

## Otras lenguas primeras en Barracas: Trabajando desde las dos puntas.

Equipo de Trabajo: “Trabajo Infantil” FfyL UBA Extensión Universitaria – CIDAC

Lucía Correa DNI 32991851

Mariano Juan Kohn DNI 30466681

María Eugenia Tarusselli DNI 33178328

María Cecilia Urrere DNI 29656707 ceciurrere@gmail.com

### De Paraguay a la 21-24

Durante los primeros días del ciclo lectivo 2010 en la escuela primaria en la que llevamos adelante nuestro trabajo de investigación-acción, los docentes y directivos nos plantearon su preocupación por la situación de unos hermanitos que habían llegado recientemente de Paraguay, estaban iniciando su escolarización y hablaban guaraní. Tenían ocho y seis años respectivamente.

En la escuela se refirieron a estos niños utilizando términos como “*salvajes*”, “*monitos*” debido a que los niños se trepaban a las rejas frecuentemente y con mucha facilidad; no se quedaban quietos y no hablaban castellano, tampoco escribían o leían.

A partir de esta situación intentamos identificar varios elementos, orientados por el relato de la Prof. Marcela Lucas, profesora y especialista en Ciencias del Lenguaje<sup>1</sup>, quien había pasado por una situación similar.

En primer lugar los niños no conocían el castellano, eran guaraní-parlantes. En segundo lugar los niños no habían sido escolarizados en su país de origen, por lo cuál ésta era su primer aproximación a la institución escolar y sus estructuras (edilicias, formas de comportamiento, mobiliarios, instrumentales, etc.) En tercer lugar los niños provenían del campo en Paraguay, pueblos rurales, rodeados de naturaleza y mucho verde, espacios abiertos donde correr, árboles donde treparse.

---

<sup>1</sup> Participé de una experiencia hermosa en la Escuela 13 del distrito 14, Paternal. Me contrataron para trabajar como Profesora de Español como Segunda Lengua, para trabajar con niños que habían migrado de Paraguay y una niña aymará. Uno de los ellos era Víctor, un niño que llega a Buenos Aires siendo monolingüe guaraní, de un ambiente rural, selvático... y llega a la escuela. Con cinco años se incorpora a primer grado. El chico se trepaba por las columnas, hablaba en guaraní, se movía, corría, las maestras se sintieron desorientadas, desacomodadas... La directora, que era de Corrientes, solicita asistencia a la Subsecretaría de Educación. Cuando yo llego, Víctor había repetido y la escuela manifestaba que debía ser derivado a una escuela especial. Fui a la casa de la familia para hablar con la madre, hice un informe demostrando todo lo que él había aprendido, que había conocido la cultura escolar, que recién en ese momento estaba en situación de alfabetizarse en español porque había aprendido la lengua, antes no podía (hubiera podido alfabetizarse en guaraní). **En definitiva, que su problema no era intelectual, cognitivo, sino que era una situación puramente lingüística: el nene conocía otra lengua y además venía de otra cultura.** Entrevista a Prof. Marcela Lucas realizada por Miriam Tasat. Edición: Mundo Docente.

Consideramos fundamental identificar estos elementos para comprender la difícil transición que estaban realizando los niños y su familia, así como también comprender que su comportamiento, lejos del salvajismo y la animalidad que requieren ser disciplinados, discurso este que nos recuerda los postulados de Kant en el siglo diecinueve; puede entenderse como el normal en niños de corta edad, habituados a ambientes abiertos y en contacto con la naturaleza y que, abruptamente, se encuentran viviendo en una villa donde la falta de espacio es una característica y una situación preocupante, y debiendo responder a normas y formas de comportamiento absolutamente desconocidas para ellos como son las propias de la institución escolar. Todo esto sin mencionar la dificultad propia de estar rodeado de personas que hablan un idioma desconocido, en el cuál no pueden expresarse.

Ya desde el año 2008 cuando comenzó nuestro trabajo en la villa 21-24 y en la escuela particularmente, tuvimos contacto con la enorme población de origen paraguayo y con la realidad del guaraní como primera lengua y las dificultades de la comunicación en castellano. Sin embargo la situación de estos niños nos obligó a enfrentarnos de golpe con la problemática del monolingüismo guaraní para una escuela que no está preparada para recibir a estos niños<sup>2</sup>.

Al plantear esta situación a directivos y docentes obtuvimos respuestas como que éstos eran los únicos niños que hablan guaraní en la escuela, que eran “*paraguayos sueltos*” y que ellos no podían ponerse a estudiar guaraní para lograr comunicarse con estos niños.

Sin embargo, a lo largo de nuestro trabajo, pasando semanalmente por las aulas, pudimos identificar a varios niños en situaciones similares que, tal vez por no tener conductas tan llamativas como colgarse de las rejas, pasaban desapercibidos y eran catalogados como “tímidos”, “con dificultades para integrarse” o “con un retraso mental.”

*“No entiende nada y su familia tampoco, son tres generaciones de retrasados mentales.”*

Comprendimos entonces que frecuentemente, en la escuela, no era percibida la realidad socio cultural y lingüística de la mayoría de los niños. Muchos de los docentes, si bien tienen conocimiento de que los niños o sus padres son de origen paraguayo, no asocian esto con el idioma y la cultura guaraní. Sin embargo, algunos de ellos, comenzaron a considerarlo cuando se les habló informalmente de esto. Al final del ciclo escolar, algunos docentes comenzaron a proponerlo ellos mismos como la causa de que algunos niños tuvieran dificultades en relacionarse o en realizar sus propias producciones orales o escritas.

---

<sup>2</sup> Supimos que en la Ciudad de Buenos Aires hay otras escuelas dónde se realizan diversas actividades con las primeras lenguas de los niños. Una escuela en la cual los chicos de 7mo grado hicieron una versión de Caperucita Roja en Guaraní para los chicos de los primeros grados que hablan la lengua, o que en una escuela de Flores se dictan cursos extra-curriculares para la comunidad de Quechua y Aymará, o que en una escuela de Retiro hay un proyecto de alfarería, telar y huerta con docentes que son referentes de comunidades Guaraní, Quechua y Aymará para los alumnos del nivel medio de la escuela. Información brindada por Cristina Banfi, Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Paralelamente, tuvimos la posibilidad de conocer a un maestro que trabajaba e incorporaba en sus clases al idioma guaraní a través del conocimiento que sus estudiantes tienen del mismo, poniendo en práctica una de las tantas formas de dar un espacio a la lengua materna de los niños en el espacio escolar, sin necesidad de que el docente esté familiarizado con ella. Al contrario, el hecho de que el docente no supiera como se dice “árbol” o “casa” en guaraní incentiva a los niños a enseñárselo al maestro y pone en juego un tipo de relaciones diferentes en el espacio de aprendizaje.

Este mismo docente nos comentaba que existe una gran diferencia entre trabajar con niños de 1er o 2do año y los niños de 6to o 7mo. Los primeros disfrutaban muchísimo de actividades en las que se incorporara el guaraní; los últimos, en cambio, no querían hablar el idioma e incluso decían que no sabían como hacerlo o que se habían olvidado. Sin embargo, el maestro, sabía que los niños sí recordaban el idioma ya que algunas veces los escuchó insultar a sus compañeros en guaraní para que no sea detectada la agresión por el docente.

Relacionamos este “olvido” con la vergüenza producida por la vivencia del guaraní como una lengua de menor nivel que el castellano, este último asociado con el ascenso social y la posibilidad de incorporarse más igualitariamente en la *sociedad receptora*. Tristemente los niños van incorporando estas vivencias a lo largo de su paso por esta institución educativa que, históricamente, tuvo la tarea de sofocar a las lenguas no-oficiales a través de acciones homogeneizadoras<sup>3</sup>. Con respecto a esto nos hacemos eco de las palabras de la Prof. Leonor Acuña cuando dice “Lo primero que sucede es el sufrimiento lingüístico. Aparece el dolor de la gente que se avergüenza de lo que dice, a sentir que está en falta lo que está haciendo”.<sup>4</sup>

Esta vergüenza, este llamado olvido, es la consecuencia de la discriminación que sufren las poblaciones migrantes, que llegan a nuestro país escapando de situaciones de pobreza y de falta de oportunidades laborales en su país de origen, constituyendo una *migración no deseada* que se instala en las zonas más marginales de la ciudad y el conurbano bonaerense donde nuevamente se ven limitadas sus posibilidades de acceso a salud, educación, vivienda y trabajo. Desigualdades sociales y económicas que, construidas históricamente siguen reproduciéndose y siendo avaladas cotidianamente y que sitúan a estos grupos sociales en condiciones de inferioridad y vulnerabilidad en relación con el acceso a derechos.

Esta indiferencia ante las historias sociales, familiares y personales, la falta de reconocimiento de la cultura, la lengua y los sentidos de estos grupos migrantes, la ruptura de estos vínculos y la falta de espacios de encuentro y participación social son algunos de los motivos de las situaciones de violencia y discriminación que se viven cotidianamente en las escuelas. Durante un taller realizado con niños de 3º año de la primaria y ante la pregunta *¿Qué es discriminar?*, uno de los niños respondió:

---

<sup>3</sup> DESPLAZAMIENTO DE LENGUAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. Ana Carolina Hecht. Este trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT UBACYT 2004-2008 (F 184): El español de la Argentina: dialectos y lenguas en contacto, dirigido por el Dr. José Luis Moure y codirigido por Leonor Acuña.

<sup>4</sup> Entrevista a la Prof. Leonor Acuña realizada por Miriam Tasat. Edición: Mundo Docente

*Que lo dejen solo. Que lo dejen pasar hambre.*

Consideramos que uno de los graves problemas de la institución escolar que va dejando fuera del circuito escolar a los niños, tiene que ver con la *comprensión*. Comprensión del lenguaje, pero también de todo lo que el lenguaje implica: sentidos, cultura, historia (individual, familiar, social) subjetividad, identidad. En palabras del profesor Darko Sustersic, miembro del Instituto Payró, la lengua guaraní es archivo de una cultura extraordinaria que es lo que le da su fuerza y su permanencia en el tiempo. El guaraní es una lengua formada en la selva y es por esto que describe la naturaleza y está siempre presente en ella la referencia a la vida vegetal. Esta identidad, estos sentidos, esta manera de entender el mundo y hablar sobre él, no es sólo posible sino absolutamente necesario en las aulas.

Es por esto que precisamos comprender, y ayudar a que la institución escolar lo haga, el entramado social donde se inserta la escuela y promover acciones que aumenten la participación social y el protagonismo de la comunidad en temas de su interés. Trabajar para fortalecer ese protagonismo. No perder de vista la dimensión social del problema.

¿Cómo trabajar entonces para que la escuela sea más inclusiva y sea, además, motor de cambio en nuestra sociedad?

Consideramos fundamental reconocer, en primera instancia, que nuestra sociedad no es ni monolingüe ni homogénea y a partir de este reconocimiento, poder pensar en un abordaje de la educación en contextos interculturales. Si bien existe en nuestro país el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y

la Ley Nacional de Educación la Educación intercultural no es una práctica cotidiana en las escuelas. En parte esto tiene que ver con que “la educación intercultural bilingüe en América Latina se diseñó tomando como ideal al alumno de raigambre indígena desestimando a aquellos provenientes de procesos migratorios”<sup>5</sup> y es por esto que cuando se habla de EIB se piensa sólo en poblaciones rurales y no en ámbitos urbanos y se invisibiliza el acervo cultural y socio-lingüístico de los migrantes de nuestros países vecinos (Paraguay, Bolivia, Perú, ya sea que se reconozcan a sí mismos cómo indígenas o no) y también de los migrantes internos, provenientes de las provincias de nuestro país en las que también se hablan *otras lenguas*. Argentina no es ni monolingüe ni homogénea y la Ciudad de Buenos Aires tampoco.

Consideramos que la escuela, en tanto productora de subjetividad, tiene la posibilidad de dar lugar a la construcción *de otras* subjetividades diversas y diferentes de la hegemónica. El camino es revalorizar la cultura guaraní, en este caso en particular, el uso de la lengua, y todas las otras culturas que aparecen representadas en los estudiantes. En muchos casos es necesario también trabajar con la percepción del docente sobre sus estudiantes. Retomando las palabras de la Prof. Leonor Acuña

---

<sup>5</sup> Idem nota 3.

“Vos no construís una sociedad intercultural bilingüe si la única institución que se ocupa del tema es la escuela. Hay una suma de trampas, pero además la peor trampa es cuando no formás al docente para eso”

Una de nuestras propuestas está relacionada con brindar herramientas a los docentes que les permitan incorporar en el trabajo de enseñanza la lengua, la cultura, la identidad de sus estudiantes, pero también vencer sus propias limitaciones al trabajar con una población de raíces culturales en algunos casos diferentes a la propia pero otras veces no tanto... Es por esto que la Prof. Marcela Lucas propone *indagar identidades*. Preguntarnos quiénes somos, cómo somos, de dónde venimos<sup>6</sup>. Reconocer nuestra propia identidad es el paso previo para reconocer al otro y lograr un diálogo de igual a igual que hará mucho más rica la enseñanza y el aprendizaje.

Las posibilidades elaborativas de las experiencias de cada niño o docente tienen que ver con la posibilidad de historizar, de dar testimonio, de rearmar una representación esperanzada, reescribir lo inscripto, volver a armar la historia.

En respuesta a esto se diseñó el taller a cargo de la Prof. Lucas “Lenguas y culturas en diálogo”. Esta jornada fue pensada como un espacio de reflexión con los docentes y directivos que permitiera valorar los conocimientos y saberes de las culturas y lenguas presentes en las aulas para poder empezar a pensar experiencias didácticas respetuosas de las culturas de las que participan los alumnos y abrir de esa manera el espacio para un diálogo intercultural que posibilite la construcción de un conocimiento más significativo y genuino.

Por otro lado, también planificamos y pudimos concretar, durante el año 2011, talleres de Historia Oral y Etnografía, herramientas fundamentales para la recuperación de experiencias grupales, subjetivadas en un contexto histórico. Esperamos que a través de estos relatos puedan expresarse las experiencias directas de la vida de los niños y sus familias ya que la memoria y la historia son claves en el fortalecimiento de la identidad<sup>7</sup>. Sostenemos que la Historia Oral no es necesaria y exclusivamente retrospectiva, sino que puede proponerse también como un medio de **autoescucha de lo cotidiano**, un **modo de criticar y analizar la macrohistoria**, además de un **momento integrativo de la historia personal con la historia política, económica y social**<sup>8</sup>.

Reconocemos junto con la profesora Leonor Acuña<sup>9</sup> que muchas veces no están claras las metas de la escuela en educación bilingüe. En nuestro diálogo con la Prof. Isidora Gaona ella nos preguntaba lo mismo: *El guaraní en la villa ¿para qué?*

La apuesta y nuestra propuesta es que a través de la lengua, en primer instancia, y de las actividades que vayan revalorizando la cultura y la historia personal, familiar y social se logre fortalecer el vínculo

---

<sup>6</sup> Idem nota 1

<sup>7</sup> De Entrevistadores y relatos de vida. Introducción a la Historia Oral. D. Plotinky y L. Benadiba. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

<sup>8</sup> Idem nota 5

<sup>9</sup> Idem nota 3

con la propia identidad y con la comunidad de pertenencia; pasos previos para la creación de nuevos proyectos más acordes a las propias necesidades e intereses.

A lo largo del año 2010, y en referencia a estos temas, nuestro equipo de trabajo ha sostenido reuniones y participado de encuentros con diversas instituciones y personas que fueron aportando su mirada, su experiencia o su voluntad de modificar estas circunstancias con el objetivo puesto, en una primera instancia, en **hacer visible la realidad sociocultural y lingüística de los niños que concurren a las escuelas de Barracas**, y, en segunda instancia, **avanzar en la resolución de este problema de comprensión, brindando herramientas a los docentes y a la comunidad educativa**.

**El objetivo de trabajar con la lengua materna de los niños en las escuelas de la villa tiene que ver con la posibilidad de trabajar con su identidad, su historia, la manera de relacionarse, el tipo de vínculos que puedan establecer, sus valores y sus proyectos.**

De Barracas a Paraguay

Y para avanzar nosotros como equipo de trabajo, en la comprensión de las historias personales, familiares y sociales de estas familias y niños migrantes con los que nos fuimos encontrando en Barracas, comenzamos a adentrarnos en la realidad sociolingüística y educativa de Paraguay.

En una primer instancia conocimos a la Lic. Isidora Gaona, profesora bilingüe guaraní/castellano de origen paraguayo quien realizó investigaciones y participó de diversas experiencias de Educación Bilingüe en diferentes zonas de Paraguay. A través de su investigación, en el año 2008 pudieron identificar en este país 5 grupos lingüísticos diferentes:

- 1° Hablan guaraní
- 2° Hablan guaraní y comprenden castellano pero no pueden producir en castellano
- 3° Bilingües guaraní/castellano (hablan y producen)
- 4° Hablan castellano y comprenden guaraní pero no pueden producir en guaraní
- 5° Hablan castellano

Isidora pudo relatarnos como el guaraní es subvalorado y está fuertemente relacionado con el atraso, la ignorancia, la incapacidad. El presidente paraguayo Carlos Antonio López (1er Presidente Constitucional del Paraguay 14 de marzo de 1844 – 10 de septiembre de 1862) consideraba que el progreso venía de la mano del castellano y es por eso que contrató a maestros argentinos y uruguayos para las escuelas. Estas ideas han calado muy profundo en el pueblo paraguayo y es por eso que a Isidora y a sus compañeros de investigación, en muchas oportunidades les fue difícil evaluar si realmente un niño no entendía guaraní o sencillamente no lo hablaba porque creía que eso estaba mal y que debía dirigirse a los docentes en castellano. Isidora nos cuenta que les decían a los niños:

*“Puedes responderme en castellano o en guaraní pero si vos me hablás en guaraní voy a estar muy contenta”*

Al escuchar esto nos vino a la mente el relato del docente de la escuela en la villa sobre la alegría con que los niños hablan guaraní en los primeros años del primario y las excusas detrás de las cuales ocultan su conocimiento del mismo cuando son más grandes. A través de la lengua también se experimentan relaciones de poder y autoridad. Un hablante bilingüe le comentaba a Isidora:

*“Cuando hablo con mi jefe, hablo en castellano”*

Esto mismo les sucede a los niños en la escuela. El castellano es la lengua con la cual dirigirse a la autoridad en el ámbito público. El guaraní queda circunscrito al ámbito doméstico o a la relación con los pares en el ámbito público. (Compañeros en la escuela, de trabajo, etc.)

Lo importante es que la escuela pueda dar cabida a toda la diversidad presente en sus aulas y en nuestra sociedad. Pensar estrategias educativas para la diversidad. La escuela debe accionar para permitir al niño sentirse bien con lo que él es y lo que él trae. La escuela y sus estrategias educativas deben ser tan dinámicas como los procesos migratorios y los cambios en nuestra sociedad.

Isidora refiere que hay espacios para cada lengua y es la persona la que va a decidir qué lengua usar en cada espacio. Según ella es importante ganar el espacio público para el guaraní para que sus hablantes puedan desenvolverse en el mismo con todas sus capacidades y conocimientos. La lengua es el vehículo de esos conocimientos. Es preocupante entonces como la escuela puede matar una lengua, a sus hablantes y su cultura.

Para lograr un mayor entendimiento de la comunidad de la villa 21-24 y de sus habitantes realizamos un viaje a Paraguay donde pudimos interiorizarnos y comprender más profundamente las diferentes problemáticas de los migrantes y también de sus familias en el Paraguay. Fue sumamente importante para nosotros entender las distintas dinámicas dentro de las unidades domésticas y su relación con su país de origen. Otro punto trascendental de nuestro viaje fue la relación y el contacto con organizaciones, tanto oficiales como no-gubernamentales, en el país hermano para la construcción y proyección de acciones grupales.

En este viaje nos planteamos fortalecer redes de trabajo conjunto entre los dos centros coyunturales para los migrantes (Paraguay y Argentina) y así conformar relaciones y producción de conocimiento de manera vinculada. La visita a Asunción y a las distintas zonas rurales en nuestro viaje, además de las múltiples y enriquecedoras entrevistas realizadas, nos otorgan una conceptualización más acabada de las distintas realidades y experiencias que atraviesan los migrantes en su traslado hacia Buenos Aires. En esta sentido fue sumamente importante la relación con nuestros interlocutores para concebir cómo se enseña y como se trabaja con el guaraní en las escuelas para nuestro trabajo en la comunidad.

Asimismo la posibilidad de reunirnos con un grupo multidisciplinario y multisectorial del gobierno paraguayo, en Asunción, con la perspectiva de poder trabajar juntos en la proximidad. Además, gracias a

Clinitaria, pudimos recorrer lo bañados y conocer cómo se trabajan las distintas problemáticas, similares a las de la comunidad de la 21-24.

En las zonas rurales nuestras reuniones estuvieron más orientadas a la lengua guaraní y a los emprendimientos productivos agrícolas -principalmente en zonas cercanas a General Oviedo y Yaguaron-. Además fue significativo recorrer estas zonas ya que la mayor parte de los migrantes proviene del campo paraguayo. De esta manera es interesante poder seguir esta trayectoria migratoria desde los mismos interlocutores tanto en la comunidad de la villa 21-24 como en estas zonas, en nuestras conversaciones con los interlocutores constantemente aparecía en sus relatos las voces de los familiares que viven en la Argentina. A través de la historia Oral, podemos ir trazando este recorrido y comprender más profundamente las distintas realidades.

**Nos hemos planteado durante este recorrido abrir, transformar, recrear las formas escolarizadas históricamente surgidas con una mirada homogeneizadora, para poder reencontrarnos con las realidades que no se ajustan y nunca se ajustaron a este ideal.**