

Educación Intercultural Bilingüe: enseñanza de la lengua ranquel como L2 en la Provincia de La Pampa

Natalia Muguero

Instituto de Lingüística. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa

nataliamuguero@hotmail.com

Resumen

La enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas se presenta como una alternativa válida en aquellos lugares donde la lengua vernácula corre peligro de desaparición, tal como es el caso del ranquel en la provincia de La Pampa. La reciente aprobación de leyes educativas que avalan propuestas de EIB (Educación Intercultural Bilingüe), así como las instancias de documentación lingüística y la publicación de materiales didácticos, son puntos de partida válidos para la concreción de prácticas educativas exitosas. La enseñanza de lenguas indígenas enmarcada en un enfoque comunicativo ha demostrado ventajas, por ejemplo, en cuanto a la enseñanza de aspectos gramaticales, la cual difiere de la enseñanza tradicional basada en la memorización, la traducción y la repetición. A modo de ilustración se presentan varios ejemplos de aspectos gramaticales del ranquel que pueden presentar mayores dificultades en su aprendizaje, ya sea en cuanto a su forma, significado o uso. Asimismo, se mencionan algunas estrategias didácticas de utilidad para el abordaje de dichos contenidos que luego serán utilizados por los alumnos en diversas tareas comunicativas.

Abstract

Teaching indigenous languages as second languages becomes a valid alternative in places where the vernacular language is about to disappear, as the case of ranquel language in the province of La Pampa seems to be. The recent announcements of educational laws that support Intercultural Bilingual Education programs, as well as linguistic documentation processes and the publication of educational resources, are good starting points for the development of successful educational practices. It has been demonstrated that teaching indigenous languages following a communicative approach presents advantages, for example, when teaching grammatical aspects, since this method differs a lot from traditional teaching based on memorization, repetition and translation. Some examples of ranquel grammatical aspects that present major difficulties for learning as regards form, meaning or use are presented as a way of illustration. In the same way, some useful methodological strategies for the teaching of those contents, which will be used by the learners during different communicative tasks, are also mentioned.

1. Introducción

La presente ponencia fue elaborada a partir del trabajo de investigación correspondiente a la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación: “Educación Intercultural Bilingüe: aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de La Pampa a través de una revisión normativo-curricular” (Muguero 2012). Una de las

conclusiones de dicho trabajo plantea la posibilidad y necesidad de enseñar la lengua ranquel como L2 en las escuelas de la provincia de La Pampa para fomentar su recuperación y evitar su desaparición. Esta posibilidad de recuperación de la lengua está legitimada por la inclusión de la modalidad EIB en la *Ley de Educación Provincial 2511* (2009).

Para que la enseñanza de una lengua indígena en la escuela se lleve a cabo en forma exitosa es necesaria la interrelación de varios aspectos en cuanto a la formación del docente o equipo docente que esté a cargo de esa tarea: se debe poseer dominio de la lengua y conocimientos acerca de sus procesos de adquisición, se debe contar con estrategias metodológicas apropiadas y se deben utilizar materiales didácticos adecuados. Prueba de esta necesidad son las numerosas experiencias (no solo en la provincia de La Pampa sino también en otros contextos) de fracaso o falta de interés en el aprendizaje de lenguas indígenas por parte de los alumnos al encontrarse con propuestas de enseñanza basadas en la memorización de listas de palabras, la repetición mecánica de frases, traducciones continuas entre la lengua indígena y la lengua materna, utilización de materiales didácticos poco adecuados o preponderancia de explicaciones gramaticales que no conducen a la utilización de la lengua en contextos de comunicación real.

Como alternativa a estas dificultades, la implementación de prácticas de enseñanza que se enmarquen dentro de un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas sería de gran utilidad, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de estructuras gramaticales, que suelen ser las áreas de mayor dificultad tanto para el docente en su búsqueda de estrategias didácticas para abordarlas como para los alumnos en sus instancias de aprendizaje. El objetivo específico de esta ponencia es brindar algunos aportes metodológicos que ayuden al abordaje de los contenidos gramaticales de la lengua ranquel de manera que puedan integrarse al aprendizaje de la lengua desde una perspectiva que privilegie el uso de la misma en contextos de comunicación real.

2. Enseñanza de lengua ranquel como L2: puntos de partida

Hacia 1983, cuando se inició el proceso de relevamiento y documentación del ranquel, ya quedaban muy pocos hablantes, quienes colaboraron en la recolección de material lingüístico a los efectos de que la lengua fuera descripta y documentada (Fernández 2001, 2002). Más recientemente, y a través del Proyecto de Extensión Universitaria de la UNLPam: “Lengua ranquel, patrimonio de la Provincia de La Pampa. Su enseñanza y mantenimiento”, iniciado en el año 2007, se elaboraron materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y cultura ranquel a través de un trabajo conjunto entre investigadores y representantes de la comunidad ranquel (Cabral, Serraino y Díaz-Fernández 2012). Finalmente, es importante destacar la incorporación de algunos materiales audiovisuales sobre EIB como cuentos y narraciones en la lengua a los que se accede vía Internet a través del mini-sitio “Recursos Educativos Pampeanos 2012” perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa. La existencia y disponibilidad de estos materiales didácticos mencionados es un punto de partida válido para que los docentes de la lengua los utilicen en la planificación efectiva de sus clases.

3. Enseñanza de lenguas indígenas como L2 a través de un enfoque comunicativo

Se ha demostrado que aprender una lengua (sea esta primera o segunda) es más significativo, más eficiente y más motivador cuando se usa el lenguaje dentro de un contexto que refleje lo cotidiano, es decir, en situaciones de comunicación auténtica. De esta manera, las capacidades comunicativas deben desarrollarse en contextos de interacción comunicativa que sean significativos para los estudiantes y donde las actitudes hacia el proceso de adquisición de una segunda lengua sean positivas. En el ámbito cognoscitivo, este enfoque propone que el alumno debe recibir, frecuentemente y de manera intensa, evidencia positiva y comprensible en la segunda lengua que está adquiriendo; pero también debe recibir evidencia que lo lleve a desarrollar niveles superiores de dominio de las capacidades lingüísticas (Vigil 2005).

Es importante destacar que no es lo mismo enseñar lenguas extranjeras como el inglés o el francés que enseñar lenguas indígenas, sobre todo teniendo en cuenta que estas últimas han sido minorizadas, discriminadas y estigmatizadas a lo largo de la historia. Por lo tanto, despertar el interés y agrado por el aprendizaje de estas lenguas, aumentar la motivación y promover una actitud favorable del alumno son condiciones necesarias para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas.

3.1. Enseñanza de la gramática de la lengua ranquel en el marco de un enfoque comunicativo

Como señala Celce-Murcia (1999), para que los profesores de L2 puedan presentar consistentemente la gramática y que sirva a un objetivo más integral, esta nunca debe ser enseñada como un fin en sí misma, sino siempre con referencia al significado, a los factores sociales, al discurso o a la combinación de todos ellos. En ese sentido, se reclama una ‘gramática pedagógica’ que pueda servir de instrumento para la programación de los contenidos gramaticales dentro de un enfoque integrador de la reflexión gramatical y del uso de la lengua. Esta gramática no se ha de limitar a describir las formas lingüísticas, sino que, sobre todo, tiene que mostrar para qué sirven y cómo se utilizan en los diferentes usos sociales de la lengua. Pare ello, se debe apostar por una enseñanza de la gramática contextualizada y enmarcada en el enfoque comunicativo que permita a los estudiantes ‘encontrar’ las reglas. Como se sabe, en el enfoque comunicativo se parte de la práctica y poco a poco se van generando hipótesis para encontrar las reglas y luego se vuelve a la práctica. Este tipo de enseñanza de la gramática contrasta con su enseñanza tradicional donde primero se enseña la regla y luego se realizan ejercicios.

Larsen-Freeman (2003) sostiene que enseñar gramática significa ayudar a los estudiantes a utilizar las estructuras lingüísticas correctamente, significativamente y adecuadamente, es decir a través del estudio de la dimensión formal (cómo se construye la estructura gramatical), semántica (lo que la estructura significa, léxica y gramaticalmente), y pragmática (las condiciones que gobiernan su uso, las relaciones entre lengua y contexto que se codifican en la estructura gramatical). Considerar la forma, el significado y el uso o función de las estructuras gramaticales es tarea del docente, quien debe organizar los contenidos gramaticales a enseñar considerando las tres dimensiones. El objetivo de esta planificación es identificar de antemano donde estará el mayor desafío o dificultad para sus alumnos: si será la forma, el significado, el uso o la combinación de estos. Prever e

identificar esos desafíos es un paso esencial que debe ser tomado antes de diseñar cualquier práctica pedagógica. Luego, la tarea más importante será el diseño de actividades que ayuden a los alumnos a construir sus aprendizajes gramaticales para superar las dificultades encontradas, integrarlos al aprendizaje de la lengua en su totalidad y transferirlos a situaciones comunicativas reales.

3.1.1. Algunos aspectos gramaticales del ranquel y sus desafíos

A continuación se citarán algunos casos, a modo de ejemplos, de aspectos gramaticales que podrían presentar mayores desafíos para los alumnos en cuanto a aspectos formales, semánticos y pragmáticos, sin dejar de tener en cuenta que cada una de las tres dimensiones son parte, en sí mismas, de toda construcción gramatical.

Por ejemplo, la enseñanza de los sustantivos en ranquel podría presentar algunos desafíos o dificultades en cuanto a la forma, ya que los sustantivos no varían formalmente en lo que respecta al género. Es importante mencionar el caso de los animales, por ser una categoría léxica que por lo general se enseña en las primeras clases. En este caso, cuando los animales pertenecen al sexo masculino se agrega el vocablo **wentru** ‘hombre’, o **alka** ‘macho’ si se trata de aves y del carnero; si pertenece al sexo femenino, se agrega **domo** ‘mujer’ (Fernández Garay 2002: 31).

La pluralización del sustantivo es otro aspecto que puede generar algunas dificultades. Para indicar plural se antepone al sustantivo el morfema de plural **pu**:

pu trewa ‘perros’

pu che ‘personas’

pu kawellu ‘caballos’.

Sin embargo, cuando están determinados por el pronombre interrogativo **chumten** o por los numerales, esta partícula desaparece:

¿Chumten peñi neymi eyimi?

¿Cuántos hermanos tiene usted? (Fernández Garay 2002: 37)

En cuanto a aspectos semánticos que puedan generar dificultades se puede mencionar el uso de algunas posposiciones. El ranquel presenta una posposición muy usada: **mu ~ mo**, que significa ‘en’, pero suele presentar otros sentidos como ‘a’, ‘ante’, ‘de’, ‘con’, ‘hacia’, ‘para’, entre otros (Fernández Garay, A., 2002:36). Otra posposición es **püle**, que indica tanto dirección hacia algún lugar, como desde algún lugar. El sentido de la posposición depende del significado del verbo empleado. Si el verbo es ‘ir’, su valor será ‘hacia’, si el verbo es ‘venir’, el sentido de la posposición será ‘desde’:

Inche iñ chaw willi püle küpay.

‘Mi padre vino del sur’.

Inche iñ ñuke pikum püle amuy.

‘Mi madre se fue hacia el norte’ (Fernández Garay 2002: 37)

Otro caso ya más complicado que podría presentar dificultades en cuanto al nivel semántico es la incorporación nominal. La mayoría de los ejemplos de incorporación nominal se da con sustantivos que funcionan como objetos de verbos transitivos, es decir con un claro sentido paciente: **adpa** ‘madejar’, **vow** ‘hilo’ → **adpavow** ‘madejar el hilo’; **ilo** ‘carnear’, **wisa** ‘oveja’ → **ilowisa** ‘carnear oveja’. Los sustantivos incorporados son no-referenciales, e indican hechos habituales, permanentes o característicos. Como es el caso de ‘cazar animales’, ‘lavar el cuerpo o partes del cuerpo’, ‘tejer matras’, ‘cortar pasto o leña’, es decir todas las actividades sentidas por la comunidad como habituales y propias de su cultura. Es por ello que el sustantivo, al incorporarse, pierde todo tipo de determinante que puede individualizarlo o calificarlo (Fernández Garay 2002: 51).

Para dar un ejemplo de un desafío a nivel pragmático podemos mencionar el uso de locativos y direccionales junto con los sufijos de manera. Por ejemplo el sufijo **-pu-** ~ **-po-** es un locativo que determina generalmente verbos de acción. Indica que lo expresado por el verbo se realiza en un punto alejado del hablante: **vow-** ‘hilar’ → **vow - po** ‘hilar allá o al llegar allá’. El sufijo **-pa-** es un direccional que determina generalmente verbos de acción. Se traduce como ‘venir a’: **pe-** ‘ver’ → **pe - pa** ‘venir a ver’. Por último, el sufijo direccional **-me-** determina generalmente verbos de acción y es traducido como ‘ir a’: **pe** ‘ver’ → **pe - me** ‘ir a ver’ (Fernández Garay 2002: 41).

También existen algunos sufijos de manera que coexisten obligatoriamente con los locativos y direccionales, anteponiéndose a los mismos. Indican que la acción se realiza de cierta manera durante el trayecto señalado por los direccionales:

-r- ~ **-ru-** (+ **-po-** ~ **-pu-**): sufijo de manera que determina verbos de acción. Indica que lo expresado por el verbo se realiza en un punto determinado durante el trayecto que se aleja del hablante: **pi-** ‘decir’ **pi - r - po** – ‘decir en el trayecto de ida’.

-yekü- (+ **-me-** ~ **-pa-**): sufijo de manera que determina verbos de acción. Indica que lo expresado por el verbo se realiza a lo largo del trayecto de ida o de venida, con lo cual agrega un valor ‘durativo’ a la acción: **tukul** ‘echar’ **tukul - yekü - me** – ‘ir echando’ (Fernández Garay 2002: 41).

Hacia un modelo de enseñanza de la gramática que integre forma, significado y uso en el marco de un enfoque comunicativo

El primer paso consiste en presentar las estructuras gramaticales en contexto, si es posible a través de textos, orales o escritos (relatos, narraciones, conversaciones). Se enfatiza, en ese sentido, la comprensión del mismo a través de actividades apropiadas. Luego se focalizan las estructuras gramaticales objeto de enseñanza y se diseñan actividades que hagan hincapié en los desafíos previstos por el docente en cuanto a forma, significado o uso, evitando ‘describir’ la regla de antemano e intentando que los alumnos la ‘descubran’.

En general, para abordar los aspectos formales de las estructuras gramaticales se recomiendan las actividades que promuevan una práctica significativa de la estructura antes que ejercicios de repetición mecánica de la misma, por ejemplo la construcción y utilización de la estructura a través de diversos juegos y actividades de resolución de problemas, tales como completar con la información faltante, bingos, sopa de letras, palabras y oraciones desarmadas, dominó, grillas, juegos de cartas, entre otros.

Para la dimensión semántica es indispensable que el significado se adquiriera a través de aprendizajes asociativos, donde los alumnos tengan oportunidades de asociar la forma con el significado. En ese sentido, el trabajo con imágenes y materiales auténticos es lo más adecuado. El trabajo con acciones también hace hincapié en la construcción del significado. Un método adecuado, sobre todo con niños, es el conocido como ‘Respuesta Física Total’ que consiste en la presentación de instrucciones para que los alumnos las realicen.

Finalmente, el uso pragmático de la estructura gramatical se presenta como desafío cuando los alumnos muestran dificultades al momento de seleccionar la construcción correcta para el contexto en el cual se presenta. La práctica significativa de estas estructuras entonces tenderá a brindarle al alumno la oportunidad de elegir entre opciones dadas. Otra alternativa recomendable es la realización de actividades de tipo ‘Role-Play’ o simulación de roles.

Una vez culminadas las actividades específicas a través de las cuales los alumnos pudieron poner en práctica ‘significativamente’ las estructuras aprendidas, el objetivo será proponer actividades de extensión donde los alumnos utilicen las estructuras gramaticales para realizar o completar una tarea comunicativa. Por lo general estas actividades finales tienen que ver con la producción de textos escritos u orales, en forma individual o en grupos. De esta manera, el contenido gramatical no estuvo solamente presente en el texto del cual se partió (input) sino que el alumno debe construirlo y utilizarlo en su propia producción (output). A partir de estas producciones el docente podrá trabajar los errores en forma constructiva para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Conclusión

La enseñanza de ranquel como segunda lengua en las escuelas de la provincia de La Pampa se convierte en una empresa posible siempre y cuando las estrategias metodológicas utilizadas tiendan al aprendizaje de la lengua para su uso en situaciones reales y logren despertar la motivación y el interés de los alumnos. Un punto de partida válido es el abordaje de los contenidos gramaticales a través de la identificación de desafíos o dificultades en cuanto a forma, significado y uso, y el diseño de actividades significativas que tiendan a su resolución por parte del alumno. A su vez, estas actividades específicas tienen que estar enmarcadas dentro de una clase que tenga como objetivo final la resolución de una tarea comunicativa. Es importante destacar la existencia de materiales didácticos que sirven de punto de partida para el diseño de esas actividades.

Referencias

Cabral, D., N. Serraino y A. Díaz-Fernández (en prensa). *Curso de lengua ranquel*. Santa Rosa: Instituto de Lingüística, Universidad Nacional de La Pampa, 2012.

Celce-Murcia, M. “Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching”. En *TESOL Quarterly*. Vol. 25, N° 3, 1999.

Fernández Garay, A. *Ranquel-Español/Español-Ranquel. Diccionario de una variedad mapuche de La Pampa (Argentina)*. *Lenguas Indígenas de América Latina (ILLA) 2*, Escuela de Investigación de Estudios Asiáticos, Africanos y Amerindios (CNWS). Universidad de Leiden, 2001.

_____. *Testimonios de los últimos ranqueles. Textos originales con traducción y notas lingüístico-etnográficas*. Colección Nuestra América. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2002.

Larsen-Freeman, D. *Teaching Language: from Grammar to Grammmaring*. Boston: Heinle Cengage Learning, 2003.

Muguiro, N. “Educación Intercultural Bilingüe: aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de La Pampa a través de una revisión normativo-curricular”. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación sin publicar. Santa Rosa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, 2012.

Vigil, N. *La enseñanza de lengua indígena como segunda lengua en la Amazonia peruana*. DINEBI, 2005.

Documentos

Ley N° 2511. “Ley de Educación Provincial” (2009). Santa Rosa, 13 de Agosto de 2009 (Boletín Oficial N° 2.856, 4 de septiembre de 2009).

Sitios en Internet

Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa. “Recursos Educativos Pampeanos 2012”. www.lapampa.edu.ar:4040/rep