



Revista Historia de la Educación
Latinoamericana

ISSN: 0122-7238

rhela@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
Colombia

Pérez Gras, María Laura

LA UTOPIA DE UNA ENSEÑANZA BILINGÜE DESTINADA AL ABORIGEN EN LA ARGENTINA DEL
SIGLO XIX

Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 15, 2010, pp. 225-240

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86918064010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA UTOPIA DE UNA ENSEÑANZA BILINGÜE DESTINADA AL ABORIGEN EN LA ARGENTINA DEL SIGLO XIX

María Laura Pérez Gras¹

Universidad del Salvador, CONICET – Argentina

Grupo de Investigación HISULA

lauraperezgras@yahoo.com.ar

Recepción: 16/04/2010

Evaluación: 10/06/2010

Aceptación: 12/11/2010

Artículo de Reflexión

RESUMEN

La idea de una enseñanza formal bilingüe dirigida al aborigen como modo de integrarlo a la sociedad hegemónica y, a la vez, instruirlo en su propia lengua fue concebida, en la Argentina, en los años de la lucha por la Independencia. Sin embargo, durante el siglo XIX, los cambios ideológicos encarnados, principalmente, por la generación del '80 no permitieron que este proyecto se concretara. Por el contrario, debe ser considerado como una utopía del siglo XIX. Hoy, quienes reivindican los derechos de las comunidades aborígenes siguen luchando para que ellas puedan tener una educación formal bilingüe que les permita interactuar y participar del mundo laboral y cultural como cualquier otro argentino lo haría, pero sin tener que renunciar a sus saberes y tradiciones.

¹ Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); docente en la Universidad del Salvador en Buenos Aires (USAL); Profesora de enseñanza secundaria, normal y especial, Licenciada en Letras y Correctora Literaria egresada de la USAL; Investigadora especializada en relatos de viajes, literatura de cautivos y educación intercultural bilingüe; Diploma de Honor de la Academia Argentina de Letras por mejor promedio 2004; miembro del grupo de investigación que editó Lucía Miranda de Eduarda Mansilla y editará próximamente el diario de viajes inédito de Lucio V. Mansilla, ambos bajo la dirección de la Dra. María Rosa Lojo, en la editorial Iberoamericana-Vervuert; colaboradora y correctora de la revista Gramma (USAL); autora de trabajos especializados en literatura y educación publicados en revistas como Anales de la Literatura Hispanoamericana, Alba de América, Decimonónica, El hilo de la fábula, y Litterae; así como en actas de congresos, jornadas y simposios.

En este ensayo, analizaremos cómo esta idea de igualdad y hermandad, respetuosa de la multiplicidad de lenguas y comunidades que habitaban nuestro territorio llegó a ser una utopía durante el siglo XIX; y lo haremos a la luz de los conceptos de *utopía* e *ideología* de Paul Ricoeur y del análisis del mapa lingüístico, complejo y plurilingüe, que presentaba la sociedad argentina del momento.

Palabras clave: *Educación Intercultural Bilingüe, Aborígenes, Ideología, Utopía.*

THE UTOPIA OF BILINGUAL EDUCATION FOR THE ABORIGINES IN 19TH CENTURY ARGENTINA

María Laura Pérez Gras¹

Universidad del Salvador, CONICET – Argentina

HISULA Research Group

lauraperezgras@yahoo.com.ar

ABSTRACT

The idea of a formal bilingual education addressed to the natives as a way to integrate them into the hegemonic society and, at the same time, instruir them in their own language was conceived in Argentina in the years of the Independence revolution. However, during the 19th century, the ideological changes embodied, mainly, by the 80's generation did not allow this project to become a reality. On the contrary, this idea should be regarded as a 19th century utopia. Nowadays, people set on vindicating aborigines' rights are still fighting so that they could get bilingual education to be able to interact and participate in the work and cultural world as any other Argentinian citizen would, but without having to give up their own traditions and knowledge.

In this essay, we will analyze to what extent this idea of equality and brotherhood, respectful for the multiplicity of languages and communities that inhabit our land became a utopia during the 19th century; and we shall do this in the light of the concepts of *utopia* and *ideology* by Paul Ricoeur and the analysis of the linguistic map, complex and multilingual, that the society in Argentina presented at the time.

Key words: *Intercultural Bilingual Education, Aborigines, Ideology, Utopia.*

INTRODUCCIÓN

La idea de una enseñanza formal bilingüe dirigida al aborígen como modo de integrarlo a la sociedad y, a la vez, instruirlo en su propia lengua fue concebida desde los tiempos de la lucha por la independencia. Sin embargo, durante el siglo XIX, los cambios ideológicos encarnados, principalmente, por la generación del '80 no permitieron que este proyecto se concretara. Por el contrario, quedó plasmado en la historia como una utopía del XIX. Hoy, quienes reivindican los derechos de las comunidades aborígenes siguen luchando para que ellas puedan tener una educación formal bilingüe que les permita interactuar y participar del mundo laboral y cultural como cualquier otro argentino lo haría.

En las páginas siguientes, analizaremos cómo esta idea de igualdad y hermandad, respetuosa de la multiplicidad de lenguas y comunidades que habitaban nuestro territorio, llegó a ser una utopía durante el siglo XIX; y lo haremos a la luz de los conceptos de *utopía* e *ideología* de Paul Ricoeur y del análisis del mapa lingüístico, complejo y plurilingüe, que presentaba la sociedad argentina del momento y que la literatura decimonónica y de principios del siglo XX ha intentado minimizar sistemáticamente, en favor de una cultura monolingüe y europeizada. Este análisis permitirá evidenciar que una educación impartida a la vez en los idiomas aborígenes locales y el español hubiera sido la forma más natural de educar a una sociedad que ya funcionaba de manera bilingüe –o multilingüe– en muchas regiones del país.

1. Ideología y Utopía

Ideología y Utopía –conceptos axiales de una serie de conferencias dadas por el pensador Paul Ricoeur en la Universidad de Chicago, en 1975² – vienen a ser los principios fundamentales para comprender ciertos fenómenos vinculados con la manera en que una sociedad se piensa y se muestra a sí misma. Comprendemos que los planes de estudio que un gobierno o estado concibe y ejecuta también reflejan la clase de país que pretende ser y los valores que busca inculcar en los educandos para que ellos puedan conservar o hacer realidad ese modelo de país en un futuro no muy lejano. Por este motivo, el concepto de *ideología* –construcción simbólica que legitima la relación con el poder vigente y asiste a la construcción de la propia identidad– y su contraparte, el concepto de *utopía* –proyección idealizada y subversiva en relación con el poder vigente, construida a partir del encuentro con lo *Otro* o con lo posible– permiten estimar

² RICOEUR, Paul. (1986): *Lectures on Ideology and Utopia*. New York, Columbia University Press, p. 89.

el alcance del *imaginario social* encerrado en el temario de un programa de estudios. Ambas nociones tienen potencial constructivo porque impulsan a las sociedades a luchar por ideales y a generar cambios, muchas veces positivos; pero también presentan un carácter patológico que ha llevado a muchas comunidades al odio, el genocidio o la guerra.

Coincidimos con Ricoeur en que, a pesar de que ambos conceptos encierran formas de desviarse de la realidad, las ideologías y las utopías conforman la estructura simbólica que les permite a los individuos representar y comprender la realidad en que viven. Es decir, la realidad –o su interpretación– es moldeada y asimilada a partir de estas dos construcciones simbólicas en constante pugna. Como analizaremos más adelante, desde el siglo XIX, a medida que las ideologías y las utopías se fueron transformando en la sociedad argentina, se puso el acento en distintos enfoques educativos: el homogeneizador, el civilizador y el pluralista. De esta manera, se podrá apreciar cómo la utopía de una determinada época se transforma en la ideología de la siguiente, al producirse un cambio de paradigma o de autoridad en el poder –lo que justamente marca el cambio de época.

2. El mapa lingüístico

A mediados del siglo XIX, el mapa lingüístico del territorio argentino presentaba una complejidad que no era sino el reflejo del intrincado entramado político y cultural de un país fragmentado por múltiples fronteras, desde la conquista de América.

El investigador Alistair Hennessy distingue ocho tipos de fronteras que se fueron desarrollando durante la expansión europea a lo largo y ancho del continente. Las clasifica en: indígenas, misioneras, cimarronas, mineras, ganaderas, agrícolas, del corcho y políticas.³ En nuestro país, la primera y la última –la frontera con el indio y la frontera política entre Buenos Aires y las provincias– prevalecieron sobre las demás. Por este motivo, fueron las que marcaron el rumbo y, en gran parte, forjaron la identidad de una nación que ya se miraba y se reconocía en el reflejo de dos espejos dicotómicos y simultáneos: el de civilización y barbarie, por una parte, y el de federales contra unitarios, por otra. Sin embargo, esta auto-proyección distaba mucho de ser objetiva; por el contrario, manifestaba el maniqueísmo propio de las simplificaciones y de las tendencias ideológicas con que el sector social afianzado en el poder analizaba

³ HENNESSY, Alistair. (1978): *The Frontier in Latin American History*. Albuquerque, University of New México Press, p. 57.

y describía los procesos históricos en los que participaba. Esta visión del orden social del momento fue decisiva en todos los ámbitos e impidió a los pioneros de la cruzada educativa, con Sarmiento a la cabeza, incluir a los aborígenes en el proyecto educativo. Por el contrario, la mirada estaba puesta en modelos educativos europeos y norteamericanos, que apuntarían a la enseñanza de lenguas extranjeras, con predominio del francés y el inglés.

Además de ser una línea imaginaria de escisión, la frontera era el espacio geográfico de interacción y transculturación entre grupos de características disímiles. Mary Louise Pratt ha denominado a este lugar “zona de contacto”. Allí existía un intercambio cultural y comercial insospechadamente dinámico, que muchas veces se llevaba a cabo por medio de la fuerza, como sucedía en el caso de los malones y de la toma de cautivos, por parte de los indios, y con los constantes avances militares sobre los territorios indígenas, por parte de los blancos.⁴

Otra cuestión a considerar es que también se puede hablar de fronteras dentro del mundo indígena, por un lado, y del blanco, por otro, ya que las diversas comunidades aborígenes tenían territorios delimitados y se enfrentaban entre sí por más dominio, mientras que la sociedad blanca estaba dividida en clases estancas.

El mapa lingüístico que pretendo delinear ilustra la compleja matriz de fronteras que, insisto, separan y vinculan, al mismo tiempo. Para ello, debemos ubicarnos a mediados del siglo XIX, momento de gran flujo en las zonas fronterizas, que están en continuo desplazamiento, de manera que van transformando el mapa general de forma paulatina.

La sociedad criolla, situada principalmente en el centro y el norte del país, hablaba el español como herencia cultural del Virreinato. Sin embargo, durante y después del proceso de la independencia, tomó el francés como lengua modelo, por dos motivos: la distanciaba de la metrópoli y de la época colonial, y la acercaba a los ideales de la Revolución Francesa, que buscaba conquistar. El francés se enseñó y empleó en las zonas urbanas de manera corriente, en la clase alta argentina, como elemento indicador de estatus y buena formación cultural. También se utilizaba el inglés, principalmente con fines de interés comercial. La mayoría de los jóvenes de la alta sociedad se iba a educar a Europa, sobre todo a Francia e Inglaterra; por lo tanto, el aprendizaje de estas lenguas resultaba imprescindible para este grupo.

⁴ PRATT, Mary Louise. (1996): “Apocalipsis en los Andes: zonas de contacto y lucha por el poder interpretativo”, tomado desde internet (online) el 29/ 08/2009: en <www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Pratt.pdf>

A su vez, las clases más bajas, que trabajaban en el campo y vivían en las zonas fronterizas, tenían un conocimiento elemental del español y eran, en su mayoría, analfabetos. Entre ellos se encontraba el gaucho, que paulatinamente debió adaptarse a la vida en las estancias y trabajar como peón. En la mayoría casos, conocían y utilizaban términos indígenas de las comunidades lindantes, con las que comerciaban y tenían trato en sus vidas cotidianas. De hecho, manejaban un lenguaje propio y original, remedado en la poesía gauchesca, producto de este cruce cultural y lingüístico.

Del lado indígena, se encontraban patagones, tehuelches, araucanos, puelches, pampas, comechingones, tobas y los pueblos del litoral, entre las comunidades más destacadas. Cada una de ellas poseía su propia lengua y su tradición. Sin embargo, a finales del siglo XVII, comenzó un lento proceso de expansión de las tribus mapuches o araucanas, en crisis por el constante asedio militar y la falta de territorio del lado chileno, que se denominó “araucanización de la Pampa.”⁵ Se extendieron por el territorio durante el siglo XVIII. Y en el XIX, se llegó a conformar una confederación indígena compuesta por todos los pueblos araucanizados, cuyo centro se asentó en Salinas Grandes, bajo el mando general del jefe mapuche Calfucurá. Una de las marcas más evidentes de este proceso fue el surgimiento de una lengua franca, llamada *mapudungun* (que significa “lengua de la tierra”), utilizada especialmente para el comercio intertribal.

De la gran cantidad de lenguas vernáculas que existían antes de las “campanas al Desierto”, se conservaron con mayor vitalidad el quechua en el noroeste, el guaraní en el noreste y el mapuche en el sur. Las reducciones jesuíticas, por su parte, habían desaparecido prácticamente un siglo atrás. Habían constituido un espacio de convivencia muy particular. En ellas, los indios se habían encontrado aislados del contacto con las milicias españolas y libres del sistema de encomienda. Por lo cual, continuaron utilizando el guaraní como lengua principal. De hecho, muchos jesuitas se dedicaron al estudio de las lenguas aborígenes y las utilizaron para la transmisión del catecismo. En cuanto a la educación de los niños, se les enseñaba a leer y escribir en guaraní. Además, como explica Beatriz Fernández Herrero, los elegidos para algún oficio del cabildo o amanuense también debían aprender a leer y escribir en castellano y en latín. Esta tarea fue interrumpida por la expulsión de la Orden del Continente Americano entre 1767 y 1768, justamente cuando las misiones estaban en su

⁵ FERNÁNDEZ BRAVO, Álvaro. (1999): *Literatura y frontera. Procesos de territorialización en las culturas argentina y chilena del siglo XIX*. Buenos Aires, Sudamericana-Universidad de San Andrés, p. 167.

apogeo, porque atentaban contra los intereses de la metrópoli.⁶ La idea central detrás de la explotación económica que significó la Conquista de América del Sur fue transmitir la unidad religiosa, territorial y lingüística que los españoles traían arraigada como valor primordial tras siete siglos de lucha contra los moros en la Península Ibérica. No obstante, el guaraní continuó utilizándose durante todo el siglo XIX. Y hoy es considerada la lengua aborigen que mejor ha sobrevivido la oficialización del español, sobre todo en el Paraguay.

Dentro de este complejo mapa lingüístico, no puedo dejar de mencionar a los viajeros de origen extranjero, con gran predominio de aventureros ingleses, que navegaban hasta estas tierras con el propósito de explorarlas y obtener tanto ventajas económicas como conocimientos científicos. Ellos atravesaban territorios y fronteras sin mayores recaudos y, muchas veces, terminaban conviviendo con diferentes grupos, ya fuera entre blancos, gauchos o indios. Adolfo Prieto llegó a rastrear catorce casos de viajeros ingleses que dejaron testimonios, escritos en inglés, de su paso por el territorio argentino entre 1820 y 1835, período que terminó tras la expedición de Darwin.⁷ Pero hubo muchos otros, anteriores y posteriores, de diferentes nacionalidades, que nos dejaron un importante corpus de relatos de viajes con estudios valiosos para la mentalidad positivista de la época que, tanto desde Europa como desde Nueva Inglaterra en Norteamérica, concebía las tierras inexploradas del sur americano como un universo exótico, desbordante de especies y lugares por ser descubiertos ante los ojos de la ciencia, y de gran utilidad para el progreso de la “civilización.”

En un lugar más incómodo, a caballo entre los dos mundos a cada lado de la frontera, encontramos al cautivo, quien también tuvo un importante papel en el entramado social, político y lingüístico que nos ocupa. El número de mujeres cautivas era superior al de hombres, porque se las necesitaba en los toldos para el trabajo doméstico, el cuidado del ganado, y para la reproducción. Los niños cautivos también eran numerosos, tanto varones como mujeres, por ser más dúctiles y adaptarse mejor a la forma de vida de la tribu. Normalmente, los cautivos se repartían como botín de guerra entre los caciques y capitanejos proporcionalmente a la cantidad de caballos e indios con que habían contribuido en la realización del malón. La mayoría solía provenir de las poblaciones fronterizas o rurales, de familias de pocos recursos y bajo nivel de escolarización. Sin embargo, muchos de ellos preservaban el dominio del español gracias al contacto con las mujeres cautivas en los toldos, ya que ellas lo hablaban para

⁶ FERNÁNDEZ HERRERO, Beatriz. (1992): *La Utopía de América. Teoría. Leyes. Experimentos*. Barcelona, Anthropos, p. 67.

⁷ PRIETO, Adolfo. (2003): *Los viajeros ingleses y la emergencia de la literatura argentina 1820-1850*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, p. 45.

comunicarse entre sí. Las mujeres solían ser capturadas en edad de fertilidad reproductiva –desde niñas, hasta, como máximo, los cuarenta años– y conservaban mejor su cultura, su lengua y su memoria.⁸

Los cautivos varones y adultos eran menos: los indios evitaban apresarlos porque representaban un peligro al ser más fuertes y conocer el manejo de las armas. Muchas veces, lograban huir antes de ser apresados o se defendían. Sin embargo, existe evidencia de que en épocas de mayores enfrentamientos bélicos los cautivos hombres se cotizaban si podían proveer de algunas ventajas a las comunidades indígenas, especialmente en el arte de la guerra y en el dominio de las armas. Además, servían para el trabajo pesado. Aquellos que sabían leer y escribir, y llegaban a aprender la lengua de sus captores, podían officiar de lenguaraces (intérpretes-traductores) y amanuenses (redactores-secretarios) en los pactos o negociaciones entre los bandos. En este caso el dominio de las lenguas, tanto de la propia como de la ajena, le otorgaba un determinado poder y status al cautivo, quien, de lo contrario, habría sido considerado inútil dentro de la sociedad indígena.

Junto a los pocos cautivos blancos, hombres y adultos, también se encontraban: desertores de las milicias criollas que, cansados del enfrentamiento obligado con el indio, se pasaban a vivir con ellos; renegados políticos, como el famoso unitario Manuel Baigorria; contados hombres de raza negra, que gozaban de mayores libertades en los toldos que entre los blancos; viajeros, en su mayoría extranjeros, que se veían obligados a interrumpir sus expediciones, pero seguían tomando notas o estudiando la Patagonia desde adentro; y cautivos voluntarios, quienes, una vez acostumbrados a vivir entre los indios o establecieron vínculos familiares, no quisieron volver a su lugar de origen.

De manera que, en los toldos, muchos hablaban el español; algunos, un idioma extranjero; y casi todos, con el paso del tiempo, la lengua de la tribu. Estos grupos humanos en interacción formaban una comunidad compleja, plurilingüe y multiétnica; despreciada de manera explícita por la cultura oficial y estratégicamente silenciada en su literatura. Basta citar, a modo de ejemplo, un epígrafe en el que Viñas transcribe las siguientes palabras de Domingo F. Sarmiento, extraídas del tomo XXXVII de sus *Obras Completas*:

⁸ SOCOLOW, Susan Midgen. (1987): “Los cautivos españoles en las sociedades indígenas, el contacto cultural a través de la frontera argentina”, en *Anuario IEHS* 2. Tandil, Universidad del Centro del la Provincia de Buenos Aires, p. 123. En 1833, Juan Manuel de Rosas llevó a cabo una “Expedición al Desierto” para recuperar cautivos. La campaña fue exitosa: se recuperaron cerca de 700 personas y se realizó el primer censo del fenómeno del cautiverio.

*Los araucanos eran más indómitos, lo que quiere decir, animales más reacios, menos aptos para la civilización y asimilación europea. Desgraciadamente, los literatos de entonces, y aun los generales, eran más poéticos que los de ahora, y a trueque de hacer un poema épico, Ercilla hizo del cacique Caupolicán un Agamenón, de Lautaro un Áyax, De Rengo un Aquiles.*⁹

3. La utopía de una enseñanza bilingüe destinada al aborigen

Como las palabras de Sarmiento lo expresan, la concepción del aborigen fue cambiando con el tiempo, desde los comienzos de la Conquista hasta nuestros días. Y para comprender mejor el porqué de la utopía que analizamos, es importante concentrarnos en el cambio que se produjo en este sentido ente la generación de mayo y la del '80, ambas pilares fundamentales para la construcción de nuestra identidad nacional.

En un principio, los criollos revolucionarios vieron en el aborigen un aliado contra las fuerzas realistas, un integrante de la nueva sociedad argentina que los distinguía claramente de la metrópoli por su lengua, tradición y raza. De hecho, muchos caciques participaron en la lucha por la independencia llevando a su gente a los campos de batalla, tanto contra los españoles como contra los ingleses.

A su vez, algunos de los ideólogos de la revolución, con Mariano Moreno a la cabeza, sostuvieron en sus escritos la necesidad de hermandad entre criollos e indígenas. En el Congreso de Tucumán, se discutió la alternativa de una monarquía inca, que era defendida, entre otros, por San Martín y Belgrano. El quechua, el guaraní y el aymara estuvieron presentes en el Acta de Independencia de 1816; el himno de López y Planes evoca las glorias de Imperio Inca; a la vez que la bandera creada por Belgrano incluye el Inti incaico. Lo cierto es que el pueblo era multilingüe y si los nuevos gobernantes querían apelar a las masas debían hacerlo en sus lenguas. Nos consta, por ejemplo, que el general Belgrano debió emplear el guaraní en sus cartas a los habitantes del Nordeste argentino y del Paraguay para que se sumaran a la causa de la independencia. Juan Manuel de Rosas, ya en la primera mitad del siglo XIX, escribió un estudio bilingüe: su gramática y diccionario de la lengua pampa. Y logró hacer alianzas con algunos caciques a cambio de cierta tregua respecto de los malones al otro lado de la frontera.

El gran cambio lo produjo la generación del '80, a través de la decisión política de poblar la Patagonia –como si esta estuviese despoblada –, de un

⁹ VIÑAS, David. (2003): *Indios, ejército y frontera*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor, p. 53.

sistema educativo tomado de modelos extranjeros, de una ideología liberal y modernizadora, de la tesis de “civilización o barbarie” y de los objetivos de progreso y vanguardia que proponían, pero que chocaban con las tradiciones ancestrales de los pueblos originarios.

Sería injusto dejar de mencionar aquí ciertas figuras de esta misma generación que plantearon un debate, al menos desde la literatura, y cuestionaron la famosa dicotomía expresada en el *Facundo*. Entre ellos, los que más resonancia tuvieron fueron José Hernández, sobre todo en la primera parte del poema épico *Martín Fierro*, y Lucio V. Mansilla en *Una excursión a los indios ranqueles*.

Tras las primeras corrientes inmigratorias, se volvió perentorio para la clase dirigente educar en español con el objeto de unificar la lengua de los hijos de los inmigrantes. La unidad del idioma español, con las modificaciones rioplatenses y provincianas que ya se manifiestan en la escritura vanguardista de *El Facundo*, es la marca de una identidad propia que cualquier estado nacional joven necesita para consolidarse. Todo ello en detrimento de las lenguas precolombinas.

Las palabras de Sarmiento citadas anteriormente manifiestan la imposibilidad de que se siguiera discutiendo la posibilidad de implementar una política educativa que integrase la compleja trama de culturas y lenguas que coexistían sobre el territorio argentino durante el siglo XIX, ya que este proyecto debía surgir, en primera instancia, de la clase política y dirigente para que lograrse alcanzar una cierta dimensión que lo habilitase a pasar del plano de las ideas al de la realidad.

En otras palabras, y aplicando los conceptos de Ricoeur a nuestro problema, la utopía independista acariciada por algunos sectores durante la época de la colonia hizo posible la ideología necesaria, tanto cuando la revolución de mayo aún era un plan como cuando fue un hecho, para legitimar en el poder una forma de gobierno local que promoviese la construcción de un país homogéneo, con todos sus ciudadanos integrados y unidos como ciudadanos de una nueva Patria que se distinguiera de la Metrópoli justamente por sus ingredientes autóctonos: indios, mestizos, lenguas originarias, relieve geográfico, fauna y flora. Pero todos estos elementos debían estar unidos, ensamblados, para formar un frente resistente a los embates del Imperio Español. En este período, el enfoque educativo concebido por los flamantes gobiernos fue el “homogeneizador”. Aquí la educación bilingüe era más bien vista como una herramienta para paliar la transición de la lengua materna al español. Se impartía por dos o tres años hasta que el nativo adquiría la habilidad de la escritura. No obstante, abrió el camino hacia el enfoque pluralista posterior.

Cuando la independencia ya era una realidad irrefutable, la generación del '80 viró hacia la ideología civilizadora, gestada por la utopía de los sectores más conservadores de la época revolucionaria anterior, con el objeto de erradicar la "barbarie", que en la mentalidad de la época era todo lo que se distanciaba del decoro europeo. La utopía de los conservadores de principios del siglo XIX llegó a ser la ideología de los liberales de la segunda mitad del siglo, influidos por el positivismo reinante. La meta era convertir a la Argentina, o quizá más precisamente a Buenos Aires, en un lugar moderno y progresista a la altura de París, Nueva York o Filadelfia. Por este motivo, el enfoque educativo que predominó en ese período fue el "civilizador" y excluyó de sus planes de estudio al indio y al gaucho por considerarlos "irrecuperables". Este enfoque se prolongó durante la primera mitad del siglo XX, por la necesidad de "civilizar" a la masa inmigratoria.

Con excepción de Perón, quien al menos gestionó un diccionario bilingüe y el estudio de los topónimos patagónicos de etimología araucana, los gobiernos del siglo XX tampoco se dedicaron a la cuestión de la educación aborígen, hasta el retorno de la democracia a fines de la década de los años ochenta. Coincide este momento con el surgimiento de movimientos y manifestaciones indígenas, y con la revisión académica de la cuestión indígena desde ciertas ciencias humanas como la antropología, la historia y la sociología, que generaron cambios en los planes de estudios universitarios. Además, la fuerte presencia de la sociolingüística en las teorías pedagógicas tuvo un papel fundamental en algunos cambios curriculares y metodológicos.

Los golpes de estado y las dictaduras de las décadas anteriores habían encubado la utopía de un país respetuoso de las diferencias entre sus ciudadanos, y de un Estado contenedor e igualitario en la diversidad. Por este motivo, ante la primera oportunidad de cambio, triunfó la ideología democrática. Por tanto, el enfoque educativo que se inició en esa década y sigue hasta nuestros días es el "pluralista". En él se promueve, —aunque pocas veces se concreta— la educación bilingüe, ya no como auxiliar temporal en el proceso de aculturación, sino como metodología educativa sostenida en el tiempo, incluso a partir de la sanción de leyes. No obstante, el objeto último sigue pareciendo utópico y la tarea actual para desarrollar con éxito lo que hoy se denomina en toda Latinoamérica *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) encuentra permanentemente las enormes trabas que este proceso histórico le ha ido poniendo desde la época de la Conquista. Quizá la utopía que se está gestando en los tiempos que corren, sobre todo en Hispanoamérica, sea la de un Estado que garantice el cumplimiento de sus leyes y no las utilice como pancartas políticas o máscaras de la corrupción.

4. La situación actual

La utopía de una educación bilingüe durante el siglo XIX se hace más evidente cuando se constata la destrucción de miles de vidas y, en consecuencia, de la tradición oral de la parte sometida. Y este avasallamiento vuelve muy difícil la tarea de revertir la situación todavía hoy, porque prácticamente no hay docentes preparados para transmitir las lenguas ni las tradiciones aborígenes. Otro problema es la falta de textos escritos en lenguas primitivas que permitan su estudio más allá del paso del tiempo. La tradición oral es más precaria, aunque se ha conservado casi intacta en algunos rincones olvidados del interior, cuyos habitantes todavía esperan ser escuchados. Desde 1999, contamos con un Programa de Formación en Educación Intercultural y Bilingüismo de los países andinos que fue firmado por Colombia, Ecuador, Bolivia, el Perú, Chile y la Argentina. Su principal objetivo es apoyar la educación de los niños aborígenes que tienen todos estos países, respetando sus lenguas, creencias y rituales. El capítulo XI de la Ley de Educación Nacional habla de la EIB con el fin de que los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria garanticen el cumplimiento del derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar su identidad étnica, su lengua, su cosmovisión y su cultura.

En la actualidad, existen más de cien escuelas argentinas donde se enseñan el guaraní y el español de manera bilingüe sobre todo en el Chaco y Formosa, y también en otras provincias (Salta, Jujuy, San Juan, Neuquén, Misiones y Santa Fe), que continuaron la iniciativa de las primeras. Las lenguas con mayor presencia son el wichi, el toba, el aimara, el mapudugun, el mocoví, el mapuche y el guaraní. Pero la falta de bibliografía en estas lenguas dificulta la tarea. La mayoría de los textos son traducciones hechas por los propios docentes de manera precaria.¹⁰

En cuanto al uso del mapudugun, a pesar de que los relevamientos oficiales muestren cifras alentadoras de la cantidad de escuelas que adoptaron el sistema de la EIB,¹¹ en el presente se registran en Chubut cerca de mil personas que lo hablan, pero la mayoría de avanzada edad. Los jóvenes ya no lo hablan de manera fluida. La ley 1820 que ordenaba la castellanización de todos los pueblos aborígenes hoy recoge sus frutos. El mapudugun se usa sólo en ceremonias religiosas o funerarias y en actos reivindicatorios de los mapuches; rara vez se escucha en una conversación.¹²

¹⁰ ALBARRACÍN, Lelia Inés. (2004): "La Lengua como herramienta de poder", en *I Jornadas Nacionales de Educación Lingüística «La Identidad y las Lenguas»*. Ciudad de Concordia, Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos.

¹¹ Relevamiento Anual 2009. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación. www.mapaeducativo.edu.ar/images/stories/men/mapa_pdf_eib_2009_y_pueblos.jpg

¹² *Ibíd.*, p. 45.

No obstante, este último año ha crecido el interés por mejorar los métodos de implementación de la EIB en las escuelas con población indígena y ha tenido lugar un mayor debate en el Ministerio de Educación. Un libro de reciente publicación –*La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*–, que contiene 21 ensayos de distintos profesionales, compilados por las especialistas Silvia Hirsch y Adriana Serrudo, fue uno de los estudios más completos y avanzados al respecto. El seno de esta investigación es la FLACSO. El libro debe ser un referente para todos aquellos interesados en las posibilidades de la EIB en Latinoamérica hoy.¹³

Hay tres pasos fundamentales a seguir en el proceso de reconstrucción del frágil circuito que permitirá la supervivencia de las lenguas indígenas: la implementación concreta de la Educación Intercultural Bilingüe en los planes nacionales de educación y la asignación de los recursos financieros necesarios para ello; el desarrollo de políticas sociales de descentralización y de asistencia a los problemas particulares de cada región; y finalmente, la formación de recursos humanos tanto indígenas como criollos que aseguren la circulación de las lenguas autóctonas dentro y fuera del ámbito escolar; y esté capacitados para crear el material didáctico necesario y adecuado.

CONCLUSIÓN

Nos apoyamos en las ideas de Edward Said¹⁴ para sostener que la propuesta de un modelo cultural mestizo o sincrético representa la mejor alternativa para reemplazar el modelo dialéctico de identidad como opuesto de alteridad, en el que la idea de un pasado nacional unívoco y lineal, de tradición cultural incontaminada y con una única raíz, da cabida al racismo y el nacionalismo a ultranza. El mensaje que conlleva una cultura con identidad compleja o mestiza es el de la superación de los horrores del pasado con una perspectiva nítida hacia un futuro más equitativo y menos alienante.

Las sociedades orientales y latinoamericanas tienen la obligación de generar sistemas de pensamientos alternativos o diferentes a los instalados por Europa y América del Norte. Se trata de romper con las dicotomías que fundan el pensamiento occidental, tales como *identidad vs. alteridad*, conceptos que representan sociedades enfrentadas en disputa por los mismos territorios y el mismo poder; o como la oposición *superior vs. inferior*, que representa estados

¹³ HIRSCH, Silvia y SERRUDO, Adriana (comps.) (2010): *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Noveduc, p. 67.

¹⁴ SAID, Edward. (1994): *Culture and Imperialism*. New York, Vintage books, p. 198.

dominantes o imperialistas y estados dominados o colonizados, como si esta condición fuera inherente a su identidad. A veces, estas dicotomías se encuentran en el seno de la *autoimagen* de un país; como sucedió en nuestro caso frente a la cuestión de *civilización vs. barbarie*.

La ideología actual sostiene que conceptos como *diversidad cultural*, *autenticidad*, *multilingüismo*, *pensamiento rizomático*, reconocimiento del *derecho del Otro* y de la *tradición de las minorías* deben ser los cimientos de un nuevo sistema de pensamiento superador del modelo romántico de unidad de lengua, religión y raza, que sirvió para la consolidación de los Estados Nacionales y la homogenización de sus pueblos. Lo diferente debe dejar de tener un valor negativo o nulo, y pasar a ser positivo. En la época de la Conquista, lo diverso era sinónimo de caos. Al estudiar el Continente Americano, los viajeros extranjeros registraron unos dos mil dialectos e idiomas que hoy se dividieron en 17 familias lingüísticas mayores y 38 menores; pero centenares no pudieron ser clasificadas. Esta gran diversidad atentaba contra la unidad de lengua que aconsejaba la Gramática Castellana de Antonio de Nebrija cuando sostenía que la lengua era el instrumento de poder del Imperio.

No obstante, no es necesario remontarse tan lejos en el tiempo. Lo diverso también fue rechazado en la primera mitad del siglo XX por los nacionalismos a ultranza y las políticas de estados dictatoriales o fascistas porque amenazaba el concepto de identidad, concebido de manera esencialista y rígida, a partir de los discursos totalizadores y monoculturalistas provenientes del poder. En nuestros tiempos, garantizar igualdad de derechos y oportunidades no debe significar exigir igualdad cultural ni étnica. Los estudios postcoloniales de estas últimas décadas han dado pasos gigantescos hacia la consolidación de esta nueva mentalidad. Falta que las políticas educativas y sociales de la Argentina sean concebidas y, sobre todo, ejecutadas en este sentido. Es necesario que recuperen su poder transformador. El resultado no impactaría sólo en beneficio de las comunidades indígenas, sino de todos los sectores sociales.

La tarea educativa que tenemos por delante como sociedad es inmensa y difícil. Es un gran desafío que aún debemos asumir en el Bicentenario de la Patria. Tomar conciencia de que la riqueza cultural está en la diversidad y en el constante diálogo respetuoso es la clave para poder avanzar hacia una educación bilingüe real, aunque nos siga pareciendo una utopía.

FUENTES

- AA. VV. (1960): *La lira argentina*. Buenos Aires, Biblioteca de Mayo, Senado de la Nación, t. VI.
- ARCHIVO ZEBALLOS, COMPLEJO MUSEOLÓGICO DE LUJÁN.
- AVENDAÑO, Santiago: Cartas y manuscritos inéditos o editados parcialmente del excautivo acerca del conflicto interétnico de la frontera durante el siglo XIX.
- BAIGORRIA, Manuel. (2006): *Memorias*. Buenos Aires, El Elefante Blanco. Colección Educ.ar N° 9. *Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos*. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología. 2005.
- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA.
- DÍAZ DE GUZMÁN, Ruy. (1986): *La Argentina*. Madrid, Historia 16.
- HIRSCH, Silvia y SERRUDO, Adriana (comps.) (2010): *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Noveduc. *Ley de Educación Nacional*, Capítulo XI.
- MANSILLA, Lucio V. (1925): *Rozas*. Buenos Aires, La Cultura Argentina.
- MANSILLA, Lucio V. (1966): *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires, Kapelusz.
- SARMIENTO, Domingo F. (1953): "Conflicto y armonías de las razas en América", en *Obras Completas*. T. XXXVII y XXXVIII, Buenos Aires, Editorial Luz del Día.
- SARMIENTO, Domingo F. (1999): *Facundo, Civilización y barbarie*. Buenos Aires, Bureau Editor.

REFERENCIAS

- ALBARRACÍN, Lelia Inés. (2004): "La Lengua como herramienta de poder", en *I Jornadas Nacionales de Educación Lingüística «La Identidad y las Lenguas»*. Ciudad de Concordia, Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- FERNÁNDEZ BRAVO, Álvaro. (1999): *Literatura y frontera. Procesos de territorialización en las culturas argentina y chilena del siglo XIX*. Buenos Aires, Sudamericana-Universidad de San Andrés.
- FERNÁNDEZ HERRERO, Beatriz. (1992): *La Utopía de América. Teoría. Leyes. Experimentos*. Barcelona, Anthropos.
- GÁLVEZ, Manuel. (1940): *Vida de don Juan Manuel de Rosas*. Buenos Aires, El Ateneo.
- GANDÍA, Enrique de. (1946): *Historia crítica de los mitos y leyendas de la conquista Americana*. Buenos Aires, Centro Difusor del Libro.
- HENNESSY, Alistair. (1978): *The Frontier in Latin American History*. Albuquerque, University of New Mexico Press.
- JITRIK, Noé. (1988): *El mundo del '80*. Buenos Aires, Editores de América Latina.
- LAS CASAS, Bartolomé de. (1951): *Historia de las Indias*. México, Fondo de Cultura Económica.

- LOJO, María Rosa. (2004): "Los aborígenes en la construcción de la imagen identitaria nacional en la Argentina", en *Alba de América*. Vol. 23, N° 43 y 44, California, Instituto literario y cultura hispánico.
- LOJO, María Rosa. (2005): "Los hermanos Mansilla: más allá del pensamiento dicotómico o cómo se escribe una Argentina completa", en: *En tiempos de Eduarda y Lucio V. Mansilla*. Córdoba, Junta Provincial de Historia de Córdoba.
- LUNA, Félix. (1996): *Historia integral de la Argentina*. Buenos Aires, Planeta.
- LYNCH, John. (1996): *Juan Manuel de Rosas. 1829-1852*, Buenos Aires, Emecé.
- LUNA, Félix. (1999): *Buenos Aires y el país*. Buenos Aires, sudamericana.
- OPERÉ, Fernando. (2001): *Historias de la frontera: el cautiverio en la América hispánica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- OPERÉ, Fernando. (2008): *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. London - New York, Routledge.
- PRIETO, Adolfo. (2003): *Los viajeros ingleses y la emergencia de la literatura argentina 1820-1850*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- RICOEUR, Paul. (1986): *Lectures on Ideology and Utopia*. New York, Columbia University Press.
- SAID, Edward. (1979): *Orientalism*. New York, Vintage books.
- SAID, Edward. (1994): *Culture and Imperialism*. New York, Vintage books.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen. (1994) *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford, Clarendon.
- SOCOLOW, Susan Midgen. (1987): "Los cautivos españoles en las sociedades indígenas, el contacto cultural a través de la frontera argentina", en *Anuario IEHS 2*. Tandil, Universidad del Centro del la Provincia de Buenos Aires.
- VIÑAS, David. (2003): *Indios, ejército y frontera*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.
- WEINREICH, Uriel. (1963): *Languages in contact*. London – Paris, the Hage, Mouton and Co.
- ZURETTI, Juan Carlos. (1988): *Breve Historia de la Educación*. Buenos Aires, Claridad.

PÉREZ GRAS, María Laura. (2010): "La utopía de una enseñanza bilingüe destinada al aborigen en la Argentina del siglo XIX" en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No 15, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, SHELA- HISULA pp. 225-240.