

EDUCACIÓN BILINGÜE COMO EDUCACIÓN DE CALIDAD

APRENDER ENTRE LENGUAS

Adentrarnos en los sentidos del bilingüismo (como meta, contexto, capital, problema, recurso y pasadera) puede ser una puerta para pensar posibles vínculos entre educación bilingüe y educación de calidad en la Argentina de hoy.

Virginia Unamuno

El interés por la educación bilingüe se ha incrementado en las últimas décadas en nuestro país. Esto involucra, especialmente, propuestas educativas que incluyen la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente la enseñanza del inglés. Como se sabe, el inglés ha ido paulatinamente desplazando a otras lenguas en los contextos de educación formal. Esto está vinculado a su posición como lengua de la globalización y a los procesos de expansión y control económico-cultural que han venido ejerciendo los países anglófonos a partir de la segunda guerra mundial.

Si bien en la mayoría de estas escuelas las lenguas extranjeras se enseñan como materia, cada vez es más común encontrar propuestas educativas que ofrecen otras modalidades de educación lingüística. Por un lado, existen propuestas semi-inmersivas que consisten, principalmente, en una repartición horaria de asignaturas entre el español y la otra lengua. Por otro lado, propuestas de inmersión que toman a la lengua extranjera como lengua vehicular de la enseñanza e imparten el español como materia.

Para referirnos a estos dos últimos casos, muchas veces utilizamos la expresión "escuelas bilingües". Con esta expresión, nos referimos a instituciones que buscan el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas (ver Glosario) y conceptuales en dos lenguas, a partir de supuestos teórico-metodológicos que se apoyan en los resultados de un gran número de estudios sobre las ventajas de las experiencias educa-

tivas bilingües. Por un lado, están los estudios sobre aprendizajes bilingües que vienen demostrando empíricamente que la adquisición de segundas lenguas favorece el desarrollo de habilidades de reflexión meta-lingüística (ver Glosario) vinculadas a la mejora de las competencias lingüísticas en general, y especialmente de aquellas incluidas en las actividades escolares y académicas. Por otro lado, se encuentran los estudios recientes sobre programas educativos bilingües que muestran que la instauración de una lengua extranjera como vehicular de contenidos no lingüísticos (es decir, de materias como historia, matemática, ciencias, etc.) es un factor positivo en el desarrollo del conocimiento. Estas investigaciones, con un fuerte impacto en las políticas educativo-lingüísticas en Europa y Estados Unidos, sostienen que, el uso de una lengua no-habitual en contextos de enseñanza de contenidos escolares o académicos, favorece la construcción del conocimiento, especialmente la apropiación de conceptos.

Las líneas de investigación que pueden mencionarse para pensar los vínculos entre educación bilingüe y educación de calidad son diversas y provienen de distintos campos. Me he referido a dos de ellos, sustancialmente relacionados a la enseñanza y a los aprendizajes escolares. No obstante, se podrían nombrar algunas otras líneas, como las que demuestran que las personas educadas en programas bilingües adquieren competencias interculturales que les permiten una mejor adecuación a situaciones nuevas y a contextos diversos. U otras, como las investigaciones sobre el cerebro bilingüe (ver Glosario) que revelan, en coherencia con los estudios sobre adquisición y aprendizajes bilingües, el desarrollo particular de algunas áreas del procesamiento neurolingüístico en personas que utilizan cotidianamente más de una lengua. Quizá sirva aquí citar también las nuevas políticas que han aplicado algunos países en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras a personas mayores como herramienta de prevención de enfermedades como la demencia senil o la enfermedad de Alzheimer.

Palabras clave: bilingüismo, Chaco, educación, wichí.

Virginia Unamuno

Doctora en Filología
vunamuno@conicet.gov.ar

Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES)-
UNSAM-CONICET

Recibido: 31/05/18. Aceptado: 08/09/2018.

¿Inglés o guaraní?

Si bien los hallazgos de diversos campos científicos alrededor de las ventajas del bilingüismo son muchos, voy a detenerme aquí para plantear una cuestión para mí crucial: ¿por qué estas ventajas y estos hallazgos no parecen aplicarse en el caso de las poblaciones indígenas o migrantes pobres que son hablantes de lenguas o variedades diversas a la escolar?; ¿por qué en los contextos educativos con niños y niñas de estos grupos sociales, el bilingüismo familiar o comunitario no se presenta en términos pedagógicos como una herramienta y recurso a favor de la construcción de una educación de calidad, sino como un “problema”?

Una primera respuesta se sitúa en las jerarquías sociales entre grupos que se proyectan en jerarquías lingüísticas y que posicionan algunas lenguas en mejor situación en relación con el valor social de los conocimientos. “Saber inglés no es lo mismo que saber guaraní”, podríamos pensar. Este “no es lo mismo” radicaría no tanto en la lengua en sí, sino en lo que “valen”, en tanto que capital simbólico, las competencias en estas lenguas en el campo académico y del trabajo, por ejemplo. Una segunda respuesta podría situarse en el terreno de las políticas del lenguaje y explicar que el vínculo entre educación bilingüe y educación de calidad se explica porque hay lenguas que son contempladas en el sistema educativo formal mientras que otras son excluidas del mismo.

Me gustaría agregar otras posibles respuestas. Para ello, les propongo un viaje lejos de la Patagonia, hacia una de las zonas menos conocidas de la Argentina: el Impenetrable. Esta región, comprendida entre las provincias de Salta, Chaco y Formosa, es la de mayor diversidad lingüística autóctona de nuestro país (ver Figura 1).

¿De qué hablamos cuando hablamos de bilingüismo en educación?

El viaje comienza en la provincia de Chaco. Allí habitan diversos pueblos indígenas cuyas lenguas actualmente son reconocidas como lenguas oficiales: el *moqoit*, el *qom* y el *wichí*. Terminada la dictadura cívico-militar argentina en 1983, diversas organizaciones indígenas y no indígenas consiguieron, a través de la movilización política, que se reconociera el derecho de los niños, jóvenes y adultos indígenas a una educación que considerara el hecho de que eran hablantes de una lengua diferente a la de la sociedad nacional. Así, la Ley de comunidades indígenas de 1987 de la provincia de Chaco recogió esta demanda y sentó las bases para la creación del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, institución especializada en la formación de docentes indígenas. A partir de los años 90, estos docentes fueron incorporándose a las escuelas: en calidad de asistentes, primero, y como maestros de grado, luego. Actualmente

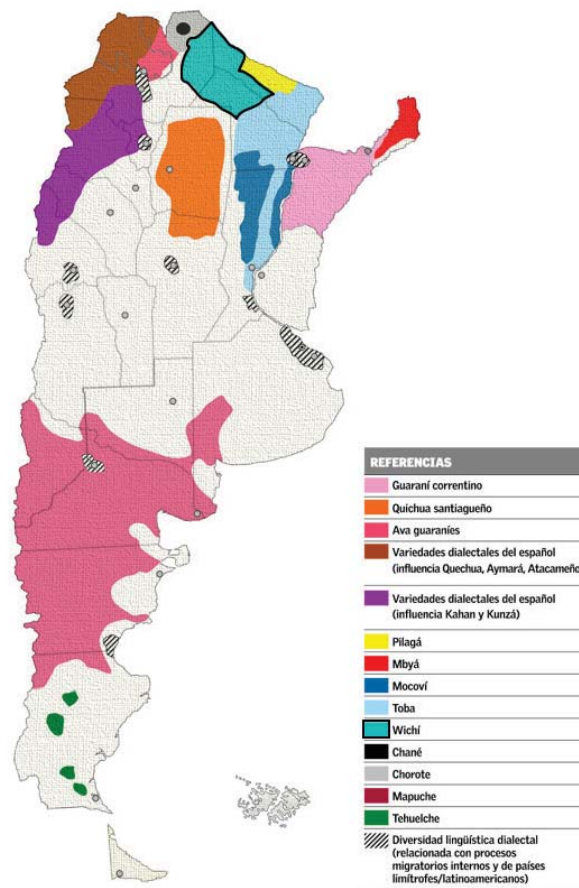


Imagen: <http://coleccion.educ.ar>

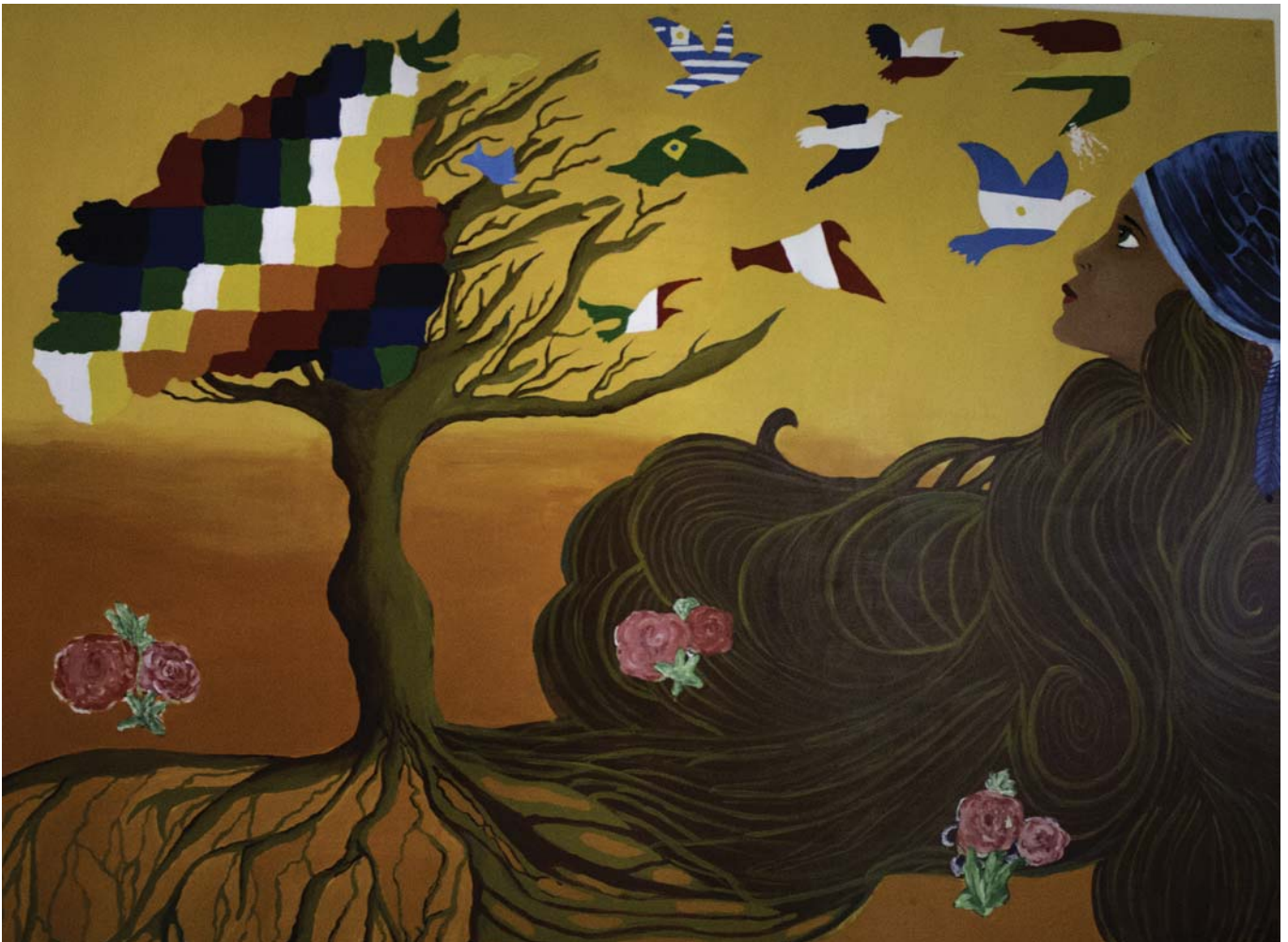
Figura 1. Aproximación a la representación de las áreas donde se hablan lenguas indígenas en el presente en la República Argentina. Resaltada, en el norte, el área de que corresponde al uso de la lengua wichí.

más de 500 docentes indígenas trabajan en las escuelas chaqueñas.

Desde que estos educadores se han incorporado a las escuelas, han ocupado diversos roles. Su inserción institucional de pleno derecho no resulta fácil. Por una parte, se han encontrado con una tradición escolar que entiende que su tarea socializadora consiste en introducir a los niños en las pautas culturales, sociales y lingüísticas de la sociedad no indígena. Por otra parte, se han enfrentado al racismo y la discriminación que atraviesan las escuelas y que median las relaciones entre las personas indígenas y las que no lo son.

En el sí de estas tensiones, desde hace algunos años, los docentes indígenas buscan pensar una escuela inclusiva que contemple el bagaje lingüístico-cultural-identitario de los niños en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la transformación de los programas escolares no está siendo fácil. En parte esto se debe a que, en estos contextos, la educación bilingüe -o intercultural bilingüe- se entiende de un modo muy diferente al que está en la base de las propuestas educativas que citamos al inicio de este trabajo.

Según argumentaré aquí, ambos tipos de propuestas educativas dan sentidos antagónicos al bilingüismo. Mientras que, en las primeras, el bilingüismo se



“Diversidad Cultural”. Mural de los alumnos de los dos cuartos y quintos años de la ESRN 105 (Beschtedt 865, Bariloche). Profesores a cargo del proyecto: Juan Manuel Ferrarini y Stella Maris Graff de Artes Visuales, y Marisa Nunim y María Ines Brumana de Segundas Lenguas. En el mural se plasma lo que significa la diversidad y los pueblos originarios americanos. El mural se presentó el día del acto del 12 de octubre y contribuyó a la integración entre los cursos, a la reflexión, el debate, entre otros aspectos. Mural realizado en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2017.

entiende como una meta programática a la que se orientan las decisiones pedagógicas y organizativas de las instituciones educativas, en muchas escuelas con niños indígenas el bilingüismo se comprende como una característica contextual, una situación inicial -un punto de partida- que debe ser atendido pedagógicamente. Así, frente al bilingüismo como meta que encontramos en los casos de las lenguas extranjeras, aquí se presenta otra noción de bilingüismo que lo define como problema.

La caracterización del bilingüismo como algo que complica las cosas, que interfiere, que dificulta o que hace más lentos los aprendizajes es común en los contextos donde se escolarizan niños provenientes de minorías autóctonas o migradas. Un problema que “es de los niños”, no de los docentes, no de las escuelas, no del sistema educativo.

Es a partir de esta idea del bilingüismo como problema que, en la mayoría de los casos que he documentado, los docentes indígenas son situados en los primeros años de escolarización (cuando los niños no

tienen competencias suficientes en castellano para seguir las clases en esta lengua). Además, son categorizados, institucionalmente, como recursos al servicio de procesos unívocos: el desarrollo de competencias en la lengua/cultura escolar. El bilingüismo así entendido puede describirse como una “pasadera”. Es decir, algo que se emplea para “atravesar” un escollo: un medio al servicio del monolingüismo en la lengua escolar.

Los sentidos del bilingüismo como contexto, problema y pasadera influyen en los modos en que se conciben las propuestas educativas con niños indígenas, y restringen sus potencialidades en cuanto a la calidad educativa. ¿Por qué? Porque al dejar de lado lo que los niños indígenas pueden hacer y pensar gracias a sus lenguas propias, se limitan las posibilidades de construir aprendizajes significativos y de ampliar los repertorios lingüístico-comunicativos en su gran complejidad.

Diversas investigaciones desde los años 70 buscaron explicar los vínculos entre bilingüismo y resultados escolares. La inquietud general que las guió fue iden-

tificar las variables que pudieran explicar por qué algunos estudiantes que hablaban una lengua distinta a la de la escuela, tenían más dificultades en su desempeño escolar que otros. Según demostraron, existe una diferencia importante entre los resultados de los niños bilingües que son escolarizados en modelos que habilitan el traspaso de las habilidades escolares (caracterizadas por una gran descontextualización) entre una lengua y otra, y aquellos que, contrariamente, inhiben tal traspaso. También mostraron que el desarrollo de habilidades metalingüísticas (de reflexión sobre la lengua y sus usos) se produce mayormente en contextos educativos en los cuales la lengua del niño y la lengua escolar están legitimadas en las actividades escolares. Estas habilidades son importantes para el desarrollo de actividades cognitivas. Pero volvamos al Chaco.

Aprender y enseñar a través del bilingüismo

En nuestro viaje, nos detendremos en una escuela en particular sita en el Impenetrable. Allí se escolarizan niños wichí de entre 3 y 15 años, quienes hablan su lengua propia cotidianamente. Después de numerosos reclamos, su comunidad consiguió no sólo tener un edificio propio, sino tener una plantilla docente mayormente bilingüe. Se trata de la primera escuela primaria del Chaco con una directora wichí. En este contexto, docentes y familias nos propusieron pensar juntos el proyecto educativo institucional para intentar mejorar la experiencia escolar de los niños. Empezaríamos por revisar las ideas alrededor de la educación bilingüe, para tratar de pensarla como meta y como herramienta de calidad educativa.

Esto significó, entre otras muchas cosas, plantear una cuestión que es casi un tabú en nuestro sistema educativo: el hecho de que para estos niños argentinos el castellano no es su lengua familiar. Para estos niños es más bien, una segunda lengua, con la cual parecen tener una relación limitada y ambivalente: es un saber necesario para transitar la educación formal y es, al mismo tiempo, un saber que está controlado por personas que los marginan, discriminan y maltratan.

Por nuestra experiencia en otras escuelas de la zona, sabíamos que este control muchas veces resulta en situaciones de aula con grandes silencios y que producen alumnos silenciosos. Esto puede constatarse, por ejemplo, en el análisis de la interacción de niños y docentes en aulas con docentes no indígenas. Como la mayoría de estos educadores desconocen la lengua de los niños, cuentan con recursos limitados para ayudarlos en las etapas iniciales de aprendizaje de la segunda lengua y en los procesos de andamiaje necesario para la apropiación del sistema de la nueva lengua. Además, esta diferencia entre los repertorios lingüístico-comunicativos de niños y docentes incide en el modo en que se estructuran las clases: según hemos investigado, quienes enseñan, optan por estructuras

Clase ciclo inicial primaria. Los Lotes. Septiembre 2016.

Niño (N): buenas noches
 Docente (D): *fwala wuche?* (¿es de día?).
Fwala wuche, hop tojh inathajh? (¿es de día, es mañana?)
 N: *inatjah* (mañana)
 D: *kha, tojh yuk* buenas noches *hande* (no, ¿se dice buenas noches?). ¿*Hat'e* buenas noches?
 N: buenas noches
 N: *hunajh* (tarde)
 D: *lapesey tojh hunhajh, hat'e?* (después de la tarde ¿qué es?)
 N: *inathajh* (mañana)
 D: *kha, tojh nel'a inathajh lapesey hunajh lapesey hat'e?* (no, primero la mañana, luego la tarde, luego ¿qué?)
 N: *inathajh* (mañana)
 D: *ina_*
 N: *inatajh*
 D: *inathajh, hunajh lapesey?* (mañana, tarde ¿y luego?)
 N: *inathajh* (mañana)
 D: *kha ch'awhin'uya om isa toyuk eh...* (no, escuchame bien, se dice...) *Hunatsi* (buenas noches) *che inathjh hat'e* (¿cómo se dice para la mañana?) buenos
 N: buenos días
 D: buenos días. *Ey tojh lusi?* (¿y al mediodía?)
 N: buenas...
 D: *tojh hunajh?* (¿la tarde?)
 N: buenas noches
 D: *tojh hunajh* (la tarde) buenas tardes. *Ey tojh hunatsi?* (¿y buenas noches?)
 N: buenas noches
 D: buenas noches. *Kha ihi lus... ihi tales* (no son dos, son tres). Buenos días, buenas tardes. Buenas...
 N: noches
 N: buenas noches
 D: *nakhu ne nom is* (hagamos de nuevo, pero hagámoslo bien)

discursivas previsibles y repetitivas, y ponen en juego estrategias de elicitación (ver Glosario) que producen enunciados breves, semántica y sintácticamente muy enmarcados. Por lo cual, tales situaciones discursivas no se configuran en interacciones útiles para el desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua meta.

Teniendo en cuenta esto, defendimos una idea central: "no hay mejor profesor de lengua castellana que un docente wichí". En el contexto en donde trabajamos, esta frase puede ser leída como un axioma políti-

Clase ciclo inicial primaria. Los Lotes. Septiembre 2016.

Alberto (A): ¡buenos días! (rie)
 Docente (D): buenos días. ¿qué quiere?
 A: banana
 D: un kilo de bananas. *Kylu*
 A: (señalando las peras) kilo de bananas y peras
 D: aquí tiene
 (Alberto le da la plata y se retira)
 D: gracias
 A: gracias. *Is.*
 D: *Is.*

co. Por un lado, porque muchos docentes no indígenas -llamados "comunes"- entienden que nuestra insistencia en valorar y promover la presencia de docentes wichí en las escuelas es para darles trabajo, a costa de sus privilegios en el sistema de empleo estatal. Por otro lado, porque entre la población no indígena existe el supuesto de que los docentes wichí no saben suficientemente castellano para enseñar, menoscabando, por ejemplo, que estos docentes han transitado y atravesado el sistema educativo -desde el nivel inicial hasta la educación superior- en esta segunda lengua, y han salido airoso. Para nosotros, más bien, en contextos como el Impenetrable, el defender la enseñanza del castellano como segunda lengua por parte de docentes bilingües en las primeras etapas de escolarización, es un principio programático. Está fundado en los resultados de las investigaciones más recientes sobre las formas de adquisición de las segundas lenguas.

Quizá sirva en este punto entrar a una de las clases de la escuela y escuchar (a través de una transcripción) al profesor Néstor y sus alumnos. En los recuadros mostramos fragmentos que forman parte de una secuencia didáctica que integra un proyecto escolar para la elaboración de una ensalada de frutas. Como los negocios que venden frutas en la zona están atendidos por personas criollas (no indígenas), ir a comprarlas puede ser una oportunidad de usar la lengua castellana con sentido. Sin embargo, los niños de esta clase -de primero y segundo grado de primaria-, han tenido pocas oportunidades de conversar con personas que no hablen wichí. Por ello, sus competencias en español son limitadas, y -según hemos constatado en nuestro diagnóstico inicial-, mayormente pasivas; es decir, comprenden más que producen.

Para ir a comprar, los niños deben practicar algunas estructuras conversacionales para, luego, ponerlas en práctica. Néstor está enseñándoles el saludo inicial. Y lo hace empleando también el wichí. Obsérvese que la secuencia explota el cambio de lengua para contrastar una diferencia importante entre el castellano y

el wichí en lo que respecta a la partición del día y sus correspondientes saludos. En este trabajo de contraste de lenguas-culturas, emerge un contexto potencial para la ampliación de sus repertorios en la segunda lengua. Este contexto está producido localmente por el uso de la lengua wichí para enmarcar las expresiones en español que el docente quiere enseñar.

El cambio de lenguas para focalizar unidades de la lengua (mayoritariamente lexicales) son habituales en las clases de español que observamos en Los Lotes. Estas unidades son luego reutilizadas por los niños en nuevos contextos interaccionales, como muestra el siguiente ejemplo: Este último fragmento está extraído de unas de las prácticas que los niños hicieron antes de ir "de verdad" a comprar. Es notable el modo en que el docente usa el wichí en su segunda intervención para, retrospectivamente, aclarar el sentido de una palabra que considera potencialmente opaca para su alumno Alberto (kilo). El niño también emplea el wichí al final del fragmento. Y lo hace para cerrar el intercambio como lo haría en una conversación en wichí. Para ello emplea una expresión en esta lengua que funciona interaccionalmente como marcador de cierre secuencial.

Lo que observamos es el modo en que el docente pone en juego sus competencias bilingües para construir aprendizajes junto a los niños. Les ofrece las estructuras que han de aprender y las focaliza a través de la alternancia de lengua, anticipa posibles problemas y los guía, comunicativamente, en las formas de la secuencia interactiva en que ellos participarán. Además, toma en cuenta aspectos culturales que están imbricados en los aspectos lingüísticos, como el hecho que en wichí las partes del día en que se basan los saludos son dos y en castellano, tres. Pero quizá lo más importante es que en estas clases, los niños wichí pueden recurrir a su repertorio bilingüe, heterogéneo y en vías de reestructuración para apropiarse de los saberes escolares. Esto produce clases bulliciosas, en las cuales los niños participan y hablan más. Desde el punto de vista socioconstructivista (ver Glosario), estas son condiciones fundamentales para aprender.

Volvamos a empezar (a modo de conclusión)

En este trabajo, se han planteado algunas preguntas respecto a la relación entre bilingüismo, educación bilingüe y educación de calidad. Para ello, se han contrastado dos tipos de contextos en los cuales estos tres conceptos se ponen en juego: el de las escuelas bilingües con lenguas extranjeras; el de las escuelas bilingües con lenguas nativas. Este contraste se ha centrado en diversos significados del bilingüismo que coexisten en nuestra sociedad, si bien están socialmente distribuidos: el bilingüismo como meta, contexto, capital, problema, pasadera y recurso.

Como he señalado, las propuestas educativas bilin-

gües que se comprenden en relación con la educación de calidad postulan -apoyándose en los avances de las disciplinas psico y sociolingüísticas, entre otras- que el sumar nuevos saberes lingüísticos a los repertorios de habla y comunicación cotidiana y escolar enriquece los procesos formativos y es favorable a los procesos de aprendizaje conceptuales y procedimentales en general. Además, consideran metodológicamente que los nuevos aprendizajes se realizan a través y sobre la base de los saberes lingüísticos previos que enmarcan los procesos de apropiación de nuevas lenguas, y, en edades tempranas, estos saberes previos están disponibles para procesos fundamentales relativos a los aprendizajes, como puede ser el andamiaje a través de la interacción alumno-docente. De este modo, instituyen el bilingüismo como un recurso que habilita secuencias potenciales de adquisición de nuevos saberes.

Contrariamente, en las situaciones educativas con niños indígenas y migrantes hablantes de otras lenguas o de variedades distantes a la escolar, el bilingüismo es considerado muchas veces parte de un contexto previo a la escolarización que condiciona -negativamente- los procesos de aprendizaje. Es notable, en este sentido, la proliferación de estudios destinados a detectar las interferencias de las lenguas/variedades familiares en el habla del alumnado, para desarrollar estrategias docentes que erradiquen tales marcas de contacto lingüístico. En este tipo de enfoques, el bilingüismo no es categorizado como capital ni como recurso, sino como problema. Además, en este tipo de situaciones educativas, los recursos humanos bilingües no siempre son valorados en función de su potencial específico para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más bien son situados como instrumentos al servicio de la intervención pedagógica orientada al monolingüismo. De aquí se desprende que los roles mayormente asignados a los educadores bilingües, por ejemplo, sean de mediadores, traductores o asistentes lingüísticos. De esta manera, el bilingüismo es significado como "pasadera" hacia un monolingüismo que es, contrariamente a los otros programas, la meta -muchas veces solapada-. En estos procesos, los recursos bilingües -incipientes o no- de los niños se van cercenando, mientras se van silenciando sus voces y sus ganas -y posibilidades- de decir en la escuela.

Este efecto silenciador es lo que, entre otras muchas cosas, distancia las propuestas educativas para niños de las minorías lingüísticas y culturales de las propuestas de educación de calidad. Porque la posibilidad de poner en juego lo que los niños saben sobre las distintas lenguas y lo que pueden hacer con ellas para apropiarse de otras (y de lo que se dice y se hace en estas lenguas) define contextos educativos más positivos en muchos sentidos: permiten desplegar recursos y habilidades de naturaleza compleja que, articuladas

en competencias bilingües, favorecen el desarrollo de nuevos conocimientos, expresar subjetividades y, especialmente, identificarse con los aprendizajes escolares, al considerarlos que no van a contramano de quien uno es, sino, contrariamente, se suman a los proyectos de futuro. De algo de esto (y de muchas otras cosas) hablamos cuando hablamos de educación de calidad.

Glosario

Reflexión metalingüística: Actividad cognitiva que involucra una atención explícita al lenguaje y un control consciente sobre el mismo.

Cerebro bilingüe: Habitualmente se denomina así al objeto de estudio de diversas disciplinas científicas que investigan las particularidades neurolingüísticas y neurofísicas de las personas bilingües.

Competencias lingüísticas: Se refiere a saberes y prácticas habilitados por el lenguaje que son reconocidas como adecuadas en contextos particulares de uso por parte de los miembros de una comunidad dada.

Estrategias de elicitación: preguntas, afirmaciones incompletas, señalamientos verbales, etc. que buscan generar una intervención verbal del interlocutor.

Socioconstructivismo: Teoría que considera que el aprendizaje es un proceso vinculado a la interacción colectiva y situado social, histórica y culturalmente.

Sugerencias de lectura y visionado

- Baker, C. (2007). *Fundamentos del bilingüismo y la educación bilingüe*. Madrid: Cátedra.
- Hamel, R. E. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural, *Revista Guatemalteca de Educación*, 1 (1), pp. 177-230.
- López, L.E. (2016) *Buenas prácticas en torno a la educación intercultural bilingüe*. Disponible en Internet.
- Unamuno, V. y L. Nussbaum (2017). Participación y aprendizaje de lenguas en las aulas bilingües del Chaco (Argentina), *Infancia y Aprendizaje*, 40 (1), pp.138-157.
- Vila, I. (2000). *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.