

Cuando el habla es zona de frontera

Destrabalenguas

Pablo Zouain Arjona | Estudiante avanzado de la Licenciatura en Antropología Social, opciones Investigación y Docencia, FHCE.

Este trabajo busca aportar a la discusión entre docentes en torno a la propuesta de incorporar el portugués como segunda lengua en la educación primaria. En el mismo se revisan muy someramente algunos aspectos sociohistóricos que se entiende ayudan a comprender mejor una realidad desatendida, se avanza sobre algunos conceptos que, desde la antropología, pueden resultar insumos interesantes para pensar y trabajar con dicha realidad y se aboga por redimensionar la mirada que realizamos sobre lo cultural, a medida que se van explicitando los porqués del apoyo a esta propuesta innovadora.

No existe tradición de enseñanza de segundas lenguas en la educación primaria nacional. Hoy parecería que el debate respecto a la conveniencia de dicha enseñanza estaría saldado al menos para el idioma inglés. No obstante, el portugués -enmarcado en las propuestas del nuevo programa¹ en elaboración- aún busca encontrar su lugar en nuestro sistema educativo.

Más allá de las cuestiones estrictamente técnicas respecto a la implementación de esta propuesta, valoramos aquí que finalmente se reconoce una realidad social, una diversidad que nos interpela y que el sistema educativo nacional intentó obturar tanto desde las propuestas integradoras de la modernidad posvareliana como desde la reciente negación totalitaria de la dictadura. Al incorporar el portugués como segunda lengua en nuestra educación, fundamentalmente en la zona fronteriza con Brasil, estamos tomando decisiones políticas fuertemente comprometidas desde un punto de vista ético con nuestra gente y su cultura.

Fronteras y culturas

Históricamente, el proceso de definición de las fronteras norte y noreste de nuestro país fue objeto de marchas y contramarchas. Del Tratado de Madrid (1750) entre España y Portugal

a nuestra actual línea fronteriza mediaron cantidad de eventos, entre ellos la gesta independentista, las invasiones portuguesas (1817), la Guerra Grande (1839-1851) y el tratado de Rectificación de Límites (1909). Dichas instancias no solo marcaron mojones históricos de (in)definición limítrofe, sino que denuncian movimientos humanos, flujos migratorios y establecimiento de pueblos con diferentes culturas (y lenguas), en una zona donde no existen elementos naturales que se ofrezcan como límite al contacto e intercambio cultural. A estos movimientos, en gran medida producto de apetencias expansionistas, debemos agregarle que en el marco de la consolidación del Uruguay como Estado-nación, los sucesivos gobiernos reconocieron en la educación pública un potente vehículo para sus fines, incluyendo el diseño de una política lingüística que, contrastando con la de nuestros vecinos norteros, reafirmaba la soberanía nacional a la vez que fortalecía la idea del Uruguay como un país de iguales.

Llegados a este punto corresponde comenzar a preguntarnos si imaginar la frontera siguiendo modelos geopolíticos -y asignar identidades, definir culturas o políticas lingüísticas en función de ello- resulta adecuado. Si no nos referimos a los límites fronterizos entre Estados, ¿es válido

¹ En línea: <http://www.cep.edu.uy/programaescolar/index.htm>

visualizar la frontera como discontinuidad y diferenciación, tratándola como una situación cultura/cultura con una cultura a cada lado del límite? Desde la antropología se sostiene que existen motivos suficientes para poner reparos a tal mirada: la discontinuidad es más relativa y compleja de lo que a primera vista podría parecernos. En el caso señalado párrafo arriba, rompe los ojos.

Fredrik Barth (1969), interesado en las distinciones étnicas y contraviniendo la tendencia del momento, no distinguió las fronteras entre grupos en forma espacial. Por el contrario, destacó la importancia de las distinciones colectivas entre las personas -lo que llamamos *autoadscripción* a un grupo vivenciado como de iguales y el reconocimiento de unos *otros*, en forma diacrítica- así como la distribución de los *materiales culturales* (significados, sentidos, prácticas). Las fronteras estarán dadas entonces por grupos que se reconocen mutuamente, pero este reconocimiento no nos aporta información sobre cuánta *cultura* pueden compartir entre ellos o los grados de variación de la misma dentro de las fronteras y de los grupos. A partir de estas distinciones, Barth propone hablar de “zona de frontera”, y podemos conceptualizarla como cultura+cultura antes que como pura diferencia (cultura/cultura). Con la noción de *zona de frontera* hacemos justicia a la imagen de la cultura «*como en un flujo, contradictoria e incoherente, distribuida diferencialmente entre personas que ocupan diversas funciones*» (Hannerz, 1997), teniendo más que ver con la creatividad y lo híbrido que con los compartimentos estanco y lo peor de la *reproducción*.

La diversidad

Si las *zonas de frontera* se muestran porosas, si son espacios de intercambio, fluctuantes en cuanto a los movimientos humanos y los materiales culturales allí presentes, el concepto de *hibridación* se descubre como una herramienta útil para trabajarlas. Entendemos por *hibridación*, los «*procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas*» (García Canclini, 1990); el empleo metafórico de este término originario de la biología nos permite captar mejor los fenómenos que se encontraban atrapados o cristalizados dentro de interpretaciones esencialistas o puristas

sobre la cultura, relativizando la noción de *identidad* como totalidad. No obstante, no sería correcto quedarnos con la imagen fácil, inocente, de los *procesos de hibridación* como procesos de integración y fusión cultural, «*la hibridación ocurre en condiciones históricas y sociales específicas, en medio de sistemas de producción y consumo*», señala este autor (2000). Así, dentro de ellos, hay que contemplar muy especialmente las contradicciones y lo que no puede o no se deja hibridar.

Sostiene García Canclini (2000) que «*al cambiar la jerarquía de los conceptos de identidad y heterogeneidad en beneficio de hibridación, quitamos soporte a las políticas de homogeneización fundamentalista o simple reconocimiento (segregado) de “la pluralidad de culturas”*»; estamos conspirando contra el etnocentrismo, esa forma exacerbada del yo nacional. Con esta consigna en mente, volvamos la mirada al “problema” de la diversidad lingüística en el territorio oriental.

La actual diversidad lingüística en nuestra frontera resulta, como hemos señalado antes, una construcción histórica producto de la superposición de dos sistemas lingüísticos claramente diferenciados (primero el portugués y luego el español) sobre una base previa de origen guaraní misionero, y deviene en un grupo de variedades dialectales de impronta portuguesa que desde la academia se identifican como Dialectos Portugueses del Uruguay (DPU) y como “portuñol” en la cultura popular, con fuerte carga peyorativa; productos *híbridos*, siguiendo a Canclini. En esta zona del país, muchos niños son hablantes nativos de DPU, es esta su lengua materna o “idioma de herencia”, siendo el español -la lengua oficial nacional- su segunda lengua; así debemos reconocer una sociedad *bilingüe* en nuestra zona de frontera. Diferentes estudios dan cuenta de esta realidad y avanzan sobre los aspectos sociolingüísticos implicados que llevan a proponer que, además del bilingüismo, encontremos como rasgo característico la *diglosia*, es decir, que las lenguas representan además distintos estatus sociales y se utilizan de forma diferencial de acuerdo al contexto. Observamos que la lengua se erige en uno de los *marcadores identitarios* más evidentes: orientando a las personas en su *interacción* a la vez que expone las distancias sociales hace a la *diferencia*.

Foto: Mitra. Mary Suárez



En nuestra *zona de frontera* se distingue al idioma español -la lengua hegemónica- como la variedad de prestigio, siendo utilizado en ámbitos oficiales, instituciones educativas, medios de comunicación, es la lengua de la clase media y alta urbanizadas. Por su parte, el uso de los DPU se presenta estratificado, con mayor presencia en los sectores menos privilegiados y en ámbitos rurales. Behares (2003) entrevistó los DPU como la lengua doméstica en su sentido más estricto, la del hogar y la de la cocina. Cabe consignar que sus propios hablantes -atravesados por la ideología dominante- la consideran un habla incorrecta (Elizaincín, Behares y Barrios, 1987; Behares, 2007; Carvalho, 2007).

Al nivel de la educación pública, esta diversidad lingüística, en el mejor de los casos, ha sido des-considerada. Tradicionalmente, la escuela ha tenido una visión prescriptiva respecto a la gramática, promoviendo y reforzando el uso de la variedad hegemónica como el habla correcta para el ser nacional -acentuando la reproducción ideológica y discursiva sobre la lengua- llegando incluso en triste período reciente al extremo de censurar y pretender prohibir la utilización de los DPU por parte de niños y maestros en sus interacciones, aun fuera del aula y de los tiempos académicos.

Realidad y educación

Conceptualizar la realidad como una construcción social supone volver la mirada hacia los procesos subjetivos e intersubjetivos que hacen a esa construcción. La *internalización* de la realidad es uno de ellos y «*constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social*», de esta manera, en las formas complejas de la internalización «*yo no sólo “comprendo” los procesos momentáneos subjetivos del otro: “comprendo” el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío*» (Berger y Luckmann, 2003:163), hablamos de compartir *significados* y recibir una *identidad* que nos asigna un lugar específico en el mundo. En las primeras instancias de este proceso de *socialización*, que se realiza en circunstancias con fortísima carga emocional, el lenguaje es el *contenido* más importante y el *instrumento* en la socialización. Será la lengua, con sus recortes semánticos, la que delineará las fronteras de la realidad y entretendrá las tramas de significado en las que estamos insertos (Geertz, 1991).

Si la existencia de una socialización primaria resulta necesaria para que puedan cumplirse

posteriores socializaciones secundarias -la internalización de submundos de significados con distribuciones diferenciales de conocimiento-, en ella no existen problemas de identificación: se internaliza *el* mundo. Podemos entonces intuir lo que implica negar, cercenar o despreciar la lengua materna de nuestros niños hablantes de DPU en el marco de la educación pública, una instancia de socialización secundaria que debe tratar con un *yo* formado previamente y un mundo ya internalizado.

Desde luego, reconocer la importancia de la socialización primaria y sus internalizaciones no significa postular por extensión la *imposibilidad de educar*. Cambiar es difícil, pero es posible. (Baquero, 2007; Freire, 2005; Ubal, 2006)

Volviendo sobre nuestro “problema”, observamos que en la escuela se presenta una situación más o menos difícil de resolver: la coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas. Todos los nuevos contenidos deberán superponerse de alguna manera a esa realidad ya presente, el asunto central es el *cómo*. Porque la *acción educativa* es antes que nada una *acción simbólica* y corresponde cuestionarnos qué hemos estado simbolizando al negar la lengua del otro.

Por lo pronto, como sostiene Behares, estamos ante la constitución de «*sujetos de aprendizaje cuya imagen de sí no es consistente*» (Behares, 2007:158). Es decir, se reflejan a sí mismos como imperfectos al no poder funcionar plenamente en español, pues su lengua materna es el DPU, y a la misma vez se imaginan como hablantes no deseados, ya que su lengua materna no es, ni debe ser, «*valorada (ni siquiera reconocida) como un tipo de saber válido o incluso posible*» (Behares, 2007:159). De esta manera, la enseñanza en lengua española, una lengua extranjera para buena parte de la población de la zona de frontera, ha supuesto dificultades comprobadas para los niños y niñas de esas comunidades: inseguridad en lo referente a sus capacidades lingüísticas, problemas de comunicación, problemas de aprendizaje, baja motivación y frustración.

En contrapartida, recientemente, en la educación pública nacional se han llevado adelante algunas experiencias sólidas y bien documentadas de enseñanza bilingüe español-portugués

en la zona fronteriza uruguayo-brasileña (Brian, Brovetto y Geymonat, 2007). Las mismas se han revelado como apropiadas para estas poblaciones bilingües y diglósicas pues, a pesar de no disponer de evaluaciones oficiales, padres y alumnos se han mostrado entusiasmados, no se han detectado interferencias entre las dos lenguas y los maestros participantes han superado los recelos iniciales, destacando la mejoría de sus alumnos en términos académicos. Son estas experiencias las que en parte recoge el nuevo programa.

Desde luego podría cuestionarse que no estaríamos educando en DPU, sino en portugués y que, por tanto, seguimos negando en buena medida la cultura de los *otros*. Es necesario, entonces, realizar aquí una breve digresión a este respecto.

Sin olvidar que toda lengua es un dialecto, podemos reconocer la existencia de lenguas estandarizadas -abstracciones altamente codificadas, casos del español y el portugués- y otras que no lo están, lo que no quiere decir que estas lenguas no presenten características lógicas complejas y sean pasibles de codificación. El asunto es que toda institución educativa formal necesita vehiculizar sus conocimientos mediante una lengua estandarizada; y en este momento, de la que disponemos fuertemente emparentada léxicamente con los DPU es el portugués. De lo que se trata, entonces, en esta *educación bi-dialectal* es, siguiendo a Carvalho, de promover «*prácticas de análisis contrastivo que ayuden a desarrollar en los estudiantes una consciencia metalingüística explícita de las diferencias existentes en cuanto a las reglas fonológicas y morfosintácticas entre su dialecto y el dialecto estándar*» (Carvalho, 2007:90), lo que permitirá a los estudiantes expandir sus repertorios lingüísticos y disponer de un mayor capital cultural que les habilite no solo a participar de la cultura dominante en mejores condiciones, sino también a preservar su cultura e identidad lingüística.

Por otra parte, si efectivamente comenzamos a considerar los dialectos como patrimonio cultural intangible de los pueblos -tal el caso de las comunidades autónomas en España y de muchos otros países que han dedicado esfuerzos y recursos para la estandarización de sus dialectos de herencia-, quizá llegará el momento en que hablantes y no hablantes de DPU desconozcamos el desprestigio actual que estigmatiza estos

Foto: Mtra. Mary Suárez



dialectos, y veamos iniciarse acciones estatales nacionales que promuevan soluciones que, trascendiendo los discursos oficiales, se concreten en políticas lingüísticas orientadas hacia la diversidad como patrimonio cultural.

Entretanto, complementando lo que párrafo arriba propone Carvalho, considero que no debemos centrar la discusión sobre la conveniencia del portugués en la escuela, enfocando el problema exclusivamente desde el rendimiento académico. Aquí lo que resulta fundamental es prestar atención a los procesos de largo plazo en la construcción de la subjetividad; no hay que olvidar que, en la escuela, niños y niñas introyectan la mirada dominante de nuestra cultura oficial mediante la difícil dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la

que es subjetivamente construida. Una mirada que en la actualidad, negando su lengua materna, mella su autoestima al reforzar su reconocimiento como partícipes de *otra* cultura, un lugar social desprestigiado.

Entonces, más allá de deplorar la ética que ha sustentado la elección de la lengua española como lengua única para enseñar en dichas comunidades, cabe preguntarnos por nuestro esfuerzo a futuro, por nuestras utopías posibles; ese «*ejercicio de la imaginación para pensar otro modo de ser de lo social*» (Ricoeur, 2000:357). Y al hacernos esa pregunta, no está de más repetirlo, hay que dejar de imaginar las culturas como totalidades uniformes: existen normas y desviaciones, de la dialéctica entre orden y desorden surgen complejas formas de

organización, es el carácter *híbrido* -plástico y sanamente problemático- lo que deviene *diversidad* que la escuela debe aprender a respetar y valorar, y enseñar. Antes que un *solo*, anhelemos *polifonía*.

Paulo Freire reclama al profesor «*el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo de las clases populares -saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-, sino también, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos*» (Freire, 2005:31). En este sentido, el nuevo programa, en su sección “Segundas lenguas y lenguas extranjeras”², sostiene que se busca «*democratizar el acceso de todos los niños a un conocimiento socialmente valorado*», favoreciendo el conocimiento de la lengua extranjera desde una perspectiva comunicacional

integradora y, a través de un proceso de reflexión crítica, enseñar aspectos de la cultura relativos a la segunda lengua, buscando promover el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural.

Resulta interesante que, en esta propuesta, el abordaje didáctico del portugués -lengua materna o segunda lengua para los niños de zona de frontera- se plantee a partir de la cultura de los alumnos, de sus saberes, sus costumbres, experiencias y, fundamentalmente, de su lengua, valorizando aquello que históricamente ha sido ninguneado, con la clara intención de andamiar la construcción de sujetos autónomos, «*epistemológicamente curiosos*» (Freire, 2005:83).

Quizá, finalmente, las comunidades de aprendizaje en zona de frontera comiencen a transitar nuevos caminos que les acerquen a su mejor utopía, que también debe ser la nuestra. ☒

Bibliografía

- AUGÉ, Marc (1996): *El sentido de los otros*. Barcelona: Ed. Paidós.
- BAQUERO, Ricardo (2007): “La educabilidad bajo sospecha” en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 82 (Abril), pp. 59-72. Montevideo: FUM-TEP.
- BARTH, Fredrik (comp.) (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: FCE.
- BEHARES, Luis Ernesto (2007): “Portugués del Uruguay y educación fronteriza”, Cap. 3 en Nicolás Brian; Claudia Brovetto; Javier Geymonat (comps.): *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: Documentos de Trabajo del Programa de Educación Bilingüe. En línea: http://www.cep.edu.uy/publicaciones/Publi_Portu_del_Uruguay.pdf [fecha consulta 15-10-2008]
- BEHARES, Luis Ernesto; DÍAZ, Carlos Ernesto; HOLZMANN, Gerardo (2003): *Na frontera nós fizemos assim. Lengua y cocina en el Uruguay fronterizo*. Montevideo: FHCE, Udelar.
- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas (2003): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BRIAN, Nicolás; BROVETTO, Claudia; GEYMONAT, Javier (2007): “Una experiencia de educación bilingüe español – portugués en escuelas de la zona fronteriza”, Cap. 1 en Nicolás Brian; Claudia Brovetto; Javier Geymonat (comps.): *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: Documentos de Trabajo del Programa de Educación Bilingüe. En línea: http://www.cep.edu.uy/publicaciones/Publi_Portu_del_Uruguay.pdf [fecha consulta 15-10-2008]
- CARVALHO, Ana María (2007): “Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay”, Cap. 2 en Nicolás Brian; Claudia Brovetto; Javier Geymonat (comps.): *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: Documentos de Trabajo del Programa de Educación Bilingüe. En línea: http://www.cep.edu.uy/publicaciones/Publi_Portu_del_Uruguay.pdf [fecha consulta 15-10-2008]
- ELIZAINCÍN, Adolfo; BEHARES, Luis; BARRIOS, Graciela (1987): *Nos falemos brasileiro. Dialectos Portugueses del Uruguay*. Montevideo: Ed. Amesur.
- FREIRE, Paulo (2005): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1990): *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Ed. Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2000): “Noticias recientes sobre la hibridación” en globalizacion.org. *Recursos e información sobre globalización, desarrollo y sociedad civil en América Latina*. Biblioteca de documentos. En línea: <http://www.globalizacion.org/biblioteca/CanciliniHibridacionNoticiasRecientes.htm> [fecha de consulta 18-10-2008]
- GEERTZ, Clifford (1991): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- HANNERZ, Ulf (1997): “Fronteras” en *Revista internacional de ciencias sociales*, N° 154 (Diciembre). París: UNESCO.
- MORIN, Edgar (2007): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- RICOEUR, Paul (2000): *Del texto a la acción*. México: FCE.
- UBAL, Marcelo (2006): “La falacia de la imposibilidad de educar” en P. Martinis (comp.): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros-waslala.

² En línea: http://www.cep.edu.uy/programaescolar/3_fundamentacion_areas_disciplinas.pdf