

Marta Tomé / Mónica Zidarich

*Elaboración de textos
en lengua originaria.
Cuestiones pedagógicas
ligadas a la producción*

Universidad Nacional de Luján
martaygordo@yahoo.com.ar

Escuela N° 926, Provincia de El Chaco
(ex directora)
monicazidarich@yahoo.com.ar

Marta Tomé / Mónica Zidarich Elaboración de textos en lengua originaria. Cuestiones pedagógicas ligadas a la producción

Signo&Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 269-286

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen El artículo reseña algunas etapas y problemáticas del proceso sociopolítico de aplicación de la modalidad intercultural en el sistema escolar argentino, exponiendo ejemplos de experiencias propias en la región norte y noroeste del país. En particular, desarrolla los desafíos a presupuestos, valoraciones y posicionamientos con los que los diferentes actores involucrados se encuentran frente a los objetivos de su tarea: primero, la introducción en el aula de las lenguas y culturas aborígenes; y, segundo, a la producción de textos en lenguas originarias, su circulación y recepción.

Palabras Clave: escuela primaria - producción de textos - lengua originaria - avances y dificultades

Abstract The article summarizes some stages and key issues in the socio-political process of applying an intercultural approach in the Argentine school system. It presents some experiences that have been carried out in the northern and northeastern regions of the country. It describes the challenges faced by diverse actors, such as, teachers, members and leaders of indigenous communities, ministries, and religious authorities, with respect to assumptions, value, and the position of decision makers when trying to accomplish their objectives: one, to incorporate indigenous cultures and languages into the school curricula; and two, to produce and distribute texts in indigenous languages.

Key words: Elementary School - text production - native language - progresses and obstacles

1. Introducción

La producción de textos en lenguas originarias ha sido y es un largo proceso como cualquiera de los avances que intentaron e intentan lograr en la sociedad argentina los pueblos donde esas lenguas nacieron.

En el sistema educativo no solo faltaban sus lenguas y sus culturas, sino también el reconocimiento del genocidio que data ya de cinco siglos y el más reciente, en el período de formación del estado nacional. Nada de esto resultó fácil, y si bien hubo avances, sigue siendo una asignatura pendiente.

En realidad, la desigualdad en la valoración de las *lenguas* es un tema eminentemente político. La desigualdad social y económica que el avance del neoliberalismo acentuó, concentra y monopoliza el saber y legitima la valoración de algunos conocimientos por sobre otros, entre ellos las lenguas de los pueblos opresores o vencedores por sobre las lenguas de los pueblos oprimidos. Pero siempre el poder tiene grietas y en esos espacios se instaló el avance de la llamada primero "Educación Bilingüe" y luego "Educación Intercultural Bilingüe"

Es este un espacio ambiguo, contradictorio, donde hay que ganar voluntades, donde los encuentros a veces producen desencuentros, rupturas, porque hay cambios que se deben producir y el cambio implica dolor, y para huir del dolor se niega a veces la realidad. Y también porque es una construcción colectiva, de diferentes actores, desapareja, en la que los que aportan no lo hacen desde el mismo lugar, ni desde la misma perspectiva, ni tienen los mismos propósitos, ni recorren el mismo camino.

Si nos centramos en los *pueblos*, debemos decir que, en los últimos años, el protagonismo indígena en las luchas sociales de América Latina no es ajeno a esta apertura; porque para el poder, calmar algunos reclamos puede ser más conveniente que ceder en todos los campos, sobre todo en el económico.

Si nos centramos en los *docentes*, el primer gran cambio que hace años

tuvieron que enfrentar es reconocer que a los alumnos monolingües en una lengua originaria no podían enseñarles a leer y escribir en castellano. Y si hay algo que tiene claro el docente es que la sociedad delegó en ellos la escritura: deben enseñar a leer y escribir. Si no pueden hacerlo, le adjudican a los chicos y sus familias las causas del fracaso o empieza su propia crisis y su búsqueda, y comienzan a tomar nuevas decisiones.

Este trabajo se centrará precisamente en la docencia y en las decisiones que desde el sistema educativo apuntalan o entorpecen la Educación Intercultural Bilingüe, particularmente lo relacionado con la publicación de textos en lenguas originarias.

En estos momentos, en la Argentina es creciente el interés, el número y la participación de los docentes en reuniones convocadas alrededor de este tema que, en muchos casos, son generadas por el propio colectivo docente. Esto llama la atención de líderes indígenas de otros países, como Bolivia, por ejemplo, que no tuvieron ese acompañamiento. En esos lugares, su lucha organizada logró generar acuerdos con el Estado que permitieron la publicación masiva de textos escolares, por lo menos, en las lenguas con mayor número de hablantes. En la Argentina, el proceso de publicación fue lento, y comenzó desde los ministerios, que apoyaron la difusión de libros nacidos en las escuelas y comunidades, sin crear textos nuevos pero citando a equipos técnicos. Pensamos que, por el momento, este seguirá siendo el camino, por eso nos preocupan los condicionamientos de las instituciones escolares y sus docentes.

2. ¿Qué condiciones se deben dar en las escuelas para que se generen textos y materiales didácticos usando las lenguas originarias?

Hay que estar convencidos de que hay que hacerlo, que es necesario y que nadie nos va a reemplazar en esa tarea.

Publicar es vivido siempre como propio de "expertos", de los que están arriba, de los cultos, de los que saben mucho. Y los docentes suelen sentir que están abajo trabajando en las escuelas. Y los pueblos hablan lenguas que la sociedad colocó debajo de la lengua dominante. Habría además que preguntarse si están los docentes acostumbrados a producir textos, si es parte de su formación, o si solo se viven como consumidores de los textos producidos por las editoriales.

Deben, entonces, docentes y pueblos, romper con su desvalorización y para hacerlo hay que estar muy convencidos de que es imprescindible que lo hagan.

Es frecuente que algunos docentes favorezcan en su práctica situaciones en las que sus alumnos producen textos en lengua originaria, en general, se trata de materiales sencillos y que suelen quedar en las primeras etapas de elaboración. Estos docentes, aun valorando las producciones de sus alumnos, no ven en ellas la posibilidad de volver a trabajarlas en vistas a una publicación. La experiencia de una sólida pareja pedagógica que funciona en la escuela de Laguna Yema, Formosa, da cuenta de esta situación: habían trabajado con los chicos de 2º grado contenidos relacionados con el embarazo y el parto, recuperando saberes culturales y articulándolos con informaciones que tomaron de libros y de entrevistas y visitas al hospital. Estas producciones fueron compartidas con otros docentes en el marco de un encuentro de intercambio en donde fueron muy valoradas. Recién a partir de ese momento se propusieron elaborarlas para publicarlas, para lo cual necesitaron acompañamiento técnico.

3. ¿Qué tipos de situaciones generan la "necesidad" de producir textos?

Analicemos algunas.

Los que son monolingües en lengua originaria no pueden aprender a leer y escribir en una lengua en la que no piensan, no comprenden ni pueden expresarse ni oralmente ni por escrito; sólo podrán memorizar series de sílabas con las que podrán formar palabras, para ellos vacías de significados.

Esta situación motivó a muchos docentes a armar cartillas de alfabetización en las que generalmente iniciaban con las vocales y continuaban agregando las consonantes que consideraban menos complejas (según criterios pedagógicos muy relativos). Algunas de estas cartillas tenían carácter de "circulación interna" y se armaban generalmente con fotocopias.

Una de las primeras producciones que se realizó durante la formación de los auxiliares docentes aborígenes (ADA) wichí en la provincia del Chaco fue el libro de lectura *Thathañhi n'oyij toj tachen* (1990). El título puede traducirse como "Los primeros pasos en nuestra lengua". Está basado en una "recolección de palabras y oraciones" que habían realizado Ramón Navarrete, un profesor

wichí y una de las autoras en 1982, de donde se tomó el orden de presentación de las letras y algunas oraciones que ya estaban elaboradas. Es un material monolingüe, escrito en wichí. En una publicación separada están las traducciones, pensadas como un recurso para que el docente no aborigen sepa de qué se trataban las lecturas. Las traducciones no estaban pensadas para los niños, por lo que no se puso cuidado en el diseño (sin ilustraciones y con una tipografía poco atractiva). Los destinatarios del "libro" eran los chicos wichí que se iniciaban en la escuela primaria.

Los textos fueron elaborados y revisados durante las clases de lengua, con la participación de todos los ADA en formación.

También las iglesias, como la anglicana, en su proceso evangelizador del pueblo wichí, elaboró entre 1961-1970 una serie de cinco cartillas de este tipo presentes todavía en la memoria de los adultos wichí. Las cartillas tienen como personajes a "Pepe y Ema", dos jóvenes wichí, con quienes podían fácilmente identificarse los alfabetizandos. Las temáticas se basan en las vivencias cotidianas del wichí y su ambiente. Las ilustraciones están cuidadosamente realizadas y reflejan, con gran realismo, escenas y paisajes sociales y naturales.

Los que ya empezaron a leer y escribir en lengua originaria y no tienen nada más que su cartilla de alfabetización inicial, obviamente dejan de leer en esa lengua.

De hecho su aprendizaje se constituyó sólo en un trampolín para la escritura del castellano. Esto coloca a las lenguas originarias sólo como "medio para" con lo que se trasmite la idea de que no tienen valor en sí mismas sino como facilitadoras para acceder al castellano.

Es natural que dada la cantidad de años que hace que se escribe el castellano haya muchos textos en ese idioma. Pero si no trabajáramos en la elaboración y publicación de libros en lenguas originarias, estaríamos debilitando el sentido de aprender a leer a y escribir en lenguas en las que no hay textos para leer; por el contrario se acentúa la valoración de la lengua oficial.

En esta línea se enmarcó la elaboración del texto *Los Derechos del Niño* (1998). Consiste en una producción de un grupo de chicos aborígenes que participaban de una experiencia de alfabetización bilingüe en Sauzalito, Chaco. Cuando lo hicieron cursaban 3º Año de EGB. Esos textos fueron leídos por ellos en su escuela en wichí y en castellano en el acto del Día de los Derechos del Niño. Algunas páginas están ilustradas con sus propios dibujos y otras con fotos.

Los pueblos que siempre transmitieron oralmente su cultura, hoy deben cuestionarse si incorporan nuevas formas de comunicación, como son los medios audiovisuales y la escritura.

El debate está abierto. Los que escriben para sus propios pueblos lo hacen en la lengua originaria, en la que particularmente se pueden expresar mejor. Además, al valorar la importancia que tiene la escritura en la sociedad actual, se dan cuenta de que el hecho de escribir su lengua puede, no decidir, pero sí contribuir a que esta no se pierda.

De hecho, en algunas comunidades donde sólo algunos mayores transmiten la cultura, la escritura de su palabra ha permitido mayor difusión, mayor alcance a mayor cantidad de destinatarios. Su lectura invita al diálogo entre niños y jóvenes con sus propios mayores.

En las comunidades en las que ya hay publicaciones en su lengua, los adultos alfabetizados leen y releen los textos con gran placer.

Esto es un hecho permanentemente constatado en nuestras experiencias. Muchos desean tener en sus casas las publicaciones, las cuidan, les gusta ver su lengua escrita y también leer (o escuchar para el caso de los que no leen), sabiendo que allí están las historias o cuentos conocidos, que les son propios. Han sugerido correcciones o modificaciones al material terminado, dando muestras de valoración e involucramiento.

Es interesante ver cómo algunos adultos mayores son capaces de comparar su lengua hablada en relación con distintas generaciones, al leer publicaciones recientes.

Esto nos asombra a los docentes no aborígenes y nos señala que insistir en el camino de la publicación no es errado.

La escritura de la lengua originaria le otorga prestigio (a la lengua y sus hablantes) frente a la lengua dominante.

Esto impacta tanto en los miembros de los pueblos originarios como en los de la sociedad no indígena. Contribuye a romper el mito de que las lenguas originarias no pueden escribirse, por ser lenguas tradicionalmente ágrafas o porque creen que no tienen gramática (mientras no esté avalada por la publicación de un lingüista), o por ser lenguas menores o "dialectos".

En situaciones escolares como es el período de alfabetización, hemos

recomendado la utilización de alfabetos ilustrados en las lenguas de contacto. Es un material monolingüe. Un niño indígena puede tomar como referente uno, otro o ambos, según la actividad o según el nivel de apropiación de la segunda lengua. En ellos se presenta un dibujo cuyo nombre comienza con el sonido de la letra inicial de la palabra escrita. Lo que todos los chicos ven es una serie de palabras escritas en lengua originaria y otra en castellano, todas ilustradas. Esa presencia en el marco de la escuela es todo un mensaje. Aunque el objetivo didáctico de este recurso es facilitar la asociación de una letra y un sonido, en la práctica, si ambos alfabetos están realizados con igual cuidado en la estética, son del mismo tamaño y están colocados en un lugar muy visible es bastante claro que tiene todo un contenido de reconocimiento no sólo de su existencia, sino también de su valoración como una lengua en la cual se puede aprender en el marco de la escuela; se la legitima como lengua de comunicación, de aprendizaje y de reflexión.

A los fines didácticos es adecuado que ambos alfabetos ilustrados tengan algún criterio visual, como puede ser el color de fondo, para que los que aún no leen convencionalmente, puedan anticipar las palabras escritas, sabiendo en qué lengua están escritas, esto activa un sistema lingüístico y facilita la comprensión.

4. ¿Qué decisiones pedagógicas hay que tomar?

Para decidir cómo lo hacemos, hay que tener claro por qué, para qué y para quiénes hay que hacerlo.

Cuando nos planteamos la producción de textos en lengua originaria tenemos que tener claro cuál o cuáles son los objetivos de ese texto y para quién lo estamos pensando, quiénes son los destinatarios. En función de esto vamos a definir otras características como la diagramación y el formato, buscando que sea adecuado y pertinente a los objetivos y los destinatarios.

No es lo mismo recuperar cuentos y leyendas para niños que se inician en la lectura, que para quienes ya son expertos lectores; tampoco lo es si esos niños son monolingües en lengua originaria, o si son bilingües, o si queremos despertar el deseo de acercarse a la lengua de sus ancestros, o generar en los no indígenas actitudes de interés o valoración de las lenguas y de los pueblos originarios. Cada una de estas situaciones modifica la idea del texto que vamos a producir.

Plantearemos algunos objetivos posibles:

Legitimar socialmente el valor de las lenguas originarias.

Para los hablantes de la lengua demostraremos que es posible, también con la escritura de la lengua originaria, aprender, reflexionar y adquirir conocimientos. Para los no hablantes favoreceremos las actitudes de respeto y valoración de lenguas socialmente descalificadas, sensibilizando a la sociedad hacia el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, y tal vez estimularemos el deseo por conocer o acercarse a una de ellas. En ambos casos es necesario en la escuela la creación de bibliotecas del aula en las que haya diversidad de textos, en distintas lenguas, y donde aparezcan no sólo aquellos que podemos llamar “típicamente escolares”, como son los libros de lectura o los manuales. Incluiremos también revistas con artículos que muestren los conflictos que actualmente enfrenta la sociedad, analizados desde su cosmovisión. Habrá también recetarios, colecciones (que se pueden ir construyendo con los chicos o adultos a partir de los temas trabajados en clase), enciclopedias (a partir de investigaciones), periódicos, diccionarios.

Hay textos en lengua originaria que han sido producidos en las escuelas, en el marco de situaciones reales de comunicación, como son campañas, propagandas o afiches con diversas informaciones. Estos han tomado espacios fuera de la escuela, colocados en las paredes de almacenes e instituciones. Se promueve la participación en un bingo o se comunica que hay una campaña sobre prevención de dengue. La lengua originaria se utiliza en el ámbito público, con objetivos comunicacionales.

En este orden podemos mencionar las “glosas” de los actos que se realizan en las escuelas o en las plazas. Tradicionalmente se realizan en castellano; sin embargo, también la lengua originaria ha ganado espacio de legitimación pública en estos actos. Las glosas son textos escritos que se producen para ser leídos. Generalmente se hacen cargo de ellos los ADA o alumnos jóvenes del bachillerato. Pocas veces constituye un trabajo individual; en general prefieren realizarlo en grupo o por lo menos “probarlo” con otros antes de leerlo públicamente. Finalmente, en el acto, se leen en wichí y en castellano.

Aprender a leer y escribir.

Los destinatarios pueden ser niños, jóvenes o adultos. El tipo de texto típico para este objetivo lo constituyen las cartillas de alfabetización, que desde diferentes enfoques metodológicos han considerado las lenguas originarias como lenguas de alfabetización, sea como medio para acceder al castellano, sea

cómo fin en sí misma. Pero allí no se termina el aprender a leer y escribir.

Habitualmente suelen producirse sólo dos tipos de textos: las cartillas de alfabetización y los destinados a lectores expertos. Es necesario plantearse la necesidad de producir textos para un amplio grupo de "iniciados" que no son expertos lectores, pero que ya han superado el período de alfabetización inicial. En este sector se encuadran tanto los niños, como los jóvenes y los adultos, y para cada uno de ellos hay temas específicos para tratar.

Son importantes los cuentos y leyendas, de los cuales mucho se ha escrito. Es probable que a esta altura haya textos de este tipo en muchas lenguas originarias. Suelen comenzar como recopilación que niños o jóvenes realizan durante el desarrollo de una unidad didáctica, a veces estableciendo comparaciones con leyendas clásicas, otras con el objetivo de recuperar y registrar la memoria de los ancianos. Muchas veces no llegan a tomar forma de "libro", y quedan como fotocopias sueltas a las que se les da más o menos valor.

En otros casos, llegan a publicarse. Algunos libros son monolingües en lengua originaria, con una traducción al final destinada a adultos no hablantes de la lengua. Es el caso de los cuentos wichí publicados en 1998 con financiación del Plan Social Educativo. Los títulos publicados fueron: *Fwala wit chelos* (El sol y los cazadores), *Wel'a wit chelos* (La luna y los cazadores), *Mawu wit nech'e* (El zorro y la chuña), *Pata toj yonei hunat thoya catetsel* (La tierra y las estrellas), *Ch'anhu wit nech'e* (El quirquincho y la chuña).

Otros son textos bilingües a los que hay que invertir para elegir la lengua en la que el lector quiere leer. De un lado está escrito en lengua originaria y, comenzando del reverso, en la otra lengua. Es el caso de la recopilación de cuentos y leyendas de la cultura toba, producido en el Instituto de Formación de Docentes Aborígenes en Sáenz Peña, Chaco.

Sin embargo, la producción no puede agotarse en este género discursivo. Hay que pensar en la elaboración de textos informativos y de todos aquellos de circulación social adecuados al lugar. Para su producción es necesario conocer los intereses y la situación sociolingüística de los destinatarios: sobre qué temas les importaría leer, cuántas y cuáles son las lenguas que se hablan en la comunidad, en las escuelas y en las aulas, en qué lengua o lenguas hablan los chicos al comenzar la escolaridad. Además habrá que definir el encuadre pedagógico/didáctico desde el que se pretende trabajar el período de alfabetización.

Desde nuestra experiencia y nuestro marco teórico hemos podido constatar que niños y jóvenes realizan un solo proceso al aprender a leer y escribir: se apropian en sucesivos acercamientos del *sistema de escritura*, independientemente de la lengua en la que estén aprendiendo o estén en contacto. Por lo

tanto, para el caso del castellano y de las lenguas originarias se apropian del sistema alfabético de escritura, lo que implica poder descubrir que, por lo general, cada sonido se representa con una letra y más tarde acceder al descubrimiento de las excepciones a este sistema: ausencia de sonido, pero presencia de letra, representación de un sonido con letras dobles, etc.

No se aprende dos veces a escribir, primero en la lengua que se habla y luego en la segunda lengua, lo que se aprende es a hablar la segunda lengua y lo que se hace es utilizar el sistema de escritura en las demás lenguas alfabéticas que uno va aprendiendo. Sólo resta aprender los aspectos no alfabéticos de esa lengua, las cuestiones ligadas a la ortografía.

En esta línea se produjeron, en Sauzalito, los libros de lectura y fichas de actividades *Chalánero* (en castellano) y *Tsalanawu* (en wichí). Son el producto de un trabajo colectivo que comenzó con las primeras producciones de materiales didácticos que elaboraron los ADA durante su formación. Han sido diseñados en el marco de una propuesta didáctica que incluye la lengua wichí como lengua de alfabetización, permitiendo la interacción del niño wichí con el castellano escrito desde el comienzo del proceso. Por esto, los dos libros en wichí y castellano y las dos carpetas de ficha de actividades wichí y castellano son para cada niño wichí. Este material facilita el trabajo con grupos de niños lingüísticamente heterogéneos: cada cual lee o escribe en su idioma, pero todos a partir del mismo contenido y de una propuesta de actividad semejante.

Un color diferente de fondo de las tapas permite que los chicos identifiquen rápidamente el idioma en el que está escrito cada uno. Está concebido para el primer ciclo, considerando los primeros años de escolaridad como bloque alfabetizador. Incluye distintos formatos textuales: cartas, coplas, canciones, recetas, instructivos de juegos, grafogramas, cuentos, mapas, cuadros, adivinanzas, informaciones y también juegos didácticos, como letras móviles con ilustración, memoramas y naipes de letra inicial. Abarca temáticas regionales, que rescatan los saberes culturales propios valorizándolos y otras, que abren la mirada hacia horizontes desconocidos. El dibujo de una palomita con el cartel remite al/los número/s de ficha/s relacionada/s con el contenido de cada texto.

Cada libro de lectura (el wichí y el castellano) va acompañado por una carpeta de fichas de actividades que permiten:

- Que cada docente adecue sus propuestas de actividades al grupo de niños eligiendo unas y desechando otras, según sus objetivos pedagógicos.
- Que cada niño pueda escribir en su idioma, en el que desee o en el que corresponda, según la situación de comunicación planteada.

- Ser utilizadas en grupos de adultos, descartando aquellas demasiado infantiles.
- Favorecer el aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita en situaciones comunicativas reales, ya que incluyen propuestas para oralidad y escritura.

Una propuesta de lectura y escritura puede incorporar la utilización de juegos didácticos. Su implementación implica que el docente incorpora espacios de juego o de utilización de estos materiales en forma sistemática. Es válida para grupos en los que los chicos hablan una o más lenguas, o que tengan diferente nivel de adquisición de cualquiera de ellas. En cualquier caso se favorece el contacto lingüístico y el desarrollo de ambas lenguas.

En el aula pueden estar a disposición de los chicos todos los juegos y son ellos quienes eligen en qué idioma van a jugar. Puede ser que en la misma jornada jueguen con materiales en ambas lenguas, según lo que pueda o lo que quiera hacer cada uno. También puede ser que alguien solo pueda o desee jugar en su propio idioma. En este marco es posible que alguien quiera, a partir del juego, "animarse" con la segunda lengua, ya que jugando equivocarse no es "tan grave".

En esta línea los auxiliares bilingües y los docentes han elaborado diferentes juegos didácticos en varias lenguas originarias. Naipes de letra inicial, memoramas, rompecabezas de letras, rompecabezas de letras con encastre y otros se hallan en distintos estilos, más artesanales o más seriados, pero en todos los casos mostrando su utilidad en varias etapas del aprendizaje de la lengua escrita.

Recuperar la lengua como parte de la identidad.

Este es un objetivo que está creciendo día a día y por supuesto es una decisión que sólo pueden tomar los propios pueblos.

Los docentes sí podemos colaborar, favoreciendo a concretar técnicamente esa decisión. En la presentación de los textos, por ejemplo, debemos cuidar que en las traducciones al castellano, este no quede privilegiado ni por el tamaño de la letra ni por el espacio que ocupa en la página. Trataremos de estimular, en cambio, la lectura en la segunda lengua, la que recién se está aprendiendo. Para ello se han usado varios recursos: trabajar con textos separados para cada lengua, colocar la traducción en las últimas páginas y con letra más pequeña, agregar glosarios para algunos vocablos, etc.

Queremos señalar la ventaja de trabajar con textos separados referidos al

mismo contenido, porque esto permite tratar la misma temática, en la misma clase, con alumnos de diversas lenguas, sin privilegiar ninguna; y respetando la decisión de los alumnos respecto del momento en que deciden leer en la o las lenguas que recién están aprendiendo a hablar.

Es verdad que muchas veces el docente no respeta los saberes del alumno porque no los valora; pero otras veces es por impotencia, por no saber cómo hacerlo, cómo permitir que ingrese al aula una complejidad que no sabe cómo manejar.

Sensibilizar a lectores de diferentes culturas y legitimar la lengua.

Si el libro pretende ir a públicos de distintas culturas, dentro de un trabajo de sensibilización y valoración de las lenguas originarias, los textos en diferentes lenguas pueden estar juntos, en la misma página, porque no pretendemos iniciarlos como lectores de cada una de esas lenguas, sino que apuntamos al reconocimiento de la diversidad y a superar prejuicios. Quien se interese particularmente en una de ellas, continuará su búsqueda en otros libros.

Enseñar a escribir la lengua originaria a adultos bilingües alfabetizados.

Si quisiéramos ayudar a que los adultos bilingües alfabetizados en castellano aprendan a escribir su lengua materna, debemos pensar que en sus aprendizajes anteriores ya han iniciado una reflexión lingüística. Por ese motivo no está mal agregar en este caso textos que vienen con indicaciones lingüísticas y gramaticales que confrontan ambas lenguas, como diccionarios y gramáticas.

Esta situación suele presentarse entre adultos, pero también con los adolescentes de escuelas en las que no ha habido un desarrollo sistemático de la EIB.

Frecuentemente, este proceso comienza con un reconocimiento de los sonidos comunes del castellano y de la lengua originaria y de los propios de esta última y de las letras que los representan. Se reeditan también las discusiones de los procesos de estandarización de las lenguas y los “acuerdos”, con los que se puede o no acordar. Suelen confrontarse escrituras realizadas en esa lengua en distintas zonas o por diferentes actores. Con el contacto de esos textos se renueva la discusión acerca de en cuál o cuáles dialectos van a escribir.

Frente a un docente de EGB 2, 3 o Polimodal sensibilizado con el tema, los grupos de niños o jóvenes hablantes de alguna lengua originaria deciden incorporarla en el desarrollo de los contenidos, sea para comparar determinados aspectos con el castellano, cómo para leer o para producir textos en esa lengua.

A veces lo hacen con objetivos comunicacionales que van más allá del marco de la escuela, como podría ser la producción de materiales de difusión para la comunidad sobre cuestiones de interés común, como ya lo hemos planteado.

5. Algunas propuestas para la publicación de materiales

Tener en cuenta los acuerdos ortográficos.

Ojalá pudiéramos llegar primero a acuerdos ortográficos estables y después publicar. Este es un esquema teórico, en la práctica pueden invertirse los términos, ya que las publicaciones permiten que se inicien las verdaderas discusiones para llegar a los acuerdos. Y aun sabiendo que estos acuerdos son provisorios hay que difundirlos, para que avancen confrontando las verdaderas diferencias. Esto contribuye a evitar que cada comunidad, cada escuela o cada hablante escriba de una manera personal, sin respetar las convenciones logradas, aunque sean provisorias. Tengamos además en cuenta que la complejidad aumenta no sólo por las variedades dialectales, sino por el número de hablantes y por el número de provincias o de países en que residen.

Publicar favorece este proceso.

Ser muy prudentes con las traducciones.

En cualquier caso, pero particularmente con los textos literarios, hay que ser muy prudente en las traducciones. Por ser fiel al original, puede resultar pobre la traducción.

Sobre todo ocurre cuando el texto original se escribe en castellano (generalmente el maestro), la traducción a la lengua originaria, por pretender ser literal y respetuosa, pierde en riqueza. Puede resultar pobre en su estructura, poco atractivo su vocabulario o los giros, en síntesis, al no ser espontáneo no se puede vivir el texto como propio.

Habría que plantearse en cambio respetar sólo el contenido, pero tener una gran libertad para pensar y producir un texto desde la propia lengua. Las mejores experiencias incluyeron talleres, relecturas individuales y prueba de las traducciones con los lectores potenciales, antes de su publicación.

Sería bueno recordar que a partir de la lengua los pueblos expresan su forma de concebir el mundo, por lo tanto cuando nominan lo hacen desde allí; por eso es necesario que los docentes no aborígenes cuidemos, al intervenir en

la escritura o en la corrección de un texto, de no hacerlo desde nuestras propias construcciones mentales para no distorsionar esa visión.

Para quienes no son expertos, la traducción constituye una actividad muy compleja. En estos casos, es interesante que se establezcan acuerdos sobre los contenidos y que los textos se produzcan en la lengua que corresponde, que puedan ser independientes unos de otros en su estructura, pero no en su esencia.

Es frecuente que docentes interesados en promover el bilingüismo escrito en sus alumnos les propongan traducciones de oraciones o pequeños textos. Esta no es una actividad adecuada para las primeras etapas del aprendizaje ni para los niños ni para los jóvenes que no han tenido oportunidades de reflexionar sobre estas cuestiones. Es incluso compleja para los ADA, quienes necesitan tiempo para realizar traducciones en forma escrita, dejando impávidos a los docentes que conocen su habilidad para traducir oralmente tal vez casi en forma simultánea; sin embargo, no pueden hacer lo mismo en forma escrita.

Ser muy cuidadosos en las ilustraciones.

Este no es un tema menor porque la ilustración se une como un todo al texto, y entre ambos debieran, con fidelidad, reflejar la identidad de un pueblo. Por esta razón, no cualquiera puede hacerlo.

Es muy importante la prueba de los materiales. A veces las discusiones sobre un dibujo sólo se saldan reemplazándolo por una foto.

Esto es particularmente cierto para los lectores noveles, sean niños o adultos. La ilustración es aquí muy importante, no sólo como atractivo para iniciar el acto de leer, sino para completar la significación del texto.

También es importante evitar la mala interpretación del dibujo en los materiales de alfabetización inicial, cuyas imágenes se toman como referentes. Para esta etapa estas palabras tienen necesariamente que remitir a objetos, animales o situaciones conocidas y significativas.

Los dibujos animados, que se han convertido, en el mercado, en dibujos estandarizados, masificados, con códigos propios y poco conocidos por los chicos de comunidades rurales, poco ayudan a expresar la identidad de cada pueblo y de su medio. Por el contrario, suelen desconcertar a los chicos al estar muchas veces alejados de la lógica realista que los caracteriza.

La belleza de las ilustraciones es signo del respeto por lo dibujado. Los miembros de las comunidades de pueblos originarios se han sentido a veces ridiculizados, desvalorizados, infantilizados, sobre todo en el dibujo de las personas al ser exagerados algunos rasgos físicos.

Por todas estas razones, los que no estaban acostumbrados a hablar frente a otros comenzaron a hacerlo; y los que creían que publicar era propio de la elite de intelectuales supieron que sólo ellos podían hablar de sí mismos y en sus lenguas.

El proceso se ha iniciado, aunque el camino sea lento.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. y K. Zelan (1995): *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica.
- Censabella, M. (1999): *Las lenguas indígenas de la Argentina; Una mirada actual*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ferreiro, E. (1989): "El proyecto principal de educación y la alfabetización del niño; un análisis cualitativo", *Boletín de Aique*, n° 17.
- (1995): *El bilingüismo: una visión positiva*, México, UNAM - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias.
- Ferreiro, E. et al. (1991): *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1985): *Los sistemas de escritura en el desarrollo*, México, Siglo XXI.
- Gerzenstein, A. et al. (1998): *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Buenos Aires, Dirección General de Investigación y Desarrollo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Golluscio, L. (1989): *Unidad y diversidad en la Argentina. Una aproximación etnolingüística*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Educación Primaria.
- Iglesias, L. (1980): *Diario de Ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*. Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.
- Jolibert, J. (1988): *Formar niños lectores de textos*, Santiago de Chile, Hachete - Grupo de investigación de Ecoen.
- Kaufman, A. M. et al. (1990): *Alfabetización de niños. Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*, Buenos Aires, Aique.
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (1995): *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Santillana - Aula XXI.
- Lerner de Zunino, D. (1990): *El aprendizaje de la lengua escrita. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*, Caracas, Kapeluz.
- López, M. E. et al. (1993): *Psicogénesis de la lectoescritura. Mitos y realidades*, Buenos Aires, Estrada.

- Mazchrzk, I. (1988): *Cartas a Salomón*, México, Gobierno del Estado de Tabasco.
- Ong, W. (1982): *Realidad y escritura de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Pizarro, J. (1987): *Una pedagogía popular para Educación Intercultural y Bilingüe*, Quito, Abya Yala.
- Suñica, M. et al. (1987): *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO.
- Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995): *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Aula XXI - Santillana.
- Tomé, M. (1986): *Juegos hilados a rueca*, Buenos Aires, Centro de Estudios Cristianos.
- Yañes Cossío, C. (1989): *La educación indígena en el área andina*, Quito, Corporación Educativa Macac - Abya Yala.
- Zidarich, M. (1994): *Alfabetización en lengua materna y mediadores interculturales*, tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba.

Libros de textos en lenguas originarias citados

- AA.VV. (1961-1970): *Pepe thaye Ema 1, 2, 3, 4 y 5*, Buenos Aires, Iglesia Anglicana.
- AA.VV. (1998): *Fwala wet chelos. El sol y los cazadores*, Buenos Aires, PSE de la Nación.
- AA.VV. (1998): *Mawu wet nech 'e. El zorro y la chuña*, Buenos Aires, PSE de la Nación.
- AA.VV. (1998): *Nech 'e wet ch 'anhu. La chuña y el quirquincho*, Buenos Aires, PSE de la Nación.
- AA.VV. (1998): *Nostas ka ley. Los derechos del niño*, Buenos Aires, PSE de la Nación.
- AA.VV. (1998): *Wela wet chelos. La luna y lo cazadores*, Buenos Aires, PSE de la Nación.
- Furnier, G. y Auxiliares Docentes Aborígenes de la 1º Promoción (1990): *Thathañhi n 'oyij toj tachen*, Sauzalito, Escuela N. 926.
- Navarrete R. y M. Tomé (1982): *Recolección de palabras y oraciones*, cuaderno de circulación interna, mimeo.
- Zidarich M. et al. (1998): *Tasalnawu y Chalanero. Libros y fichas para la alfabetización inicial*, Buenos Aires, INAI.