpreta la dinámica social (Benveniste, 1974) y mediatiza la percepción (Vygotski, 1933, 1934; Luria, 1966, 1980) Por esto, para Bajtín (1952-1953) el discurso no es un registro totalmente autónomo: es un aspecto emergente de una complejidad multifacética de relaciones sociales y de poder; un escenario inconciente de la trama social; una forma compleja de “representar” el mundo.

Es desde esta perspectiva que abordamos la cuestión educativa con una propuesta de Alfabetización Intercultural Bilingüe qom l’aqtaqa/castellano basada en el desarrollo de estrategias metacognitivas y en una revitalización lingüístico-cultural que cuestiona las tradicionales concepciones negativas construidas en torno al bilingüismo.

2) Bilingüismo, cognición e identidad

“Hay en general poca comprensión de lo que una lengua implica. Es toda una cosmovisión, es una forma de organizar el mundo material y espiritual. Es el instrumento primero de expresión y toda otra lengua por sólidamente adquirida que sea, significa una limitación, una erosión de la capacidad expresiva.” (Romano, 2007: 188)

Durante mucho tiempo el bilingüismo ha sido conceptualizado como algo negativo que, de algún modo, obstaculizaba el desarrollo cognitivo y la dinámica propia de los procesos identitarios. Esta apreciación ha estado siempre vinculada a proyectos políticos negadores de la riqueza de la diversidad que pretendían encontrar en la homogeneidad y la asimilación una nueva carta de ciudadanía.

Así:

“Las nuevas formas de intolerancia se fundamentan en la tríada asimilación-prejuicios colectivos-limpieza étnica. La hostilidad entre diversos nace del fracaso de las políticas de asimilación impuestas por los viejos Estados nacionales. Asimilarse a una etnia dominante de modo consciente o forzado mediante políticas autoritarias es una práctica muy común. Esto también puede ser una escapatoria al exterminio en situaciones autoritarias.” (Cisneros, 2004: 162)

Siempre citamos las palabras de la dirigente mocoví Clara Chilcano quien nos dice que “Nuestros padres ocultaron nuestro idioma para salvarnos del genocidio” en un momento determinado del desarrollo histórico-cultural de su comunidad.

No tener en cuenta al otro, su lengua y su cultural, ha generado un ámbito de intolerancia e incomunicación que se encuentra en la base de la historia misma de América Latina. Bernardo Saravia, comunicador toba, dijo, en su participación en el I Congreso de laS LenguaS, que a su comunidad la habían obligado a ocultar su lengua y a aprender el idioma de los dominadores, pero que ni así los habían escuchado en sus más de 500 años de reclamos. Sin dudas, la asunción de un discurso oficioso y la sumisión a la lengua del Poder no garantiza el reconocimiento de los derechos propios. Entrar en diálogo con el Poder no debe implicar abandonar las características peculiares sosteniendo una situación de alineación sino hacer poderoso el discurso propio como herramienta de reivindicación identitaria.

La idea de que el multilingüismo divide a los hombres mientras que el monolingüismo es un estado normal y deseable, está todavía hoy presente entre nosotros (Romaine, 1996). Como muy bien lo señala Hamel:

“El siglo XXI se inicia sin haber resuelto una preocupación central de la humanidad que, ya hace cien años constituía un problema fundamental: ¿Cómo lograr una convivencia más o menos pacífica entre diferentes pueblos, etnias, grupos lingüísticos y culturales en espacios [\(1\)](#) compartidos? Hoy en día se hablan alrededor de 6,500 lenguas, es decir, tenemos 6,500 grupos y pueblos etnolingüísticos en el mundo, pero existen menos de 200 estados soberanos. Por lo tanto, el estado monolingüe [\(2\)](#) y monocultural representa una utopía, aunque todavía muy poderosa a nivel de las ideologías occidentales, en el mundo actual.” (Hamel, 2007: 73)

Atendiendo a la dinámica de los conflictos que se manifiestan en las llamadas “situaciones de contactos lingüísticos”, podemos sostener que, aún hoy, la adquisición de una segunda lengua no siempre va asociada a una conceptualización positiva, y que los contextos en los que se desarrolla y los propósitos que la guían determinan, de algún modo, la funcionalidad e interpretación del bilingüismo resultante.

Calvet (2001: 14) señala que “...las lenguas se vinculan entre ellas por medio de los bilingües, y los sistemas de bilingüismo están jerarquizados, determinados por las relaciones de fuerza”. En estos términos no podemos olvidar cómo:

“...todos los procesos de devaluación, pérdida de hablantes, mengua funcional, desaparición del ámbito público, dialectalización, atomización..., que sufre una lengua acontecen no por ningún factor interno al propio código, a la propia lengua, sino por las condiciones sociopolíticas en que esa lengua existe y se desarrolla. No existe nada “racial” en ninguna lengua que la haga especialmente apta o, por el contrario, inepta para tales o cuales cometidos. Hay posibilidades históricas -esto es, económicas, políticas, culturales...- que alcanzan su plenitud en una sincronía dada o bien que quedan reducidas a la condición de potencia, no de acto, por esas mismas razones extralingüísticas.” (García Negro, 2007: 33)

Cuando una lengua debe ser aprendida como L2 (el castellano en el caso de muchas de las comunidades aborígenes de Latinoamérica) suele aparecer como social y culturalmente sobrevaluada. Así “...las lenguas periféricas, que prácticamente nunca son segundas lenguas y cuya expansión es eventual, sostenida sólo por la vitalidad de las comunidades que las tienen como primera lengua”(Calvet, 2001, pág. 15) padecen los efectos de un marcado desprestigio que repercute en la dinámica de los procesos identitarios y en la educación.

En la Argentina, el bilingüismo que compromete a las lenguas de los Pueblos Originarios, fue teñido de “dañino” y los individuos que lo “sufren”, considerados cognitivamente desaventajados. De hecho ninguna de las 12 lenguas (Censabella, 1999) que aún se hablan (de las 35 que existían antes de la llegada de los españoles) es considerada como lengua oficial o co-oficial. Pese a que la Constitución Nacional promueve el respeto por la diversidad lingüística y la educación bilingüe, el monolingüismo parece ser la meta a alcanzar en el imaginario social:

“En otras palabras, se plantea la necesidad de contrarrestar la ideología del monolingüismo como ideal, tan nociva para la diversidad cultural y las lenguas subordinadas, que se expresa en la idea de la incompatibilidad de las lenguas en un espacio o territorio determinado. Tal como se comprobó ser falaz la posición de un bilingüismo sustractivo a nivel del individuo, es decir, la idea tan arraigada que el niño tiene que abandonar su propia lengua indígena o inmigrante para poder aprender bien la lengua nacional, de igual manera es falso que una lengua tenga que sustituir a la otra en los diversos espacios sociales.” (Hamel, 2007: 99)

Como señala García Negro en su abordaje lúcido de la lengua gallega el verbo latino “premere” (apretar, presionar, agobiar, ocultar, disimular) da origen a una gran cantidad de adjetivos que caracterizan fielmente la situación de una lengua “minorizada”:

“Ella es, ciertamente, una lengua oprimida (poderes públicos, dependencia del Estado, instituciones...); una lengua deprimida, al no tener la utilización polifuncional de cualquier lengua normal; una lengua reprimida, en los usos secundarios, directamente castigada (por exclusión); una lengua exprimida, sin savia y sin proyección de sus mecanismos de actualización y renovación interna; una lengua, en fin, comprimida, ghettificada, reducida a espacios redundantes y previsibles.” (García Negro, 2007: 40-41)

Se pone así en evidencia la importancia del abordaje etnolingüístico en el tratamiento de la diversidad y del llamado “conflicto diglósico”.

Esta característica lingüística es parte integrante de un conflicto intercultural que se funda en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes y prácticas discursivas dominadas que atraviesa la historia americana desde los tiempos de la conquista.

En el marco de la Educación Intercultural Bilingüe surge como necesaria, por lo tanto, una indagación acerca de las representaciones en torno a la capacidad comunicativa y simbólica de las lenguas, las producciones escriturarias y la interpretación lectora que, promoviendo una contrastación semiótica de las lenguas y las culturas, evidencie las conceptualizaciones de los alumnos sobre el bilingüismo y su incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Como podemos imaginar, el bilingüismo resulta una cuestión central para el abordaje de una adecuada planificación educativa en las zonas de ricas y complejas relaciones interétnicas y el abordaje etnolingüístico nos permite revisar su vinculación con la construcción de la identidad. La Educación Intercultural Bilingüe involucra, por lo tanto, diferentes aspectos: lingüísticos, socioculturales, psicológicos, institucionales y, sobre todo, profundos replanteos glotopolíticos.

En la Argentina, no existe aún un auténtico programa de EIB de aplicación general y nacional que rescate, mediante un accionar real y efectivo, el derecho de estos pueblos a mantener, usar y promover sus lenguas y culturas.

Lo cierto es que, pese a la existencia de leyes que contemplan el derecho de los pueblos aborígenes a ser educados en su propia lengua, los alumnos indígenas no sólo no gozan de una adecuada EIB, sino que no acceden a la alfabetización en castellano, herramienta indispensable para su desenvolvimiento social. Así, la escuela como institución, amparada en el déficit que para ella presupone la pertenencia de los alumnos a una cultura otra, no sólo no les brinda el respeto indispensable, sino que no cumple con su rol alfabetizador indeclinable. Cada vez que se ha planificado algún tipo de educación bilingüe aborígen en la Argentina, se ha remitido a una situación ideal e irreal que recuerda las viejas propuestas de la UNESCO. Partiendo de un imaginario en el cual el aborígen parece haber vivido en una reserva, aislado del mundo, sin interacción con el resto de la sociedad global y con otras culturas, y conservando sus primitivas estrategias de supervivencia, se han llegado a diseñar propuestas educativas incoherentes y limitantes.

Cuando se diseñaron los Contenidos Básicos Comunes de Lengua, adaptados para la enseñanza del español como segunda lengua, con el fin de “garantizar el respeto a la identidad de los pueblos indígenas argentinos y su derecho a una educación bilingüe e intercultural”, “resguardar y revalorizar la identidad histórico cultural de cada comunidad aborígen, asegurando, al mismo tiempo, su integración igualitaria en la sociedad nacional” no se problematizaron conceptos fundamentales. En estos contenidos se rescata lo que en la Ley Nacional 23.302/85 de Política Indígena y apoyo a las comunidades aborígenes se sostiene cuando se enuncia que en los tres primeros años “...la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente”. Como se puede imaginar, la determinación de la lengua materna no resulta tan fácil en el ámbito escolar, ya que no siempre los niños pertenecientes a una comunidad aborígen adquieren como primera lengua la de su comunidad. Esto conduce a cuestionar los diferentes tipos y grados de

bilingüismo que, como hemos podido observar en nuestras investigaciones, presentan una alta complejidad en la comunidad educativa ya que "...no siempre es fácil decidir quién habla o no una lengua determinada. Las afirmaciones al respecto de los propios sujetos pueden verse afectadas por factores como el prestigio, la pertenencia étnica, la afiliación política, etc. E incluso cuando esos factores tienen poca presencia, puede suceder que el que hace las preguntas y el que las contesta no tengan las mismas ideas sobre el significado de 'lengua madre'" (Romaine, 1996: 55).

El concepto de lengua materna ha ido cambiando implicando perspectivas teórico-políticas diferentes. Como señala Romaine (1996: 55) "Generalmente los censos no recogen el hecho de que un individuo puede tener más de una 'lengua madre', o de que la lengua aprendida primero puede no ser la que mejor se domina". Así, se ha entendido como "lengua madre" a la que se aprendió en primer lugar y se habla todavía o a la que todavía se entiende, a la lengua de los progenitores (madre y/o padre) o a la que determina un parámetro de inscripción a una identidad cultural determinada.

De hecho, en el ámbito escolar, nos encontramos, generalmente alumnos bilingües que manifiestan con claridad el conflicto jerárquico que la sociedad hegemónica impone respecto de la funcionalidad de ambas lenguas.

En lo que respecta a la elaboración de una adecuada curricula para la EIB, una discusión muy frecuente gira en torno a la determinación de cómo y cuándo debe incorporarse la enseñanza del castellano y/o de la lengua aborígen. El sólo hecho de plantear contenidos de "español" como segunda lengua presupone la existencia de hablantes monolingües de lenguas vernáculas cuyo número, en realidad, en nuestro ámbito urbano de trabajo, es sumamente reducido. No sólo la cuestión pasa por discriminar si lo que se debe enseñar es el castellano y/o la lengua aborígen, sino por establecer en qué lengua deben impartirse los conocimientos curriculares.

Hemos advertido que muchas veces en la bibliografía corriente y en las instituciones escolares circula una noción simplista del bilingüismo, una tácita concepción que, desde un "realismo ingenuo" (Davidson, 1992), da por supuesta la homogeneidad en el ámbito de lo simbólico, del grupo "étnico" comprometido.

El presupuesto de que la cultura originaria de estos grupos interfiere negativamente en los procesos de aprendizaje, retardándolos y alejando a los alumnos de la adquisición de los conocimientos básicos, aún hoy se registra en las instituciones educativas. Inclusive en diferentes países y en nuestra propia historia, se han puesto en funcionamiento políticas lingüísticas que negaban (y/o niegan) el uso de las lenguas vernáculas en las escuelas con el fin de evitar las trabas cognitivas que su utilización, supuestamente, provoca. Actualmente, y debido a la circulación parcial de nuevas propuestas pedagógicas y del resultado de ciertas investigaciones ya no se sostiene tan abierta e impunemente una postura como ésta, aunque los resultados de la educación institucional, en realidad, no hayan cambiado. La noción del déficit social, cultural y lingüístico que quizás no se proclama abiertamente, sigue subyaciendo para justificar lo poco que se hace (y lo mucho que no se hace) en estas instituciones educativas, continuando con el lema de "hacer bien, haciendo poco".

Como un aporte de nuestra labor de investigación intentamos acercar la idea de que los niños provenientes de comunidades aborígenes bilingües lejos de padecer un déficit lingüístico / cognitivo, estarían en una situación de ventaja respecto de los individuos monolingües en lo que se refiere al desarrollo metalingüístico que la adquisición / construcción de la lectura y la escritura alfabéticas exigen. Como señalan Bredart y Rondal (1982), esta reflexión que se detona con la puesta en contacto con estos objetos específicos de estudio, se desarrolla a medida que el individuo se adentra en estos conocimientos y, a su vez, los favorece. Para estos autores, como para otros psicólogos cognitivos, una forma más "espontánea" de desarrollar estas estrategias metalingüísticas sería el bilingüismo temprano. En tal sentido, los alumnos bilingües aborígenes como cualquier individuo bilingüe, estarían en una situación de ventaja cognitiva que debería facilitar la adquisición de los conocimientos que la escuela pretende impartir. En los actuales planteos educativos vinculados con comunidades aborígenes, ha comenzado a circular, en Argentina, esta concepción con la cual acordamos plenamente, pero esto no ha implicado, por generación espontánea, una modificación en los resultados obtenidos. Así como la teoría del déficit venía a justificar lo que no se hacía en pro del aprendizaje de estos grupos, no queremos que la concepción de la situación privilegiada de los niños bilingües respecto de la adquisición de los conocimientos, haga pensar que, "mágicamente", el problema de la educación multicultural queda resuelto por la mera enunciación de este principio. Sin duda, el bilingüismo será un aspecto ampliamente positivo para el desarrollo cognitivo siempre y cuando puedan desplazarse los estigmas de vergüenza cultural y marginación social desde los cuales es leído. El docente no sólo debe proclamar esta idea, sino capacitarse para llevarla adelante, implementando estrategias didácticas que, rescatando su andamiaje y la noción de "inteligencia distribuida" planteada por Bruner (1997), generen el espacio de discusión y debate necesarios para hacer consciente las hipótesis, estrategias y conocimientos que los niños poseen.

En tal sentido no puede postergarse una revisión de la dinámica de interacción de las lenguas en la EIB que, abandonando la utilización de la lengua vernácula como puente para la castellanización, permita tomarla (en contrastación) como eje de la reflexión metalingüística que la alfabetización exige y promueve. Para ello debe tenerse en cuenta que "...la lengua indígena no constituye solamente un 'vehículo o canal' para determinados contenidos de la cultura indígena, sino que forma parte indisociable de la estructura y experiencia misma del pensamiento, el saber social y la tradición cultural..." (Hamel, 1998: 46)

Más allá de todos los factores que hemos señalado, la propuestas de alfabetización en lenguas aborígenes han sido históricamente sometidas a la tiranía de los vaivenes de la economía del mundo y a principios un tanto "románticos" que las destinaban, de ante mano, al fracaso. La situación ideal de poder impartir la educación institucional durante los tres primeros años en lengua materna para introducir luego la lengua de la sociedad global en contacto, con técnicas de enseñanza de segunda lengua, no se adaptaba, frecuentemente, a la realidad lingüística y a los intereses de los pueblos destinatarios. Estas propuestas se encontraban con múltiples obstáculos: casos en los que, como hemos señalado, resultaba difícil estipular cuál era la lengua materna, diferentes grados y tipos de bilingüismo, falta de una adecuada inscripción simbólica de

la posibilidad de escribir y leer en la lengua propia, escasa o nula circulación y funcionalidad de la escritura de tipo alfabético (cuando ya existía) y necesidad, en la mayoría de los casos, de realizar las descripciones de las lenguas en cuestión y el diseño de un sistema de escritura que, generalmente, terminaba siendo rechazado por no respetar la tradición y las estrategias de fidelidad religiosas, políticas y sociales del grupo en cuestión. Si no se lograba, como sostiene Wood (1982), que la comunidad toda adoptara una actitud alfabetizadora, la tarea de las escuelas no resultaba suficiente. Por otro lado, cuando la disposición de instrumentar este tipo de políticas era “impuesta” y no surgía de una clara demanda de la población, se advertía un fuerte choque entre la finalidad que los padres le atribuían a la escuela (aproximar a sus hijos a la cultura y la escritura de la sociedad global) y la que la escuela se atribuía (“rescatar” la cultura autóctona) Sentida como una intromisión en el proceso de endoculturación, más de una planificación de esta naturaleza era rechazada. Muchas veces hemos escuchados a padres que reclamaban que la escuela se encargara de enseñarle a leer y a escribir en castellano a sus hijos (cosa que ellos creían no poder hacer) porque de la transmisión de los contenidos culturales y de la lengua se encargaban ellos. Con esto se intentaba poner fin a una doble situación conflictiva: el hecho de que la escuela no cumplía con su rol alfabetizador (en castellano) que en nuestro país es un derecho y una obligación (y que en el imaginario social va asociada a la posibilidad de integración y progreso) y, por otro lado, anular el proceso de “profanación” de los contenidos culturales vigentes abordados en las escuelas como “contenidos curriculares” sin atender a su significación ni a las formas de transmisión que la dinámica socio-cultural les atribuye.

Como señala Emilia Ferreiro (1995) parece que, actualmente, para los Estados nacionales la más elemental ecuación costo/beneficio va en contra de la alfabetización en lengua materna. Las dificultades que implican la impresión de libros, la formación de maestros, la “invención” de alfabetos, etc. sirven para justificar una despreocupación creciente por este tipo de planificaciones. Así se comenzó a adoptar la postura (más económica) de dejar a las lenguas vernáculas en su estado de “pura oralidad” e imponer como único sistema de escritura el de la sociedad global.

En tal sentido creemos conveniente acercar nuestra experiencia en la Escuela N°1344 “TAIGOYE” de la Comunidad Toba de Travesía (Rosario, Argentina) en la que la planificación e implementación conjunta y concensuada de una propuesta de Alfabetización Intercultural Bilingüe contribuyó a la revitalización lingüístico-cultural de la comunidad y la esencial reformulación de la labor de la escuela en la dinámica de los procesos identitarios.

3) El pueblo toba

La etnia qom (toba) ocupaba, originariamente, un amplio hábitat que se extendía del norte de la provincia de Santa Fe hasta el Paraguay y desde la línea formada por los ríos Paraguay y Paraná hasta los primeros contrafuertes de la Pre-cordillera Salteña. Este grupo, emparentado lingüística y culturalmente con los tobas bolivianos y paraguayos, constituye una de las variantes de las culturas recolectoras-pescadoras-cazadoras del Gran Chaco [\(3\)](#).

La lengua del pueblo toba (qom l'aqtaqa), aglutinante y polisintética, pertenece a la familia guaykurú y presenta variantes dialectales asociadas, en una primera hipótesis, a las zonas geográficas de procedencia. Terán sostiene que "las fracciones tobas se pueden clasificar por su origen en facciones de constitución antigua (lagañasik, tak-sik, siu-lek, dapigen-lek o lapikosik, y tagñi-lek) y facciones de constitución reciente (palmeros y pamperos)" (Terán, 1993: 39).

Como señalan Vázquez, Bigot y Rodríguez (1992), hacia 1911, el proyecto de alienación e incorporación de los aborígenes como mano de obra barata se consolida en Argentina trayendo como consecuencia la suma de los miembros de esta comunidad a un sistema de producción de subsistencia: cultivo de la tierra, explotación forestal, changas, etc. Sus patrones culturales tienden a modificarse en función de una cultura campesina, aunque, hasta la década del 50, los tobas continúan conservando una fuerte vinculación con sus patrones culturales tradicionales.

A fines de la década del 50 se concreta un proceso migratorio que alcanza su grado máximo en los 60. Los aborígenes dejan su lugar de origen y se dirigen a las periferias de las principales ciudades en donde el patrón de supervivencia será el trabajo a destajo. En un principio se concentran en Roque Sáenz Peña y Resistencia (Chaco) en cuyos suburbios se instalan definitivamente hacia 1967. Ya para entonces, algunas familias habían migrado hacia el sur a Rosario y Buenos Aires, configurando verdaderas comunidades para comienzos de los 70. Estos "asentamientos" urbanos no terminan de romper definitivamente con los patrones tradicionales. Por un lado la tendencia es readaptar los aspectos migratorios del ciclo anual de la cultura original y, por otro, elaborar una estrategia de supervivencia que pasa por la asimilación, mediante un nuevo sincretismo cultural, de las pautas urbanas.

El proceso migratorio se acrecentó en las décadas siguientes debido a la crisis de la industria algodonera, las inundaciones y la consecuente devastación del campo. Las ciudades elegidas por los migrantes, sin embargo, no presentan reales posibilidades laborales, lo cual ocasiona un constante "ir y venir" que se traduce en un desplazamiento constante que se conoce como "migración golondrina".

El pueblo toba, como todos los aborígenes de la Argentina, ha sufrido, a lo largo de su historia situaciones despiadadas de segregación. La "Operación Masacre" iniciada con la llegada de los españoles se continuó con la conformación genocida del Estado nacional. El uso "legal" de la violencia que el Estado se arroga y la falta de respeto por la alteridad fueron la base de un marcado plan de exterminio fundado en el terror, la "desaparición forzada de personas", las fosas comunes y la adulteración de la identidad de los que fueron y serán nuestros primeros "niños perdidos". Todas estas violaciones a los Derechos Humanos claramente esgrimidas por la última dictadura militar fueron sufridas desde siempre por los Pueblos Originarios. A modo de ejemplo podemos recordar la masacre de Napalpi implementada por el Estado nacional el 19 de julio de 1924 (declarado en 1994 por el Congreso de la Nación como Día de los Derechos Aborígenes) a 120 kilómetros de Resistencia (Chaco) como respuesta a la primera huelga agrícola indígena de la historia de nuestro país encabezada por el cacique toba Pedro Maidana.

4) La Escuela N° 1344 TAIGOYE': Propuesta de Alfabetización Intercultural Bilingüe

La Escuela N° 1344 "TAIGOYE'" de la Comunidad Toba de Travesía, en Rosario, Argentina (ver mapa), fue creada oficialmente hace más 15 años para dar respuesta a las demandas de la Comunidad Toba, debido a que su población infantil "fracasaba" reiteradamente en las escuelas comunes de nuestra ciudad. Intentando sostener la cultura y la lengua qom a la vez que transmitir los saberes escolares de la sociedad global trabaja dentro de la modalidad "Intercultural Bilingüe", recientemente aprobada (luego de más de 13 años de reclamos) por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Las clases de lengua y artesanía qom son dictadas por maestros aborígenes idóneos seleccionados por el Consejo de Ancianos (o de Lengua y Cultura) de la Escuela (representantes aborígenes de la comunidad).

Desde hace varios años venimos desarrollando un programa de Alfabetización Intercultural Bilingüe que, basado en el desarrollo de estrategias metacognitivas, favorece la contrastación semiótica de las lenguas y las culturas en cuestión. Así oralidad, lectura y escritura se erigen en universos de estudio incomparables para evidenciar la dinámica de los procesos identitarios y de la interacción sociocultural.

En el caso de la Alfabetización Intercultural Bilingüe la reflexión metalingüística debe comprometer a cada una de las lenguas (L1 y L2) en particular y en su confrontación. Esta confrontación lingüística en la oralidad, la lectura y la escritura nos lleva a problematizar la relación existente entre los respectivos procesos de adquisición de estos conocimientos y su incidencia en la dinámica social.

En lo que al marco general de adquisición del lenguaje se refiere, nos aproximamos críticamente a los postulados de la Lingüística Generativa (Chomsky, 2003) atendiendo especialmente a la Teoría de Principios y Parámetro y la Hipótesis de la Maduración, y en lo que a la adquisición / construcción de la lectura y la escritura concierne proponemos un abordaje crítico, desde una perspectiva lingüístico-cognitiva, de los postulados Psicogenéticos (Ferreiro, 1979) rescatando el rol del desarrollo de estrategias metalingüísticas (Gombert, 1990)

En este contexto, el bilingüismo (en sus diferentes grados) nos abre, como mínimo, dos interrogante: uno vinculado con la adquisición de la segunda lengua (L2) (y la posibilidad de acceso a la Gramática Universal y del desarrollo metacognitivo que presupone), y el otro relacionado con la alfabetización (lectura y escritura) en ambas lenguas (Hachén, 2004)

Mapa: Ubicación de la Escuela N° 1344 "TAIGOYE'" de la Comunidad Toba de Travesía en la ciudad de Rosario



Los casos de individuos bilingües coordinados suelen dar pie a nuevos interrogante: ¿existe la posibilidad de poseer dos lenguas maternas o, al menos, una indiferenciación cognitiva de la dinámica de adquisición y funcionamiento de dos lenguas? Varios estudios (Cutler et. al., 1987; Cutler, 1994 a y b; Seguí et. al., 1981,1992) tienden a demostrar que siempre es una lengua (la materna) la que se inscribe como referencia en vinculación con la dinámica de acceso a la GU y a la parametrización de principios, aún cuando, la temprana o aparentemente simultánea adquisición de una L2 pueda acortar la distancia entre ambas.

En el plano de la lengua materna (L1) el individuo posee un conocimiento (inconsciente) al que se llega mediante un desarrollo (Hipótesis de Maduración) a partir de la puesta en funcionamiento de principios universales y de su correspondiente parametrización. En lo que respecta a la adquisición

de la lectura y la escritura (siempre en el ámbito de L1), este conocimiento inconsciente (competencia) debe hacerse consciente (reflexión metalingüística) en un proceso de señalización o andamiaje. Teniendo en cuenta que en nuestras investigaciones trabajamos con niños bilingües debemos promover el desarrollo de estrategias metalingüísticas en ambas lenguas y en su contrastación tanto en la oralidad como en la lectura y la escritura.

Conviene recordar que "el hecho de que los sujetos posean estrategias metacognitivas no garantiza que las emplee en todas las situaciones que se le presenten" (Mayor et. al., 1993: 85) si la instrucción no ha sido orientada en tal sentido. A esto podríamos sumar que, atendiendo a la ya tradicional dicotomía oralidad/escritura y a la menos abordada escritura/lectura (Hachén, 1998) nunca se debe suponer que una estrategia metacognitiva desarrollada en uno de estos ámbitos del conocimiento será "trasladada" automáticamente a otro. En tal sentido, recordamos que en lo que a la dinámica de la mente se refiere, nos adherimos a una concepción modular (Fodor, 1983) y no a un planteo evolutivo de estadios homogéneos. La modularidad de la mente nos permite pensar la oralidad, la lectura y la escritura como módulos cognitivos relacionados pero autónomos y explicar la tan corriente observación de que muchos alumnos que utilizan estrategias complejas en uno de estos ámbitos, no demuestren un desarrollo equivalente en otro.

En nuestras investigaciones hemos podido observar que el grado de reflexión metalingüístico alcanzado, en el proceso de alfabetización, en una lengua no se traslada directa y naturalmente a la otra y que, más aún, la reflexión (mayor y más profunda) desarrollada en la lengua materna (sea cual fuere) funciona, muchas veces, como parámetro de reflexión en la L2 (Hachén, 2004) De igual manera y, aún en el plano de una misma lengua, el grado de reflexión logrado en uno de los ámbitos de conocimiento (oralidad, lectura o escritura) no se manifiesta automáticamente en el otro si no se andamia adecuadamente. Lo cual lleva a la conclusión de que en la confrontación lingüística (oralidad) o en la lectura y la escritura de ambas lenguas no se observa el mismo grado de desarrollo metalingüístico ni el manejo de las mismas hipótesis cognitivas.

Es por esto que nuestra propuesta didáctica está orientada hacia la promoción, observación y evaluación de las estrategias metacognitivas en cada uno de estos módulos, favoreciendo, en todo momento, la interacción a través de su evidenciación, toma de conciencia y control. Este es el motivo por el cual defendemos la puesta en funcionamiento de una Alfabetización Intercultural Bilingüe que se base en la promoción de las estrategias metacognitivas que la contrastación lingüística habilita. Así, queda claro que el empleo de técnicas que puedan favorecer la resolución automática de conflictos sin una actividad crítica y reflexiva en nada contribuye a la construcción del conocimiento.

Atendiendo a este marco teórico, hemos implementado una propuesta de investigación-acción que, lejos de tomar a la lengua qom (toba) como puente para la castellanización, rescata su importancia en el desarrollo de una didáctica contrastiva.

Debe señalarse que, pese a la existencia de este proyecto de Alfabetización Intercultural Bilingüe se evidencia, aún, una gran asimetría en la carga horaria respecto a las actividades pedagógicas en ambas lenguas. El maestro de lengua toba tiene a su disposición una hora de trabajo exclusiva con

los alumnos y una compartida con el maestro “dokše” (no aborigen) por semana. Un adecuado abordaje Intercultural Bilingüe requiere de la modificación de esta dinámica para permitir una labor más equitativa y compartida. Es importante destacar, también, que una de las principales trabas para el adecuado desarrollo de nuestro proyecto educativo es la falta de compromiso y de decisión política por parte de las autoridades gubernamentales nacionales y provinciales que no garantizan la continuidad de las investigaciones ni los materiales didácticos necesarios. De algún modo y pese a la declaración de principios que las leyes presuponen, estas actitudes gubernamentales no hacen más que reafirmar lo poco que el Estado Argentino está dispuesto a hacer por la total vigencia de los derechos de los pueblos aborígenes minorizados.

Nuestro proyecto de Alfabetización Intercultural Bilingüe de ningún modo pretende imponer ni traspasar un sistema de escritura de una cultura a otra. Haciendo una diferenciación entre Educación y Alfabetización Intercultural Bilingüe, podemos decir que la Escuela “TAOGOYE”, desde sus orígenes, ha estado preocupada por lograr una Educación Intercultural Bilingüe que, comprometiendo los contenidos culturales de la comunidad en cuestión, permitiera un "rescate" cultural y lingüístico. Esto se planteó siempre en el plano de la oralidad ya que la alfabetización bilingüe no parecía ser un objetivo institucional. El problema fue que, en gran medida, esta despreocupación por la alfabetización en lengua toba parece haberse trasladado a la alfabetización en castellano impidiendo, en muchos casos, que los alumnos cumplan con este objetivo (y derecho) primordial. Nuestra propuesta actual pretende, rescatando las características propias de la Educación Intercultural Bilingüe en general, promover un proceso de enseñanza/aprendizaje que, basándose en el desarrollo de las estrategias metacognitivas que la contrastación lingüística favorece, permita vencer los obstáculos que hasta ahora se le presentaban a los alumnos. En tal sentido, nuestra alfabetización es bilingüe no por promover la imposición de un sistema de escritura para la lengua toba, sino por tomar como base a ambas lenguas para lograr la reflexión metalingüística que la adquisición de un sistema de escritura alfabético exige y promueve. De todos modos creemos que habilitar como posible la lectura y la escritura en toba puede contribuir al debate, en el seno de la comunidad, en torno a su real funcionalidad.

Sabemos que el tipo de propuesta pedagógica que se le presente a los alumnos y las expectativas que sobre ellos se centren, tendrán una incidencia decisiva en la dinámica del conocimiento. Hemos intentado, por lo tanto, proponer actividades lúdicas que presenten algún grado de complejidad sin llegar a ser excesivamente difíciles para que el alumno comprometa su sistema cognitivo en el desarrollo y no las abandone por desinterés o por considerarse incapaz de abordarlas. Esto no debe confundirse, de ningún modo, con manipular la información o los datos para "simplificarle" el conocimiento a los alumnos ya que en todo momento deben rescatarse los conflictos que se generen con el fin de observar el proceso de reflexión. Lo que queremos decir es que las "expectativas" escolares no deben ser rígidas ni sumamente alejadas de las hipótesis infantiles para favorecer un auténtico "andamiaje" (Bruner et. al., 1957) Así, se tornan de gran utilidad, a la hora de diseñar un proyecto áulico, actividades que tradicionalmente no se asocian con la instrucción escolar como el juego y la narración.

En nuestro trabajo en pro de la Alfabetización Intercultural Bilingüe tomamos como punto de partida en conjunto de actividades lúdicas que permiten a los alumnos desempeñarse con mayor libertad al poner en evidencia sus hipótesis cognitivas argumentando sobre sus producciones y elecciones. Por otra parte procuramos comprometer siempre, en la dinámica del proceso de enseñanza/aprendizaje, un adecuado soporte narrativo que permita vehiculizar las prácticas pedagógicas concretas. Es por esto que, rescatando la noción de Bruner (1982) de la narratividad como una estrategia básica de pensamiento y la curiosidad que despierta en los niños el tema de los animales, hemos diseñado un cuento interactivo llamado "El Club de los Animales" que no sólo promueve actividades individuales sino que se centra en la posibilidad de la confrontación y debate grupal.

La educación en Argentina sigue aún haciendo demasiado hincapié en el conocimiento y la inteligencia individual del alumno, en las destrezas que, "el pequeño científico piagetiano" pone en juego en su aventura cognitiva, solo, frente al objeto de conocimiento. Así, se miden las capacidades (y las discapacidades) en forma individual como si el niño no participara de un contexto social y como si este contexto social no tuviera injerencia en la inteligencia misma. Para superar esta concepción individualista del conocimiento conviene hablar de la inteligencia "no como algo que sencillamente está 'en la cabeza', sino como algo 'distribuido' en el mundo de la persona..." (Bruner, 1997: 150) Como ya lo señalaran Vigotsky ([1933] 1979), Luria (1980) y Bruner (1997), todo conocimiento es un fenómeno sociocultural, históricamente pautado, por lo cual el sujeto jamás está solo en su actividad de conocer ni entra en contacto con su objeto de conocimiento en forma independiente sin la mediación de la sociedad, la cultura y la historia. No se trata de diferenciar instrucción de conocimiento espontáneo, ya que aún en los que han sido considerados como tales, la tradición actúa como "señalizadora". Tal como lo piensa Bruner (1957), el conocimiento es construido a partir de un "andamiaje" que el otro (maestro, madre, sociedad, cultura) ofrece al sujeto a fin de que éste se apropie, de manera interactiva y creativa, de los objetos culturales. Entonces:

"...cuando se trata de seres humanos, el aprendizaje (sea lo que sea a parte de esto) es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, y no sencillamente del mostrar y del contar" (Bruner, 1997: 40)

Como ya lo hemos señalado, el bilingüismo temprano favorece el desarrollo de la reflexión metalingüística. Esto situaría en un lugar de ventaja a los alumnos tobas bilingües en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura alfabéticas.

"El Club de los Animales" (el libro que empleamos en la Alfabetización Intercultural Bilingüe) tiene como objetivo favorecer la contrastación entre la lengua toba y el castellano en el inicio en la alfabetización. La idea original y el relato, que vehiculiza un replanteo pedagógico (lectura crítica de los postulados psicogenéticos de Emilia Ferreiro desde una perspectiva lingüístico-cognitiva), son de mi autoría. A las aplicaciones didácticas que se desprenden de la historia, las hemos abordado con la maestra y antropóloga Patricia Pognante. En todo lo que se refiere a la lengua toba, resultó inapreciable la labor desempeñada por el maestro de lengua qom Alfredo

González y la supervisión del Consejo de Ancianos de la Escuela N° 1344. Las actividades didácticas que el libro promueve están sustentadas en nuestras investigaciones (CONICET) acerca de los obstáculos que a los alumnos se les presentan en los procesos de construcción/adquisición de la lectura y la escritura, y en nuestras indagaciones sobre los aspectos generales de la lengua y la cultura toba.

Este libro propone una aproximación a la posibilidad de la escritura y la lectura en lengua toba, posibilidad que queda supeditada a la reflexión y el debate entre los miembros de la comunidad. Nuestra intención es habilitar simbólicamente este conocimiento para que una vez que se ha planteado como "fácticamente" posible sea o no funcionalizado por la comunidad toda. En tal sentido, y más allá de esta funcionalización, nuestra propuesta contrastiva bilingüe está al servicio de favorecer la reflexión metalingüística, reflexión sumamente importante en los procesos de construcción/adquisición de estos conocimientos en castellano. Esta es la razón por la cual el relato central sólo aparece escrito en castellano y no en toba. Una versión en toba del mismo es retomada por el maestro Alfredo González en forma oral cuando las circunstancias lo requieren. Nuestra idea pasa, como ya lo hemos dicho, por no forzar ni "traspolar" géneros discursivos propios de la escritura en castellano a la lengua toba si no han sido incorporados ni producidos en esta cultura como tales. Creemos que si atendemos a la dimensión histórica, social, cultural y cognitiva de estos géneros su "traducción" directa nada aportaría a nuestros objetivos.

Considerando -como Bruner (1982)- que la narratividad es, junto con la argumentación, una de las estrategias básicas del pensamiento, retomamos un soporte de tipo narrativo para vehicular nuestra propuesta didáctica y de indagación. "El Club de los Animales" es un cuento interactivo que promueve, no sólo el trabajo individual, sino, sobre todo, el debate grupal. Su propuesta se focaliza básicamente en el desarrollo de actividades metasemánticas y metafonológicas, y en la puesta en funcionamiento de estrategias argumentativas y narrativas. En lo que al plano metafonológico se refiere, se hace hincapié en el rol que las conceptualizaciones sobre la constitución interna de la sílaba tienen en el proceso de fonetización que la escritura concebida como representación presupone (Hachén, 1998) Debemos aclarar que el darle a la sílaba este lugar de importancia no convierte nuestra propuesta en un método silábico de enseñanza. Nuestra concepción de la lectura y la escritura, y nuestra aproximación a la dinámica del conocimiento nos impone un abordaje global, que partiendo siempre del texto como evento comunicativo, permita dar cuenta de los procesos de construcción que cada niño en forma individual y en su interacción social pone en juego.

La elección de animales como protagonistas de nuestra historia se debe al interés que éstos despiertan en los alumnos y a su posibilidad de vinculación con otras áreas del conocimiento. Nuestro propósito es que este relato sirva de "disparador" de diferentes problemáticas y se convierta en el eje del trabajo general en el aula dando pie a investigaciones, comentarios y aplicaciones variadas. La selección de los animales, tanto para el trabajo en castellano como en qom l'aqtaqa, está orientada a poner en evidencia las diferentes posibilidades combinatorias entre su tamaño y el largo de su nombre (animales grandes con nombres cortos, animales grandes con nombres largos, animales chicos con nombres cortos, animales chicos con nombres largos) con el

fin de favorecer el desarrollo de la reflexión metasemántica en cada lengua por separado y, a su vez, en la contrastación de ambas. También se han elegido los animales en función de que sus nombres presenten diferentes realizaciones silábicas para permitir superar (reflexión metafonológica mediante) la temprana concepción de la sílaba (Hachén, 1998) como CV, es decir constituida solamente por una consonante inicial y una vocal (TIGRE, RINOCERONTE, CUIS, ELEFANTE en castellano y PIOC, COS, TAPINEC en qom l'aqtaqa)

Debido a que nuestra intención es favorecer una instancia de investigación-acción este libro no sólo sirve como herramienta de trabajo para los niños, sino que se convierte en un verdadero registro de las producciones infantiles. Atendiendo a que sostenemos que los alumnos no ponen en juego las mismas hipótesis y estrategias en la oralidad, la lectura y la escritura, las actividades propuestas permiten promover el desarrollo y obtener datos de estos tres ámbitos del conocimiento en forma separada y en su interacción.

Para ejemplificar la incidencia positiva de este proyecto de Alfabetización Intercultural Bilingüe haremos referencia a dos indagaciones sobre las conceptualizaciones en torno al bilingüismo en vinculación con los procesos de adquisición/construcción de la lectura y la escritura.

Una fue realizada con 19 alumnos de octavo año de la EGB (Enseñanza General Básica) que por la dinámica que implicó nuestra labor en la Escuela TAIGOYE no fueron beneficiados con el proceso de Alfabetización Intercultural Bilingüe. Se elaboró, para cumplimentar este objetivo, una batería de preguntas de las cuales registramos, aquí, las siguientes cuestiones:

- a. Valoración de su capacidad (mala, regular, buena, muy buena, excelente) de hablar, entender, escribir y leer en ambas lenguas.
- b. Valoración de la dinámica de las clases (mala, regular, buena, muy buena, excelente) que en castellano y toba reciben en su escuela atendiendo a: los contenidos gramaticales impartidos, el tratamiento de la comprensión lectora, la producción escrituraria y el abordaje del vocabulario.
- c. Reconocimiento de las principales dificultades en el uso del castellano y la lengua toba.
- d. Reconocimiento de las actividades (hablar, entender, leer, escribir) que prefieren hacer en castellano y/o en toba.
- e. Especificación de la frecuencia con que realiza estas actividades en castellano y/o en toba.

En las respuestas de estos alumnos del octavo año el bilingüismo continúa siendo concebido como “dañino”, conceptualización que lo transforma en algo digno de ser ocultado. Esto da cuenta de la situación de “vergüenza cultural” en la que se encuentran inmersos. La estrategia identitaria esgrimida manifiesta la necesidad de definirse a partir de la negación. El supuesto de “cómo creo que los otros me ven” rige la forma del cómo debo presentarme. En tal sentido sorprende advertir que individuos bilingües que de hecho asisten y son interrogados en el marco de una Institución

Educativa Intercultural Bilingüe sientan la necesidad de negar toda vinculación con la lengua qom (toba) en un intento de apropiación de la lengua y la cultura de la sociedad hegemónica.

Esta concepción negativa del bilingüismo (cuando involucra a una lengua vernácula) que circula en gran parte de la sociedad y sobre todo en los ámbitos educativos, es reasumida como propia por estos individuos bilingües.

Debido a que nuestra labor en esta escuela se suma a un proyecto mayor tendiente a indagar y superar los obstáculos lingüísticos, psicológicos, sociales, culturales, pedagógicos e institucionales que a los alumnos se les presentan en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, apuntamos a un replanteo pedagógico superador que, en esta institución en especial, pueda revertir la concepción negativa del bilingüismo.

Desde el inicio de nuestro trabajo en la escuela se han producido algunos cambios significativos vinculamos con las expectativas que en ella circulan respecto de la educación institucional. Por diferentes cuestiones migratorias, la población escolar ha crecido notablemente y casi en su totalidad los alumnos pertenecen a la etnia toba. En la comunidad educativa se percibe una inquietud por las dificultades que los alumnos manifiestan para alfabetizarse (en castellano) y especialmente en el Consejo de Ancianos se advierte una preocupación por la calidad de la educación en general y la dinámica de trabajo respecto de los contenidos vinculados con la cultura y la lengua toba. Es en este marco en el cual no son pocos los miembros de la comunidad que se plantean como una posibilidad la lectura y la escritura en qom como tarea escolar. Inclusive con la incorporación de nuevos maestros dokše preocupados por la cuestión lingüístico-cultural se ha podido trabajar en una contrastación constante de ambas lenguas que habilitó la posibilidad de que los alumnos usaran la lengua qom (toba) en la labor cotidiana, en la oralidad y aún, en algunos casos, en la escritura, con una cierta espontaneidad. La demanda de la comunidad respecto del rol alfabetizador de la escuela resulta, ahora, más clara y contundente.

A manera de contraejemplo de la situación que se plantea con los alumnos del octavo año, presentaremos los resultados de la segunda indagación realizada con 17 alumnos del tercer año de la EGB de la misma escuela con los cuales se trabajó desde el comienzo de su escolaridad en el marco del proyecto de Alfabetización Intercultural Bilingüe con base en el desarrollo de actividades metacognitivas.

Los alumnos fueron interrogados acerca de su capacidad de hablar y/o entender la lengua qom (toba); de la funcionalidad asignada, la circulación reconocida y la capacidad comunicativa atribuida a ambas lenguas (castellano/qom); de las posibilidades de la traducción y de la apropiación de la lectura y la escritura en castellano y qom.

Respecto de su capacidad de hablar la lengua qom se reconocen diferentes grados de bilingüismo. 8 alumnos manifiestan saber hablar en toba, 6 dicen no saber hablar pero sí poder entender cuando otros hablan y 3 sostienen no hablar ni entender. Uno de estos 3 alumnos no pertenece a una familia del pueblo toba y las otras 2 reconocen que en sus casas se habla la lengua qom. Tanto a estos 3 alumnos como a los 6 que sostienen no hablar en qom les gustaría aprender para, en

general, comunicarse con su familiares y amigos: “Para hablar con las otras personas cuando voy al Chaco porque allá todos hablan la idioma” (Miguel), “Para decirle algo a mi mamá” (Axel), “Para hablar con mis tíos que cuando trabajan hablan la idioma” (Silvia). Aún el niño que no pertenece a esta comunidad desea aprender “Para hablar con los tobas” (David E.) Se observa una alta valoración de la lengua toba y se manifiesta un claro deseo por aprenderla.

En lo que respecta a la funcionalidad y a la circulación, a ambas lenguas se les reconoce un lugar de inscripción: más próximo al ámbito familiar y comunitario a la lengua qom (“En mi casa hablan la idioma mi papá, mi mamá, mis hermanos”, Omar) y vinculado con la escuela y la sociedad global, al castellano (“Para hablar con la maestra”, Viviana; “Para no hablarle la idioma a los que hablan castellano”, Miguel).

Miguel (10 años) da cuenta de la funcionalidad de las lenguas en el ámbito de la interculturalidad: el castellano se erige en lengua vehicular en el marco de la sociedad global (“...los que hablan castellano”) y el toba se reserva para el seno de la comunidad. Las dos lenguas encuentran, de este modo, una razón de ser y permiten la definición de grupos de pertenencia y de referencia. La escuela resulta, por lo tanto, un espacio plural en el cual la interculturalidad debe promoverse asociada a un serio rescate del bilingüismo.

Estos alumnos manifiestan una jerarquización equivalente de ambas lenguas respecto a su capacidad comunicativa. Mayoritariamente (12 alumnos) reconocen que ambas lenguas sirven para expresar “Todo” o “Cualquier cosa”. Hay 2 claros casos de asimetría. Uno de los alumnos plantea que en lengua toba se puede decir “Todo”, pero en castellano “Sólo algunas cosas nomás” (Omar). Otro (Axel) propone una relación inversa: “Todo” en castellano, “Algunas cosas” en toba. David E. (criollo) asocia las lenguas a situaciones pragmáticas: la lengua toba se puede usar para “Hablar de football” y el castellano para “El trabajo”. Este niño que no es toba relaciona a la lengua qom con las actividades lúdicas que desarrolla con sus amigos de la comunidad y al castellano con el mundo del trabajo en vinculación con las exigencias de la comunidad global. Por último Damián centra la capacidad comunicativa de ambas lenguas en el plano escolar: la lengua toba “Para hacer lo que enseña Alfredo (maestro de lengua toba)” y el castellano para “Decir malas palabras”.

Completando esta percepción equivalentes de las lenguas, 16 alumnos sostienen que todo lo que se dice en qom se puede decir en castellano y viceversa. Sólo 1 duda de la posibilidad de decir en toba todo lo que se dice en castellano (Matías) sosteniendo que “Se pueden decir algunas cosas. No se pueden decir lechuzas o puente porque algunos tienen distintas lenguas, no hablan como los otros”. Este alumno que había sostenido que en castellano se puede decir todo lo que se dice en qom duda de la posibilidad de invertir esta relación dando cuenta, a su modo, de que las lenguas no son simples nomenclaturas (etiquetas distintas para significados comunes) Cuando lo interpele expresando que en toba puedo decir “chillet” (čičet: lechuzas), asiente, reflexiona y concluye que “igualmente no es lo mismo”. Todos sus compañeros, confiando en la capacidad comunicativa de ambas lenguas, dan por sentada esta posibilidad sin cuestionar los alcances de la traducción. Como señala Benveniste (1974), Matías da cuenta de la capacidad de traducir el semantismo general de los enunciados, pero denuncia la imposibilidad (o incorrección) de intentar una

traducción literal, signo a signo. De los demás alumnos rescatamos la valoración positiva de ambas lenguas (lo cual implica una consideración positiva del bilingüismo) y concluimos la necesidad de una reflexión mayor en torno a la contrastación de los universos culturales que las lenguas vehiculizan. Matías, profundo conocedor de su lengua y su cultura (toba) sabe (y nos hace saber) que aunque podamos decir lechuza y chillet no podemos presuponer un mismo referente. Como señala Fernández Güizzetti (1981), el referente deja de ser “real” (como Benveniste lo formula) para ser “psico-cultural” dando cuenta de que “... el ser es algo que se dice” (Eco, 1997) y que “No hay ninguna realidad prediscursiva” (Lacan, [1973] 1995) La no coincidencia entre lectura y escritura da cuenta (Hachén, 1998) de la apropiación diferencial de estos saberes (4), característica que también se repite en el caso de la lengua toba. De los datos se desprende otra clara diferencia entre la apropiación de la lectura y la escritura en castellano y en qom. En toba, aunque altos respecto de lo que generalmente ocurre en esta escuela, los guarismos son menores. Seis alumnos dicen no saber escribir y cinco no saber leer en toba.

Estos datos evidencian que un andamiaje diferente trae como consecuencias distintas conceptualizaciones que redundan en actitudes claramente superadoras de la situación educativa general. Así podemos sostener que, sin llegar a una situación óptima, el abordaje de un proyecto de Alfabetización Intercultural Bilingüe modifica las conceptualizaciones tradicionalmente negativas y permite, reflexión metacognitiva mediante, pensar el bilingüismo como una herramienta no sólo adecuada sino fundamental para el proceso de enseñanza/aprendizaje y la revitalización lingüístico-cultural de la Comunidad.

Niños toba de la Escuela N° 1344 “TAIGOYE”



5) Bibliografía

Bajtín, Mijaíl ([1952-1953] 2002): “El problema de los géneros discursivos”. En: *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brédart, Serge y Jean Rondal (1982): *L’analyse du langage chez l’enfant*. Paris: PUF.

Bruner, Jerome ([1982] 1988): *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona: Gedisa.

- Bruner, Jerome (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, Jerome (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Ed. Visor.
- Bruner, Jerome et. al. ([1957] 1980): *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Calvet, Louis-Jean ([2001] 2005): *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castaleo, Alfonso ([1944] 1977): *Sempre en Galicia*. Madrid: Akal.
- Censabella, Marisa (1999): *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cisneros, Isidro (2004): *Formas modernas de la intolerancia. De la discriminación al genocidio*. México: Ed. Océano.
- Cordeu, Edgardo y Miguel de los Ríos (1982): "Un enfoque estructural de las variaciones socioculturales de los cazadores recolectores del Gran Chaco". En: *Suplemento Antropológico*, vol. 17, N°1. Asunción: UPC.
- Cutler, Anne (1994a): "Prosody and the word boundary problem". En: James Morgan y Katherine Denuth (edit.), *Signal to syntax*. Lawrence Erlbaum Associates. Brown University, Providence, R.I.
- Cutler, Anne (1994b): "Segmentation problems, rhythmic solutions". En: *Lingua 92*. North-Holland: Elsevier Science B.V.
- Cutler, Anne et. al. (1987): "A note on the role of phonological expectations in speech segmentation". *Journal of memory and language*, N° 26, pp. 480-487. EEUU (Orlando): Edgard Shoben Editor: Academia Press, Inc. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers
- Charaudeau, Patrick (1988): *Language et discours. Elements de semiolinguistique (theorie et pratique)*. Paris: Hachette.
- Chomsky, Noam (2003): *Hegemony or survival. America's quest for global dominance*. New York: Metropolitan Books.
- Davidson, Donald (1992): *Mente, mundo y acción*. Buenos Aires: Piados.
- Eco, Humberto ([1997] 1999): *Kant y el ornitorrinco*. Barcelona: Lumen.
- Fernández Guizzetti, Germán (1981): "Entre el ámbito del significado y el mundo de los objetos: los referentes psicoculturales del signo lingüístico". En: *Suplemento Antropológico*, vol. XVIII, N° 1. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos Universidad Católica.

Ferreiro, Emilia ([1979] 1986): *Proceso de alfabetización y alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia (1995): *Seminario sobre Políticas Lingüísticas en México*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.

Fodor, Jerry (1983): *La modularidad de la mente*. Madrid: Marova.

García Negro, Pilar (2007): "Antigüedad y modernidad en la lengua gallega". En: I Congreso de LaS LenguaS. Rosario-Argentina.

Gombert, Jean (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Hachén, Rodolfo (1998): "Acerca de la dicotomía lectura/escritura y de la no reversibilidad de sus respectivos procesos de adquisición". En: AA.VV, *En la encrucijada del lenguaje: oralidad, lectura y escritura*. Rosario: CEAL, Ed. Juglaría.

Hachén, Rodolfo (2004): "Parametrización de principios y reflexión metalingüística en la adquisición de L1 y L2: incidencias en el proceso de alfabetización bilingüe". *Revista de Antropología*, vol. IX. Rosario: UNR.

Hamel, Rainer (1998): "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística". En: Pulcinelli Orlandi (org.), *Política Lingüística na América Latina*. San Pablo-Brasil: Campinas

Hamel, Rainer (2007): "La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística". En: I Congreso de LaS LenguaS. Rosario-Argentina.

Jameson, Fredric y Slavoj Zizek ([1993] 1998): *Estudios culturales. Reflexiones sobre multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques ([1973] 1995): *Aún*. El seminario de Jacques Lacan, libro 20. Buenos Aires: Paidós.

Luria, Alexander (1966): *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Barcelona: Paidós.

Luria, Alexander (1980): *Los procesos cognitivos: análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella

Mayor, Juan (1993): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Ed. Síntesis Psicología.

Romaine, Suzanne (1996): *El lenguaje en la Sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Editorial Ariel.

Romano, Alba (2007): "Genocidio cultural". En: I Congreso de LaS LenguaS. Rosario-Argentina.

Saussure, Ferdinand ([1916] 1945): *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Ed. Losada.

Seguí, Juan et. al. (1981): "The syllable's role in speech segmentation". *Journal of verbal learning and verbal behavior*, N° 20, pp.298-305. EEUU (Orlando): Edgard Shoben Editor: Academia Press, Inc. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers

Seguí, Juan et. al. (1992): "Contrasting Syllabic effects in Catalan and Spanish". *Journal of memory and language*, N° 31, pp.18-32. EEUU (Orlando): Edgard Shoben Editor: Academia Press, Inc. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers

Terán, Buenaventura (1993): "Los gentilicios tobas. Introducción a la dinámica de las divisiones de la etnia toba" en *Revista de la escuela de Antropología* vol.1, UNR, Rosario

Van Dijk, Teun (2003): *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. España: Gedisa.

Vázquez, Héctor; Margot Bigot y Graciela Rodríguez (1992): "Acerca de la resistencia étnica y de la resistencia indígena". *Papeles de Trabajo*. Rosario-Argentina: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural, UNR.

Vigotsky, Lev ([1933] 1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, Grijalbo.

Vigotsky, Lev ([1934] 1993): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Woods, Claire (1982): "La lectoescritura en la interacción: una búsqueda de las dimensiones y significaciones en el contexto social". En: Ferreiro Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectoescritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

* Recibido: febrero 2009. Aceptado: junio 2009.

Este artículo es parte del Proyecto CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) titulado "Indagaciones en torno a la lengua y la cultura y al desarrollo de estrategias metalingüísticas en el proceso de Alfabetización Intercultural Bilingüe qom l'aqtaqa /castellano"

** Universidad Nacional de Rosario, Argentina; CONICET-Cátedra UNESCO. Página web: www.rodolfohachen.com.ar. Correo electrónico: rhachen@hotmail.com.ar

1 Con espacios me refiero en primer lugar a "territorios", pero no sólo a ellos. Hay que pensar en muchos otros espacios: los territorios y espacios discursivos, culturales, virtuales, institucionales, medios de comunicación y otros. Volveremos sobre ese tema.

2 Contamos unos 10 estados históricamente monolingües, en general pequeños, entre los cuales se encuentra Islandia.

3 "Las sociedades de los recolectores, pescadores y cazadores del Gran Chaco pueden ser agrupadas en varios prototipos diferentes –y de hecho lo han sido- desde distintas perspectivas

analíticas. S bien es cierto que algunos autores prefirieron reunificarlas en un gran complejo cazador-pescador-recolector, al que denominaron los Chaquenses Típicos y también “substrato básico” (...) esos mismos autores, en otras etapas de su pensamiento, y también otros, señalaron una serie de matices diferenciales entre las etnias concretas...” (Cordeu y de los Ríos, 1982: 131).

4 Para nosotros lectura y escritura no son conocimientos “reversibles” ya que desde el inicio de los procesos de construcción/adquisición sería diferenciales o, al menos, no simultáneas las hipótesis y las estrategias cognitivas que exigen y promueve. El concepto de modularidad de la mente planteado por Fodor (1983) nos permite pensar a la lectura y la escritura como conocimientos relacionados pero no isomorfos.

Fuente: Cuadernos Interculturales – Universidad de Valparaíso [en línea]
http://cuadernosinterculturales.uv.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=1