

Título de la Ponencia: Aspectos glotopolíticos y cognitivos en la educación bilingüe.

Magister María del Rosario Fernández *

Magister Rodolfo Raúl Hachén *

ABSTRAC

Esta ponencia tiene como finalidad debatir la problemática de la educación bilingüe en la Argentina, en los casos que involucran al castellano y a alguna lengua vernácula. En tal sentido, se abordarán cuestiones relacionadas con las decisiones glotopolíticas y con las propuestas pedagógicas que emergen de la Ley Federal de Educación y con las que efectivamente, se llevan a cabo en las escuelas. Nuestra hipótesis pasa por sostener que el verdadero conflicto de la educación bilingüe aborígen en la Argentina es una cuestión glotopolítica y no cognitiva. Durante mucho tiempo y aún hoy se ha sostenido que los niños aborígenes fracasan en las instituciones escolares debido a las interferencias lingüístico culturales que su bilingüismo provoca en sus estrategias de conocimiento. Así, una cualidad ampliamente rescata-da en Europa como facilitadora de las estrategias metacognitivas necesarias para la alfabetización es convertida por las políticas educativas nacionales y por los erróneos conceptos que circulan en las instituciones escolares, en un obstáculo que se traduciría en una falaz concepción de déficit. Los individuos bilingües no es que no aprendan por esta condición, sino por la presión que la sociedad ejerce sobre ellos situándolos en el ámbito del no poder y del no saber. De cualquier manera, sabemos que proclamar que el bilingüismo favorece los procesos de aprendizaje sin adoptar una postura sincera que rescate este fenómeno, no es suficiente para superar el estado de sub- instrucción al que se encuentran sometidos. Hacer un serio replanteo pedagógico que, contemplando las variantes lingüísticas y culturales favorezca el desarrollo cognitivo de los alumnos, es, aún hoy, un desafío.

«...detrás de la educación multicultural se descubren también todas las grietas que los estados democráticos no han reabsorbido» (Verne, 1987, *Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique*)

La Educación Bilingüe en la Argentina

En nuestro país todas las escuelas tienen como meta primordial lograr, como se plantea en la Ley Federal de Educación 24.195 y en los Contenidos Básicos Comunes para la EGB, que a ella responden, la unidad lingüística del país y el desarrollo armónico de la alfabetización en castellano con el fin de garantizar a los alumnos igualdad de posibilidades y un correcto desempeño social, atendiendo a que *“la figura del analfabeto en una sociedad letrada y la del ser humano que no es dueño de su propia palabra, constituye un extremo de la marginación social”* (**Introduc-**

ción al apartado de Lengua de los CBC)

Por otro lado, si bien esta ley propone la unidad lingüística, manifiesta también una intención de respeto por las características lingüísticas y culturales de todos los grupos que conforman nuestro país.

“Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y extensión de una lengua- en nuestro caso, el español como lengua nacional- no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades.

La adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades standarizados, que permitan al niño y a la niña, una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social y, en el caso de las áreas donde existan lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización inicial en lengua materna, donde la enseñanza del castellano se realice mediante las metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua.” (**Introducción al apartado de Lengua de los CBC, pág. 31**)

Esta clara propuesta nos centra en una situación ideal de respeto que, si bien es reconocida como necesaria, no parece garantizada a la hora de su instrumentación. Esto se evidencia aún en el mismo texto en el que se aclara que: “*en la medida que esta problemática responde puntualmente a algunas comunidades y no a todo el país, se considera que su desagregación en un bloque es resorte de la jurisdicción correspondiente, ya que depende, además, de las características de las lenguas que están en contacto y de la ausencia o existencia de un sistema de escritura en dichas lenguas.*” (**Introducción al apartado de Lengua de los CBC, pág. 22**)

Cumplido el requisito de mencionar esta cuestión, su solución queda al arbitrio de aquéllos que la reconozcan como una problemática esencial de su ámbito específico de trabajo. En este punto nos preguntamos sobre qué presupuesto y basado en qué diagnóstico se considera que la cuestión sociocultural “*responde puntualmente a algunas comunidades y no a todo el país*”. Creemos que circula en este enunciado una noción tácita de “reserva aborígen” asociada a los lugares o provincias donde originariamente han habitado estos grupos. Un buen censo escolar y un adecuado diagnóstico de situación nos revelaría que, debido a los diferentes periplos migratorios y a los procesos de asimilación e interacción, no existe provincia del territorio argentino que pueda plantear, libre de ser sospechada de encubrimiento, que no posee en sus instituciones educativas, niños provenientes de una u otra comunidad aborígen. Parece que reconocer la necesidad de la implementación de una educación bilingüe en estos casos, de una manera anecdótica nos libra de recono-

cernos como nación constituida por una pluralidad de voces y culturas y de realizar un serio planteo pedagógico nacional que permita instrumentar de manera coherente una educación verdaderamente respetuosa de la alteridad. De cualquier manera, este aspecto negativo que implica la falta de una organización nacional en tal sentido (que el proyecto “Atención a las necesidades educativas de la población aborigen” de 1997 no ha podido suplir), abre un espacio de reflexión e investigación para toda aquella institución o provincia que quiera asumir auténticamente la caracterización plural de su comunidad educativa. Es por esto que consideramos que las formas de superar la falta de voluntad política aquí manifestada, consisten en que cada escuela asuma el rol que la Ley Federal le concede y haga valer los presupuestos teóricos que de ella emanan, generando verdaderos proyectos de diagnósticos de la situación, investigación de las problemáticas más relevantes y de capacitación de sus docentes a fin de superar los conflictos que se suscitan. En tal sentido, es importante el aporte de la Etnolingüística asociada a las nuevas perspectivas **glotopolíticas**, si entendemos, como lo hace Arnoux (1995) que este ámbito del saber lingüístico se vincula no sólo con las relaciones entre la acción de la sociedad y el poder político, sino con lo **inconsciente**, con el accionar de la lengua sobre la sociedad, con la indagación acerca de cómo la lengua **construye identidades** a partir de la **interacción real** entre los miembros de una comunidad lingüístico cultural. Desde esta perspectiva, nos debemos interesar por cuestiones sociolingüísticas relacionadas con la percepción que se tiene de la lengua que se habla, y con la inscripción del **otro** en función de los diálogos (conscientes o inconscientes) que se entablan en la interacción sociocultural.

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, se ha considerado un serio conflicto , en el marco de la educación institucional, el hecho de que un individuo, llegara a la escuela hablando algunas de las lenguas vernáculas. El bilingüismo fue teñido, así, de un fuerte peso negativo que situaba a los individuos que lo “sufrían” en gran desventaja social, cultural, y aún intelectual, para su desenvolvimiento en la institución educativa. Hoy que , a la luz de las transformaciones socio-políticas que vive Europa, sabemos (o se nos permite pensar) que el bilingüismo favorece el desarrollo de las capacidades individuales convirtiéndose en el objetivo de la educación institucional, nos preguntamos cuál es la razón por la cual los grupos aborígenes americanos que, en tal sentido, deberían encontrarse en una situación de privilegio, siguen padeciendo como estigma el avasallamiento cultural.

Planteadas en el universo europeo, el individuo “ideal” es el “bilingüe” que, maneja con fluidez su lengua nacional y una lengua otra con característica de vehicular que le permita una mejor interacción social. Como señala Arnoux (1995) podríamos pensar en el caso de España y el catalán donde una lengua prohibida

hasta no hace demasiados años, ha logrado imponerse y ser aceptada en una oficialidad regional desarrollándose plenamente, en todos los niveles educativos. Descartados los problemas psicológicos, lingüísticos y culturales, se nos podría responder a nuestro interrogante acerca de las desventajas de las lenguas americanas, atendiendo a la importancia cuantitativa de los hablantes. Pero como señala Inés Pozzi Scott (1995), reflexionando sobre la política lingüística peruana, este argumento perdería sentido si tomáramos como ejemplo de comparación el quichua. Una respuesta a esta cuestión nos la ofrece también España si comparamos la problemática del catalán con la del gallego en donde vemos que la superioridad económica de Cataluña le ha permitido un espacio de negociación, en el marco de la política estatal, que el gallego aún no ha alcanzado.

Traspolando estos ejemplos, podemos sostener que el “problema” del bilingüismo en América es una cuestión política y económica. Esto no implica, de ningún modo, negar la necesidad de un serio abordaje etnolingüístico, psicológico y socio-cultural en su implementación, sino sostener que, tomada la decisión política e implementados los fondos necesarios, lo que hasta ahora es considerado un conflicto, se tornaría una ventaja.

Corroborando lo que aquí planteamos, podríamos pensar en cómo no aparecen concebidas como problemáticas y, más aún, son jerarquizadas las instituciones educativas bilingües cuando el idioma en cuestión, además del castellano, es el italiano, el alemán, el inglés o el francés. Muy diferente es el planteo cuando hacemos referencia a una lengua americana como por ejemplo el toba.

Como podemos imaginar, el bilingüismo resulta un problema central para el abordaje de una adecuada planificación educativa en las zonas de ricas y complejas relaciones interétnicas. Muchos estudios coinciden en afirmar que el bilingüismo, especialmente en condiciones en que el ambiente sociocultural impone el dominio de una lengua que no es precisamente la materna, determina tensiones emocionales, situación de vergüenza cultural, dubitaciones, inseguridad, es decir, un conjunto de rasgos y reacciones que no son los más adecuados para una buena integración social. Todo esto, que, sin duda no se debe, esencialmente, al bilingüismo, sino a la situación de marginación y rechazo a la que los aborígenes son sometidos, influye notablemente en el proceso identitario. De aquí que una irresponsable educación puede traer como consecuencia, para los niños aborígenes, la pérdida de los referentes psicoculturales propios sin llegar a adquirir totalmente los de la lengua de la sociedad global, generándose, de esta manera, una profunda alienación. Es por esto que, como dice Fernández Güizzetti, la educación bilingüe no debe tratar de promover el biculturalismo, sino pura y simplemente proporcionar el elemento etno - socio - lingüístico que, eliminando la marginación y la vergüenza cultural, permita la

adecuada funcionalidad de los aborígenes como comunidad y como individuos dentro de la sociedad global. Para ello, Fernández Güizzetti propone la implantación de una etnolingüística de acción que adopte una postura pluralista frente a la realidad lingüístico cultural, postura que debe poder situar a la lengua dentro del complejo universo cultural y condicionar y fundamentar toda concepción teórico metodológica. De esto se desprende que la educación bilingüe no debe presuponer la confrontación de dos lenguas concebidas como simples nomenclaturas (conjuntos de etiquetas diferentes capaces de referenciar una misma realidad universal) , sino que debe implicar la confrontación a nivel lingüístico, semántico y semiótico de dos cosmovisiones diferentes.

Principales obstáculos para la implementación de la educación bilingüe

En la República Argentina no existe aún un auténtico programa de educación bilingüe. Generalmente cuando, como investigadores, corroboramos con nuestros datos esta hipótesis, y la planteamos abiertamente en Congresos y Jornadas, son muchas las reacciones adversas que recibimos. Los docentes que creen estar implementando este tipo de educación para la cual no han sido formados ni capacitados, se sienten heridos; los investigadores que vienen trabajando con ciertas comunidades aborígenes rompen sus lanzas en defensa de propuestas y proyectos inadecuados; y los miembros de las comunidades, quizás por miedo a perder el único lugar de inscripción educativa en una escuela precaria e inhabitable, se sienten amenazados cuando se pretende dar cuenta de la ineficacia actual de esta educación. Lo cierto es que los alumnos que concurren a estas escuelas no sólo no gozan de una adecuada educación bilingüe, sino que no acceden, en muchos casos, 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 otra cultura, no sólo no les brinda el respeto indispensable, sino que no cumple con su rol alfabetizador indeclinable. Es por esto que es muy difícil en la Argentina realizar un serio planteo educativo cuando está comprometida una etnia aborígen, ya que existe, en torno a estas comunidades, una actitud paternalista mal entendida. El hecho de que, en estos casos, la cuestión educativa parece comprometer más evidentemente, aspectos culturales, ha hecho pasar a un segundo plano las discusiones lingüístico / pedagógicas que pudieran facilitar el proceso de enseñanza / aprendizaje. Cada vez que se planifica y se habla sobre educación bilingüe aborígen en la Argentina, se remite a una situación ideal e irreal que recuerda a 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.

Recientemente, se han comenzado a diseñar 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*”. El problema fundamental que se presenta con estos contenidos, como con la mayoría de las propuestas de educación bilingüe, es que no se problematizan ni se cuestionan los conceptos fundamentales sobre los cuales se construye un diseño general. 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*”. 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 problematizar los diferentes tipos y grados de bilingüismo que, como hemos podido observar, presentan una alta complejidad en la comunidad educativa. Una discusión muy frecuente en este tipo de escuelas es cómo y cuándo debe incorporarse la enseñanza del español y/o de la lengua aborígen. El sólo hecho de plantear contenidos de español como segunda lengua presupone la existencia de hablante monolingües de lenguas vernáculas cuyo número, en realidad, es sumamente reducido. No sólo la cuestión pasa por discriminar si lo que se debe enseñar es el español y/o la lengua aborígen, sino por establecer en qué lengua deben impartirse los conocimientos curriculares. Generalmente, en este tipo de escuela, los maestros no están capacitados para impartir sus clases en lengua vernácula (salvo, los maestros específicos de dichas lenguas, que, generalmente, no han sido formados ni capacitados para impartir los conocimientos curriculares). Por otro lado, el mandato de los padres, a menudo no coincide, plenamente, con las propuestas institucionales. Los padres pretenden de la escuela que habilite a sus hijos para hablar, leer y escribir el castellano, ya que ellos no pueden hacerlo o se consideran incapaces de enseñarles. En realidad, lo que generalmente los padres exigen a la escuela es que, respetando las características culturales de sus hijos, les brinden las mismas herramientas que cualquier escuela presupone para un alumno común.

Se generan, de esta manera, conflictos y tensiones, ya que la escuela, muchas veces, aún con buenas intenciones, más que respetar las culturas, invade ámbitos vedados para quienes no pertenecen a ellas. De este modo, en el espacio escolar y en

la curricula propuestas , se profana la lengua, se desacralizan las creencias, se trivializan los ritos y costumbres, cuestiones que no sólo serían impensables, sino que estaría prohibidas en la educación general. En tal sentido sí conviene rescatar la mediación de los docentes y ayudantes aborígenes cuya participación permanente hace que se cometan menos errores de los que podrían suponerse.

Del humanismo ingenuo y el déficit lingüístico cultural al desarrollo metacognitivo

Como todos sabemos, no ha sido fácil que la Argentina se definiera como país pluricultural y multilingüe. La larga tradición de negación ha dejado una marcada impronta en la concepciones nacionales respecto, no sólo de la educación, sino de los aspectos básicos de la ciudadanía. La educación “multicultural” es una problemática vigente en el mundo entero y comienza a ser un interrogante en el ámbito nacional. Como en otros países del mundo, no son pocos aquí los obstáculos que se presentan para la implementación de una educación respetuosa que no sólo responda a los derechos de los aborígenes en tanto tales, si no, y sobre todo, en tanto ciudadanos. De la negación a la aceptación de esta característica de la sociedad argentina se ha llegado a construir un concepto de educación multicultural basado en un “humanismo ingenuo” que parece agotarse en una confusa expresión de deseo.

*“... los maestros trabajan con unos conceptos de cultura y de educación multicultural ‘humanistas’ (por ejemplo, respeto hacia diferentes formas de vida, atención a su folklore, a sus valores, a sus productos artísticos...) sin preguntarse a penas acerca de la cultura y de la educación multicultural en su perspectiva más ‘pragmática - social’ (por ejemplo, como una forma de adaptarse a la vida o de disponer a los alumnos para prepararse ante una sociedad plural, para tener igualdad de oportunidades...). El motivo de que los profesores manejen más en su repertorio mental una noción de educación multicultural de carácter más ‘romántico’ que práctico; siguiendo la distinción de Br.Bullivant (1989), sería debido a que su ‘pensamiento pedagógico’ suele ser **poco reflexivo**: en este caso, poco crítico con los conceptos de cultura y de educación multicultural que flotan en el ambiente o que atraviesan las declaraciones de los documentos legales al respecto” (Jordán, 1994, pág. 18)*

Estos conceptos planteados por Jordán para España, pueden ser fácilmente retomados para Argentina. La concepción humanista ingenua o paternalista sobre la que se asientan los proyectos que comprometen a la educación bilingüe aborígen resulta uno de sus principales obstáculos. De cualquier manera, cabe destacar que sería injusto responsabilizar a los docentes en forma exclusiva de esta postura, puesto que, como ya hemos observado, se trata de los mismos docentes que han sido mal

formados y no capacitados no sólo para una educación de tipo multicultural, sino para una educación general. Así, en el marco de una sociedad hipócrita, de investigaciones insuficientes y de proyectos educativos confusos el respeto por la cultura del otro suele reducirse a aspectos folklóricos o tangenciales en el marco de una curricula deficitaria. Cuando en el epígrafe nos referíamos a que “*detrás de la educación multicultural se descubren también las grietas*” de los estados democráticos, pretendíamos recordar que la confusión de la educación multicultural con el eslogan de una ideología democrática no llevará nunca a buen puerto si no hay un verdadero y profundo compromiso político, social y académico. En tal sentido, la hipocresía social y educativa llega a ser tal que, como sostienen Grand y Koskela (1986) “*No creemos que haya (en muchos casos) una clara intención de excluir la educación multicultural de la escuela, sino un sentido de letargo que Kirp denomina ‘hacer bien, haciendo poco’* “. (en Jordán, 1994, pág. 197)

Generalmente, las escuelas bilingües que comprometen a comunidades aborígenes ocupan en la Argentina un lugar de marginación físico y pedagógico y los docentes que en ellas trabajan sienten que su labor se debe asociar más con la subsistencia que con la dinámica de enseñanza / aprendizaje. Así, se implementa, tácitamente, una enseñanza de menor calidad, sostenida por el presupuesto, muchas veces planteado como indiscutible, del déficit social, cultural, lingüístico y cognitivo de los alumnos.

*“Lo importante es, igualmente, poder hacer entender a los profesores que tienen alumnos de minorías étnicas y culturales desfavorecidas que una genuina educación multicultural va más allá de un respeto romántico y puntual por los diferentes estilos de vida, hasta acercarse lo más posible a una igualdad real de oportunidades educativas. Como veremos al hablar del tema de las **expectativas**, el gran peligro de los maestros que tienen en sus aulas niños procedentes de clases pobres o de minorías marginadas es pensar, con la mejor buena voluntad, que lo más útil que pueden hacer por sus alumnos es adaptarse a sus ritmos lentos, a sus escasas posibilidades o a sus alicortadas motivaciones. Ahora bien, si ese peligro se hace realidad debido a la curiosa dinámica de las bajas expectativas, dichos alumnos rinden, paradójicamente, cada vez menos.”* (Jordán, 1994, pág. 26)

Las expectativas institucionales, sociales y aún las de cada docente en forma individual influyen , como señala Bruner (1997) en las prácticas pedagógicas y en los resultados educativos. Muchas veces, prácticas inadecuadas, ineficientes y erróneas, aparecen disfrazadas tras el supuesto respeto a las características específicas del grupo de educandos. El presupuesto de que la cultura originaria de estos grupos es, de algún modo, una cultura “dañina” que interfiere en los procesos de aprendizaje, retardándolos y alejando a los alumnos de la adquisición de los conocimientos

básicos, es un supuesto que aún hoy circula por las instituciones educativas. Incluso en diferentes países y en nuestra propia historia, se han puesto en funcionamiento políticas lingüísticas que negaban el uso de las lenguas vernáculas en las escuelas con el fin de evitar las trabas cognitivas que su utilización, supuestamente, provocaba. Actualmente, y debido a la circulación parcial de nuevas propuestas pedagógicas y del resultado de ciertas investigaciones ya no se sostiene 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 en estas instituciones educativas, continuando con la idea de “hacer bien, haciendo poco”. Cuando rescatamos esta idea no pretendemos decir que los docentes de estas escuelas trabajen poco, sino que su trabajo, generalmente intenso y agobiante, no está respaldado ni orientado hacia el desarrollo de una adecuada propuesta educativa. Como ya dijimos, esto se debe, generalmente, a que estos docentes deben encargarse de múltiples tareas que exceden a su labor pedagógica y que hacen a la subsistencia de los alumnos. Pareciera que la gran trampa del sistema radica en desfocalizar la mirada y es el esfuerzo institucional de los procesos de aprendizaje para que, jerarquizando, lo inmediato, se postergue lo importante. Los maestros que funcionan como asistentes sociales, ayudantes de cocina, enfermeros, etc., no pueden concentrar su interés en la labor pedagógica que debería ser su tarea específica. De cualquier modo, hemos observado, en el trabajo concreto en el aula, que aún en los casos en los cuales los docentes insisten en llevar adelante su labor educativa, no han sido formados para el abordaje de la educación bilingüe y, en muchas ocasiones, ni siquiera se sienten capacitados para acompañar a sus alumnos en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en español. Así, las modalidades educativas y los poco comprometidos proyectos institucionales no han dado respuesta integral a la situación de marginación a la que se ven sometidos los grupos aborígenes. Actualmente y sostenidos por grupos que podrían ser considerados como “más progresistas”, se intenta imponer 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 al desarrollo metacognitivo se refiere. Como todos sabemos, la adquisición, por ejemplo, de la lectura y la escritura alfabéticas, exige de una reflexión metalingüística y del desarrollo de actividades metacognitivas. Como señalan Bredart y Rondal (1982), esta reflexión que se detona con la puesta en contacto de los individuos 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 “natural” o espontánea de desarrollar estas

estrategias metacognitivas vinculadas con la reflexión metalingüística 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. Como ya lo hemos señalado, en los actuales planteos educativos vinculados con comunidades aborígenes, ha comenzado a circular 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, “natural” y “espontáneamente”, el problema de la educación multicultural queda resuelto por la mera enunciación de este principio. Sin duda, el bilingüismo puede resultar un aspecto ampliamente positivo para el desarrollo cognitivo siempre y cuando puedan desplazarse los estigmas de la vergüenza cultural y la marginación social. 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, y atendiendo a esta necesidad, estamos diseñando un proyecto, en forma conjunta con la profesora Patricia Pognante y el maestro de lengua toba Alfredo González, para implementar en la escuela de la Comunidad Toba de Empalme Graneros, para el desarrollo de estrategias metacognitivas, tanto en español como en toba, apuntando, en todo momento, a la confrontación semiótica de ambas lenguas y ambas culturas en todos sus niveles. Este proyecto va asociado a una indagación acerca de las representaciones en torno a la escritura, en español y en toba en la comunidad educativa y a un esclarecimiento de la demanda de los padres hacia la escuela, respecto de su finalidad en vinculación con los aprendizajes presupuestos y con los contenidos culturales que ellos consideran que la escuela debe retomar. En tal sentido, rescatamos la propuesta de Glenn cuando nos dice que el docente debe *“conocer lo que los padres desean; a qué elementos de su cultura conceden verdadera importancia; cuáles de estos elementos les resultan prácticamente indispensables; qué pueden comunicarles estos padres (de su cultura) a sus propios hijos; qué aspectos de esa cultura pueden ser proporcionados por organizaciones (...); qué aspectos de su cultura quieren los padres que la escuela les ayude a mantener vivos”* (en Jordán, 19994, pág. 33)

Esta actividad y el reconocimiento de la demanda de los padres en tanto representantes de la comunidad, debe sumarse a la labor alfabetizadora indeclinable de

toda institución educativa nacional. El rescate de los aspectos culturales no debe suplir sino favorecer el desarrollo de la alfabetización en castellano para evitar sumar más marginación a la ya existente. De este modo, el deseo de brindar a todos las mismas posibilidades puede continuar siendo una esperanza realizable y dar fin a la concepción de escuelas multiculturales como guetos de aislamiento y alienación.

BIBLIOGRAFIA

ARNOUX (1995) **Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional** en Signo y Señal N 4, Fac. De Filosofía y Letras, UBA, BS.AS.

BIDNEY (1953) **The concept of culture and some cultural fallacies** en Theoretical anthropology, Columbia University Press, Columbia, 1967

BREDART, S. - RONDAL, J. (1982) L'analyse du langage chez l'enfant, PUF, París.

BRUNER, J. (1997) La educación, puerta de la cultura, Ed. Visor, Madrid.

BULOT-DELAMOTTE-LEGRAND (1995) **La verbalización de fracturas urbanas** en Signo y Señal N 4, Fac. De Filosofía y Letras, UBA, BS.AS.

FERNANDEZ GUIZZETTI (1957) **La etnolingüística: del mundo del idioma al mundo de la cultura** en Revista de Antropología, N 1, junio de 1957, San Pablo.

(1962) "Los fenómenos psicoculturales de índole inconciente" en Investigaciones en sociología, Año 1, N° 2, julio-diciembre de 1962, Mendoza.

FERNANDEZ-HACHEN (1996) **La ciudad como espacio de reflexión glotopolítica: el caso toba** en Casa Tomada N° 3/4. Ed. Juglaría, Rosario

(1997) **La educación bilingüe como problemática glotopolítica** en Avatares N° 1, Fac. de Humanidades y Artes, UNR, Rosario

FOUCAULT (1983) El discurso del poder, Folis, Bs.As.

GOMBERT, J. (1990) Le développement métalinguistique, PUF, Paris

(1992) **Actividades de lectura y actividades asociadas** en AUTORES VARIOS, Psychologie cognitive de la lectura, PUF, Paris (Traducción de Telma Piacente)

HACHEN, R. (1995) **Acerca de la bilingüe** en Casa Tomada N° 1 Ed. Juglaría, Rosario.

(1998) **Educación bilingüe: algunas apreciaciones para su adecuada planificación y su correcta implementación** en Casa tomada N° 6, Ed. Juglaría, Rosario

JAMESON, F.- ZIZEK, S. (1993) Estudios culturales. Reflexiones sobre multiculturalismo, Paidós, Bs.As, 1998

JORDÁN, J.A (1994) La escuela multicultural. Un reto para el profesorado, Papeles de Pedagogía de Editorial Paidós, 1998.

LOTMAN-DUSPEROSKY (1976) Ecole de Tartu. Travaux sur les systèmes de signes, Complexe, Bruselas.

POZZI- ESCOT (1995) **Sobre la política lingüística peruana** en Signo y Señal N 4, Fac. De Filosofía y Letras, UBA, BS.AS.

STUBB (1984) Lenguaje y escuela- análisis sociolingüístico de la enseñanza- Cincel-Kapelusz, Madrid

UNESCO (1983) Educación,etnia y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe e intercultural, México

VIGOTSKY (1934) Lenguaje y pensamiento, La Pleyade,Bs.As, 1989

WEINBERG (1984) Modelos educativos en la historia de América Latina, Kapelusz, Bs.As.

* UNR- CONICET