

**Revitalización de lenguas de herencia en el nordeste argentino.
 Experiencia aplicada al toba, guaraní y croata.**

Censabella, Marisa - Schlak, Susana - Cerno, Leonardo - Reyero, Ruth Evelina

Departamento de Lenguas Extranjeras, Fac. de Humanidades (UNNE) y Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas (IIGHI - Conicet).

Teléfono: 03722-422257

e-mail: mcensabella@bib.unne.edu.ar; susyschlak@yahoo.com.ar

Antecedentes:

Este proyecto se inscribe dentro del contexto de investigaciones destinadas a crear estrategias de transmisión intergeneracional de lenguas amenazadas (Hinton 2002), como suele ser el caso de las lenguas de migración o las lenguas indígenas, en las cuales la transmisión de la lengua de herencia se ve sustituida por la adquisición y uso -en ámbito familiar- de la lengua de la sociedad dominante. Diversos autores señalan que la pérdida de la lengua de herencia acarrea conflictos en el orden de la identidad étnica o grupal, con menoscabo del patrimonio simbólico-cultural de los usuarios de las mismas lenguas (Bourdieu y Passeron 1981, Bourdieu 1999, Fishman 2001). Sumado a esto, el desarrollo de materiales y métodos destinados a propiciar el acceso a la segunda lengua suele estar conectado con el prestigio de la lengua, su estandarización, su uso en el mercado laboral o de la “alta cultura”, su carácter de lengua escrita, etc. (por ejemplo, el inglés, el francés, el alemán, poseen numerosos métodos de enseñanza). Contrario a esto, otras lenguas no han sido aún adaptadas para su enseñanza como L2 y fuera del endo-grupo de hablantes, no solo porque un proyecto semejante demandaría años de investigación lingüística y etnográfica relacionada con su gramática, sus posibilidades de estandarización, reglas sociales de uso y géneros discursivos, sino también porque (sobre todo en el caso de las lenguas indígenas) los estilos de transmisión y adquisición de la lengua se evaden de los formatos académicos tradicionales como son el uso de la lengua escrita como estrategia pedagógica (pizarrón, libros, textos periodísticos, etc). En el marco de esta problemática nuestro proyecto se había fijado los objetivos de a) crear grupos motivados para la adquisición de guaraní, toba, wichí y croata; b) preparar a los participantes en las pautas del método maestro-aprendiz (Hinton 2002); c) realizar un seguimiento de las sesiones y un ulterior análisis etnográfico; d) comunicar los resultados.

Materiales y métodos:

El método maestro-aprendiz (Hinton 2002) combina algunas de las técnicas del método comunicativo de enseñanza de segundas lenguas con otros aportes (Total Physical Response, Enfoque Natural -en especial la hipótesis del Input comprensible) intentando proporcionar herramientas sensibles a cada situación particular. Las pautas principales son a) énfasis en la oralidad, b) no traducción, c) uso de contexto situacional, gestos, mímica, gráficos, etc, para entenderse d) hipótesis de “input comprensible”; f) desarrollo de lecciones en medio de rutinas compartidas (juegos, cocina, paseos, trabajos domésticos) g) enseñanza de actos comunicativos antes que de palabras sueltas o de reglas gramaticales. Nuestro proyecto se propuso también registrar, a través de la aplicación del método etnográfico, las experiencias vividas por los aprendices y coordinadores de grupos.

Discusion de resultados:

El grupo de trabajo se configuró a partir de un coordinador para cada grupo lingüístico (guaraní, toba, croata, y posteriormente wichí) y con el resto de personas interesadas en participar de la experiencia de aprendizaje (“aprendices”) participantes del proyecto. El grupo de coordinadores y aprendices se reunió en dos oportunidades, en las cuales se brindó información acerca de las pautas del método que habría de regir la conducta en las sesiones de trabajo. Por su parte, quienes officiarían de “maestros” serían seleccionados e introducidos en el proyecto por parte de los coordinadores que ya trabajaban en diferentes comunidades hablantes de tales lenguas. A continuación presentamos los resultados obtenidos en esta experiencia. Por razones de espacio no nos detendremos en explicaciones de orden sociolingüístico para cada lengua [ver proyecto], sin embargo destacamos que el conocimiento de dichas situaciones permite una mejor interpretación de los resultados obtenidos.]

El grupo de “guaraní” se constituyó en torno de la figura de los maestros M y A, un matrimonio de inmigrantes paraguayos procedentes de la ciudad de Pilar. M y A habían sido introducidos en el proyecto por parte del coordinador de este grupo, quien los había preparado para dar clases en esta lengua valiéndose sólo de comunicación oral. Acudieron 7 aprendices, entre los cuales el interés por las lenguas o su enseñanza tocaba de cerca de su actividad (profesores de lenguas extranjeras, estudiantes de letras, etc). Sólo dos alumnas declararon formar parte de familias que habían usado o usaban el guaraní. A su ingreso en las sesiones, los alumnos declaraban no poder armar una frase en guaraní, excepto las que sabían de memoria (saludos, retos). Se realizaron 11 encuentros, los cuales tuvieron lugar en

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2006

las aulas y otros espacios del Instituto de Investigaciones Geohistóricas. Un análisis inicial de los encuentros nos lleva a destacar los siguientes aspectos relevantes:

-La implicación gradual de los maestros y alumnos en la preparación de las lecciones. De ser agentes pasivos y acatadores de las sugerencias del coordinador, tanto los maestros como algunos alumnos cobraron protagonismo en sugerir, evaluar, acercar materiales y diseñar herramientas didácticas. Por ejemplo, se diseñó mancomunadamente una clase exclusiva sobre la yerba mate.

-La eficacia del rol del coordinador: en las reuniones emergió la figura del ‘coordinador’, quien poseía algunos conocimientos de guaraní y servía en ocasiones de mediador entre las intenciones de los maestros y las posibilidades (de comprensión) de los alumnos. Suponemos que el uso de gestualidad y otras estrategias por parte del coordinador sirvió reflexivamente para que los maestros incorporaran estas técnicas.

-Rutina de las ‘lecciones’. Los encuentros fueron generando una suerte de rutina analizable en estos términos a) encuentro entre maestros y coordinador, y preparación de la clase, 1 h; b) llegada de los alumnos e intercambios verbales (saludos, comentarios sobre el tiempo, etc) 5 m; c) rutina de preparación de mate, 15’ d) desarrollo de la actividad principal, 25’; e) actividad alumno-alumno (grabación de cassette, dramatización de situación de habla) 15’ f) evaluación de lo hecho por parte de coordinador y maestros, 10’.

-Estrategias de los maestros. También los maestros mostraron un incremento en el uso de la gestualidad y la desambiguación contextual, y en la adaptación del habla a la noción de “input comprensible” para los aprendices.

-Uso de grabadores. El grupo de aprendices ideó la posibilidad de llevar material grabado a su casa como parte de tareas extra-áulicas. De este modo se implementó un sistema de intercambio de cassettes con situaciones comunicativas que los maestros producían al final de la clase. Más adelante, los propios alumnos realizaban, a modo de tarea, la producción grabada de una situación comunicativa.

-Uso de castellano por parte de los maestros. Los maestros emplearon mayoritariamente la lengua de la enseñanza. Se notó el uso del castellano en situaciones de habla maestro-alumno con el objeto de explicar las actividades.

-Desarrollo de hábitos por parte de los aprendices. Los alumnos pasaron del silencio inicial de las cuatro primeras lecciones a un uso incipiente de la lengua en la comunicación maestro-alumno, a partir de las preguntas-clave del método (Hinton 2000). La comunicación alumno-alumno, fuera del marco de las actividades diseñadas, se dio en castellano. En general, descubrimos actitudes conservadoras (uso de cuadernos y anotaciones), contrarias al espíritu del método. Sin embargo, señalamos que al cabo de ocho sesiones los alumnos empiezan a usar el guaraní para la elaboración espontánea de anécdotas sencillas, con la ayuda de los maestros.

-Actos de habla implementados: saludos, preguntas, opiniones, felicitaciones, pedidos, asersiones.

-Temas desarrollados: el tiempo, la familia, hábitos respecto del mate, partes del cuerpo, movimientos, el chipa, la música, la naturaleza.

-Materiales y desarrollo de ideas: El hecho de que los aprendices procedieran del mundo académico (profesores y alumnos de la Facultad de Humanidades) ha propiciado un importante recabamiento de materiales bibliográficos, aportados por los “aprendices”. Este material fue insumo para algunas lecciones.

-Revitalización de la lengua fuera del contexto áulico: por entrevistas sabemos que dos aprendices comenzaron a emplear incipientemente la lengua fuera de las lecciones: en la comunicación madre-hija, y en la interacción entre vendedor de diarios y su cliente.

El grupo de “croata” tuvo características y resultados diferentes. Por un lado, el rol del “maestro” fue ocupado por diferentes personas en distintos períodos determinando el tipo de encuentros que se llevaron a cabo. Los mismos fueron de una hora de duración, dos a tres veces por semana en el último tiempo y muy esporádicos en la etapa inicial (40 reuniones totales aprox.). Un tema clave fue la dificultad para ubicar a los hablantes fluidos de la lengua en la zona de Resistencia y alrededores. Así, en un primer momento se trabajó con dos mujeres mayores de ochenta años, una de ellas residente en el interior de la provincia, por consiguiente los encuentros no se realizaban con la frecuencia deseada. Con la otra mujer mayor, los encuentros no se pudieron concretar por distintos motivos. Es así como, después de ese intento, pudimos localizar a un hablante de aproximadamente sesenta años, residente en Rcia., segunda generación de inmigrantes croatas y hablante fluido de la lengua. Con esta persona los encuentros pudieron realizarse con continuidad y permanencia debido a su entusiasmo e interés por la tarea. Los encuentros siempre fueron entre el maestro y la aprendiz. Sólo en una oportunidad se intentó sumar a dos personas jóvenes a las reuniones pero esta estrategia no dio resultado porque las mismas se sintieron excluidas de ciertas charlas o situaciones comunicativas que se generaban de a dos. Esto trajo como resultado una reflexión respecto del método que se intentaba aplicar, concluyendo que en grupos numerosos, ya para este caso específico, el mismo no da los resultados esperados.

La metodología que se aplicaba en las reuniones siempre fue muy flexible; por más que se partiera de alguna consigna específica, los nuevos “temas” iban surgiendo naturalmente. En general, se avanzó con competencias comunicativas referidas a saludos, comentarios acerca del clima, nombres y profesiones de familiares, aspectos de la vida cotidiana, elaboración de comidas, etc. Se redactaron cartas para los familiares en Croacia y se logró establecer una comunicación vía e-mail con ellos. Siempre ha costado mucho esfuerzo mantener, al menos durante 5’, una conversación en croata. El maestro responde ante el pedido del aprendiz de comunicarse únicamente en dicha lengua de esta forma: “para qué, si no me entendés...” o “si no sabés todavía, después vas a hablar cuando estés allá...” o “lo que pasa que todo el mundo que te rodea habla español, así no se puede, siempre vas a volver al castellano...”

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2006

Un tema importante a tener en cuenta, es que los encuentros maestro-aprendiz se llevaban a cabo en el ámbito del hogar del maestro, en un espacio limitado y estático (la cocina). Por lo tanto, todas las alternativas de escenarios, o situaciones comunicativas concretas, que plantea Hinton (recreaciones, paseos al aire libre, quehaceres domésticos, etc.) son absolutamente imposibles cuando no existe una obligación asumida en términos de necesidad por parte del hablante y mucho menos sin una retribución monetaria como mediadora.

Los logros en términos generales fueron: a) que el aprendiz lograra comprender y escribir pequeños textos (e-mails) en croata; b) que pueda seguir una conversación en términos generales; c) que haya aprendido los saludos y expresiones típicas cotidianas.

Los grupos “wichí” y “toba” desarrollaron sus actividades durante aproximadamente seis meses, alternando reuniones semanales o quincenales según los casos. En el equipo wichí, se realizaron tareas de elicitación de esta lengua con momentos de práctica de situaciones de habla referidas a saludos, comentarios acerca del estado de tiempo y presentaciones. Durante el primer año de proyecto, el grupo toba realizó reuniones con hablantes que oficiaran de maestros y aprendices indígenas, en el contexto comunitario aborígen (y fuera del ámbito escolar). Los maestros indígenas deseaban elaborar un diccionario temático bilingüe para nivel de EGB1 además de practicar la lengua. En dichas reuniones, más allá de las consignas propuestas y aceptadas por los participantes (pedido a los maestros que motivaran a los aprendices a armar sus primeras frases, aunque fuera con dificultad), a la media de hora de reunión la palabra era totalmente acaparada por los maestros de mayor edad, que contaban anécdotas personales e historias referidas a objetos que figurarían en el diccionario, poniendo de manifiesto la práctica tradicional de transmisión de conocimientos, opuesta a la didáctica de enseñanza de segundas lenguas tal como la entendemos en ámbitos académicos. Paralelamente a la experiencia, los investigadores de este grupo se dedicaron al estudio de aspectos sociolingüísticos y de socialización lingüística (Ochs y Schieffelin 2001) para diseñar otras experiencias, más significativas para los participantes indígenas de la experiencia.

Conclusiones

Uno de los primeros objetivos planteados por de los coordinadores de grupo fue el análisis etnográfico de las experiencias realizadas. Del mismo resulta la factibilidad de aplicación del método maestro-aprendiz, siempre y cuando se lo adapte a las diferentes prácticas lingüísticas resultantes de las “ideologías lingüísticas” (Hill e Irvine 1993) presentes entre los participantes que ofician tanto de maestros como de aprendices. A tal fin, comprobamos que la identificación y análisis de dichas ideologías resulta clave para lograr que las planificaciones ideadas obtengan resultados positivos entre los aprendices y satisfacción de los maestros por la labor realizada.

En el grupo que trabajó con la lengua guaraní quedó en claro que las expectativas de los aprendices, todos ellos relacionados con el ámbito universitario, no se sintieron satisfechos con un método exclusivamente oral y recurrieron más de lo pactado a tomar notas para poder “practicar” o “memorizar” las frases y palabras; por el contrario fueron los maestros, con menor formación académica, quienes se sintieron más cómodos con el método, y lograron combinar -con la ayuda del coordinador- el uso exclusivo de la oralidad con la planificación previa de la clase. El grupo croata puso en evidencia que el método maestro-aprendiz es operativo en una relación uno-a-uno, la incorporación de otros participantes con diferentes niveles de competencia en la lengua hacía que los maestros, especialmente los de mayor edad, no pudieran acatar la consigna de no hablar en castellano por períodos cada vez más prolongados, ya que priorizaban compartir el contenido de las conversaciones más que estimular la práctica de los aprendices. Otro “maestro” croata, más escolarizado, se adaptó mejor a las consignas pero nunca concibió su trabajo sin el apoyo de la escritura, la corrección de la ortografía y la consulta permanente al diccionario, evidenciando una preocupación “normativa” que dificultaría enormemente el trabajo con aprendices descendientes de campesinos hablantes de diferentes dialectos serbo-croatas que llegaron a la región del Chaco durante la primera mitad del siglo XX. Los grupos de trabajo con lenguas indígenas, por su parte, pusieron en evidencia las prácticas de enseñanza-aprendizaje tradicionales, en las que un maestro, generalmente una persona mayor, toma la palabra durante lapsos prolongados para narrar “historias ejemplares”, “de vida” o “religiosas” que transmiten la cosmovisión y valores indígenas (tradicionales y actuales sincréticos), siendo habitual la escucha atenta y silenciosa por parte de los aprendices. Estas prácticas se vehiculizan únicamente a través de la oralidad y sin apoyo de la escritura, las dificultades de los aprendices indígenas, relevadas mediante la observación etnográfica en los enclaves urbanos, puso en evidencia que, en la actualidad, dicha práctica tradicional no logra transmitir la lengua a los jóvenes que no la han aprendido como L1 o cuyas competencias se han erosionado debido a un uso cada vez más extensivo del castellano.

Los primeros resultados obtenidos en esta investigación ponen en evidencia la necesidad de concebir de una manera más amplia el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas no estandarizadas, y de investigar con detenimiento las ideologías lingüísticas presentes tanto en maestros como en aprendices según su cultura, nivel de escolarización y expectativas de uso de sus competencias lingüísticas. Si bien estos conceptos pueden parecer obvios para quienes estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje, su aplicación por medio políticas y planificaciones lingüísticas a través de los ministerios de educación nacional y provinciales (para el caso de lenguas indígenas) y de muchos establecimientos educativos estatales, privados o de embajadas y consulados (para el caso del guaraní o de lenguas de inmigración como las eslavas, por ejemplo) ponen en evidencia la falta de conciencia de esta problemática por parte de los planificadores y docentes, así como de los instrumentos y acciones para su mejoramiento y resolución.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1999) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre y Jean PASSERON (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BUCKWALTER, Alberto (1980) *Vocabulario toba - Seguido de algunos Apuntes sobre la gramática del idioma toba*, Roque Saénz Peña, Chaco (Argentina), edición del autor, 593 p.
- CHAMBERS, J. K. (2003) *Sociolinguistic Theory*, 2nd Edition, Blackwell Publishing, 320 p.
- FISHMAN, Joshua (1991) *Reversing language shift*, Clevelon, Multilingual Matters, 431 p.
- _____ (ed) (1999) *Handbook of Language and Ehtnic Identity*, Oxford University Press, 468 p.
- _____ (ed) (2001) *Can threatened languages be saved?*, Multilingual Matters, 503 p.
- GUBER, Rosana (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós, 325 p.
- HAMERS, Josiane y Michel BLANC (2000) *Bilinguality and Bilingualism*, 2nd Edition, Cambridge University Press, 469 p.
- HILL, Jane y Judith IRVINE (ed) (1993) *Responsability and evidence in oral discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HINTON, Leanne (2002) *How to keep your language alive*. Berkeley, Heylay Books.
- HINTON, Leanne y Ken HALE (2001) *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, Academic Press, 450 p.
- HOUDEBINE, Anne-Marie (1985) Pour une linguistique synchronique dynamique, *La Linguistique*, 21, Paris, PUF, p. 7-36.
- _____ (1996) L'imaginaire linguistique et son analyse, *Travaux de Linguistique*, n° 7, Angers, Université d'Angers, 1996, p. 9-26.
- HYMES, Dell (2002 [1986]) Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social, en GOLLUSCIO, Lucía (comp), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires, Eudeba, p. 55-90.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2nd Edition, Oxford University Press, 189 p.
- MELIA, Bartolomeu (1983) La lengua guaraní del Paraguay, en Pottier, Bernard (ed) *América Latina en sus lenguas*, Caracas, UNESCO-Monte Avila Editores.
- _____ (1995) *Elogio de la lengua guaraní. Contextos para una educación bilingüe en el Paraguay*, Asunción, Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 179 p.
- MILROY, Lesley (2000 [1982]) Redes sociales y enfoque lingüístico, en Yolanda LASTRA (comp) *Estudios de sociolingüística*, México, UNAM, p. 421-438.
- OCHS, Elinor y Bambi SCHIEFFELIN (2001[1984]) Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications, en Alessandro Durante (ed) *Linguistic Anthropology. A reader*, Oxford, Blackwell Editors, p.263-301.