

Actas

IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina

*La investigación educativa en el nuevo escenario
regional-global: tendencias recientes, alcances y
límites teórico-metodológicos*

17, 18 y 19 de agosto de 2022

Facultad de Ciencias Económicas, UBA

UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



SOCIEDAD ARGENTINA DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Actas IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos.

Universidad Nacional de Tres de Febrero / Sociedad Argentina de Investigación en Educación

Nº 7 – Colección Estudios de Políticas y Administración de la Educación

ISSN 2314 - 1697

Comité organizador:

Abdala, Carolina (UNT)

Alcalá, María Teresa (UNNE)

Avendaño, Fernando (UNR)

Bocchio, María Cecilia (UNC)

D'Andrea, Ana María (UNNE)

Di Franco, María Graciela (UNLPam)

Falconi, Octavio (UNC)

Feldman, Daniel (UBA)

Fernández País, Mónica (UNLP)

Fuentes, Sebastián (FLACSO/CONICET-UNTREF)

Garatte, Luciana (UNLP)

García, Pablo (UNTREF)

Garino, Delfina (UNComa)

Giovine, Manuel (UNC)

Giovine, Renata (UNICEN)

Gorostiaga, Jorge (UNSAM-CONICET/UTDT)

Krichesky, Graciela (UNGS)

Langer, Eduardo (UNSAM-CONICET/UNPA)

Laurente, María José (UNComa)

Macchiarola, Viviana (UNRC)

Maggio, Mariana (UBA)

Meo, Analía Inés (UBA-CONICET/INCLUIR)

Montes, Nancy (FLACSO)



SOCIEDAD ARGENTINA
DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

IV COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL NUEVO ESCENARIO

REGIONAL-GLOBAL: TENDENCIAS RECIENTES, ALCANCES Y LÍMITES

TEÓRICO-METODOLÓGICOS

La contribución del conocimiento científico sobre las experiencias lingüísticas tempranas de niños indígenas a la efectiva implementación de la EIB

De Benedictis, Carla

CIIPME (CONICET) – cadebenedictis@gmail.com

Audisio, Cynthia Pamela

CIIPME (CONICET), UBA – cpaudisio@gmail.com

Rosemberg, Celia Renata

CIIPME (CONICET) – celiarosemberg@gmail.com

Área temática:

AT 11- Construir una agenda para la niñez: miradas pedagógicas, sociohistóricas y políticas para la praxis

Resumen ampliado

1. Introducción

En el marco del derecho internacional de los derechos humanos se busca garantizar que las personas pertenecientes a minorías tengan oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno. En el caso de Argentina, la Constitución establece que le corresponde al Congreso garantizar el derecho a una educación bilingüe e intercultural (EIB) de los pueblos indígenas argentinos (art. 75, inc. 17). Sin embargo, la implementación de la EIB está sujeta a dificultades, como la escasez de materiales apropiados para los entornos educativos indígenas. En esta presentación, desarrollaremos dos líneas de acción que apuntan a revertir esta situación.

2. Grupos y lenguas indígenas de Argentina. Los qom y la lengua toba o qom *lʔaqtaqa*

En Argentina, la población que se reconoce como perteneciente o descendiente de pueblos indígenas u originarios incluye 955.032 personas[8]. A su vez, se hablan 17 lenguas indígenas con diferentes grados de vitalidad, además del español y las lenguas de migración[2]. En el país, las poblaciones indígenas se encuentran en una situación de extrema vulnerabilidad. Esta se manifiesta en el plano educativo con mayores tasas de analfabetismo en las comunidades indígenas: a nivel país, la diferencia entre el porcentaje de analfabetismo en la población indígena y la población no indígena es de 1,8% siendo de 3,68% en las poblaciones indígenas y de 1,88% en la población no indígena [8]. Además, las diferencias en el acceso y la permanencia en el sistema educativo entre la población indígena y no indígena es mucho mayor en algunas provincias: en Chaco, el analfabetismo entre los indígenas alcanza el 14,28% y entre los no indígenas el 5,15% [8]. Los resultados de otra evaluación indican que los niños de hogares indígenas de sexto grado se desempeñan por debajo de sus pares no indígenas en tareas lingüísticas[16].

El grupo étnico qom comprende cerca de 127.000 personas en Argentina[8], que habitan mayoritariamente comunidades rurales y semiurbanas de la región del Gran Chaco y, principalmente, la provincia de Chaco. Debido a movimientos migratorios, existen otros asentamientos qom en grandes centros urbanos de la zona central del país como Resistencia, Presidente Roque Sáenz Peña, Rosario, Santa Fe, Buenos Aires y La Plata[3].

El toba o *qom lpaqtaqa*, que integra la familia lingüística guaycurú, se encuentra “definitivamente en riesgo”[9]. En efecto, sólo el 44.3% de la población mayor de 5 años que se reconoce como qom habla regularmente en qom en el hogar[7]. El español, originalmente reservado para la comunicación con población no indígena en el ámbito laboral y económico, está ingresando al ámbito privado, sobre todo en los centros urbanos. Esto ha contribuido a la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua[3].

3. El papel de la escuela para la preservación de las lenguas indígenas

Entre las razones de la retracción de las lenguas indígenas, se encuentra la minorización de sus poblaciones y su sometimiento a condiciones sociales y económicas de marginación. En estas circunstancias, no sólo las lenguas se hallan amenazadas, sino la supervivencia misma de los pueblos. En el plano específicamente educativo, la implementación de un sistema de educación formal predominantemente monolingüe en español contribuyó a la reducción del empleo de las lenguas indígenas. Por ejemplo, el 71% de lxs niñxs qom de Chaco que asisten a los primeros seis años de la escuela primaria no recibe clases en qom[7]. La exclusión de la cultura y la lengua de lxs niñxs por parte de la escuela genera condiciones adversas para el aprendizaje reduciendo sus oportunidades de logro académico. Para contrarrestar esta situación, son necesarios espacios educativos bilingües e interculturales que no sean ajenos a los conocimientos y a las experiencias de lxs niñxs en sus comunidades y, a la vez, que incluyan esas

situaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares[14]. Para lograr estos espacios, resulta crucial contar con programas educativos de calidad que adopten estrategias eficaces para la promoción del bilingüismo en la escuela y contribuyan, así, a incentivar la transmisión intergeneracional.

En 2006, la Ley de Educación Nacional No. 26.606 intentó atender a estas demandas al establecer el deber de garantizar para los pueblos indígenas una educación “que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (Artículo 52) por medio de una modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Además de no precisar asuntos centrales para su implementación[5], existe una brecha entre lo establecido por la ley y la práctica educativa determinada por (i) la formación que reciben lxs docentes aborígenes y criollxs, quienes no cuentan con metodologías apropiadas para trabajar en contextos bilingües; (ii) la falta de materiales de enseñanza socioculturalmente apropiados; y (iii) la discontinuidad en la enseñanza de la lengua indígena durante la escolaridad motivada, en parte, por el relegamiento de los docentes bilingües al primer ciclo debido a la escasa valoración de su rol (en ocasiones, reducidos a meros traductores).

Algunas líneas de acción del equipo liderado por la Dra. Rosemberg en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CONICET, Argentina) atienden a los problemas (i) y (ii). En lo que sigue, nos referiremos a dos proyectos que amplían lo que conocemos sobre el entorno lingüístico de niños indígenas (a) [13] y sus saberes lingüísticos previos al comienzo de la escolarización (b).

4. La generación de conocimiento científico y su aporte potencial a la creación de materiales de enseñanza y la implementación de programas de intervención

(a) La investigación psicolingüística mostró que la cantidad y la calidad del input lingüístico infantil impactan en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización[6].

Lamentablemente, son escasas las investigaciones que estudian las características del input lingüístico de los niños indígenas durante sus primeros años[11]. Por lo tanto, una línea de acción se encaminó a la creación de un corpus empírico que registra situaciones de interacción naturales de las que participan niños qom en sus hogares y en la comunidad[12]. Este corpus incluye 340 horas de audio, 96 registradas en hogares con niños de 1 a 3 años de comunidades semiurbanas qom de Chaco y 244 fueron registradas en hogares de niños de 2 a 6 años de una comunidad qom de migrantes en Buenos Aires. En esta comunidad, además, se registraron 90 horas de video.

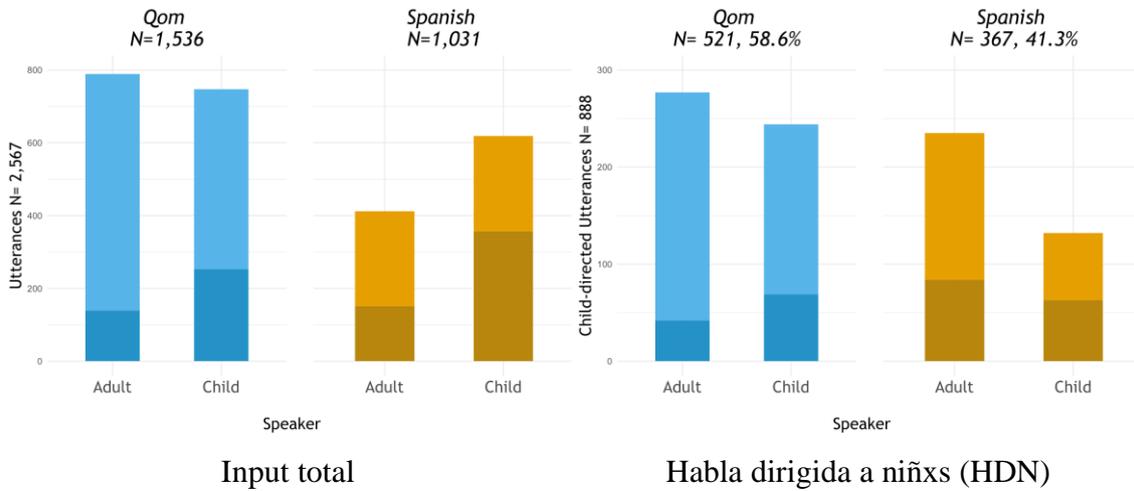
El estudio de los datos del input en la comunidad semiurbana de Chaco[1] indica que los niños escuchan más qom que español (en el input total y en el habla específicamente dirigida a niños[HDN]): cerca del 60% es qom y 40% español. Crucialmente, esto se manifiesta en la distribución de los enunciados complejos (más de una palabra), más frecuentes en qom. A pesar de esto, se observa que el uso de español avanza respecto de la lengua indígena: aunque los adultos emplean el español con menos frecuencia que otros hablantes niños en el input total, el HDN muestra la tendencia contraria (compárese las barras naranjas del panel izquierdo y derecho de la Figura 1). En otras palabras, emplean el español con mucha más frecuencia si el destinatario es un niño.

Figura 1. Cantidad de enunciados en qom y español según el hablante.¹

¹ Reproducido de Audisio, C. P., Rosemberg, C. R., Ojea, G. L., & Cúneo, P. (2019a). Bilingual input to children from a Qom community in Chaco (Argentina). Fifth intergenerational transmission of minority languages Symposium: Language, culture and ethnicity in indigenous and migrant languages (ITML5), Stockholm University, Sweden, University of Canterbury, New Zealand.



SOCIEDAD ARGENTINA
DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN



En la misma línea, es muchísimo más frecuente que los enunciados en qom contengan elementos en español que lo opuesto (entre hablantes niños y adultos). Además, hay mayor probabilidad de que los adultos incorporen elementos del español a sus enunciados en qom en el HDN. En cambio, incorporan elementos en qom a sus enunciados en español cuando hablan con otros adultos. Aunque otros hablantes niños no muestran un comportamiento tan diferenciado, tienden a combinar más las lenguas en el HDN que al dirigirse a adultos.

(b) Por otra parte, en estos momentos se está llevando adelante un proyecto que tiene como objetivo el estudio del desarrollo del vocabulario de niños/as de 3 a 5 años que crecen en contextos bilingües qom-español. Se evalúa tanto el vocabulario expresivo como receptivo en cada una de las lenguas (qom y español) antes de la escolarización. Se emplea una adaptación de la prueba CCT[4]. Esta prueba se implementa en una tableta en donde se muestran dos imágenes (que representan sustantivos, verbos o adjetivos de distinto grado de dificultad) y se pide a un niño que toque una en particular. La misma permite medir tanto la precisión de la respuesta como los tiempos de reacción y también admite un análisis sobre el nivel de dificultad del estímulo y la clase de palabra.

Esta línea de investigación parte de la idea de que atender al desarrollo del vocabulario durante los años previos al ingreso a la escolaridad básica resulta especialmente relevante en tanto se ha mostrado su impacto en el desarrollo infantil posterior. Se ha comprobado que el vocabulario es un predictor significativo del desarrollo lingüístico, del acceso a la alfabetización, de la comprensión de textos, de habilidades de sociabilización, y que todos estos aspectos influyen en el desempeño escolar. Cuanto mayor es el conocimiento del vocabulario en lxs niñxs en edad preescolar más fácilmente podrán aprender a leer y a escribir, así como, más adelante, a comprender y a escribir textos[10][15].

5. Conclusiones

Creemos que proyectos como los presentados en (a) y (b) contribuyen a garantizar el derecho de lxs niñxs a ser educadxs en su lengua materna, al aportar conocimientos científicos cruciales para el diseño de materiales de enseñanza en el marco de la EIB y la implementación de programas de intervención y formación docente. Estas acciones deben apoyarse en evidencia científica acerca del proceso de aprendizaje del lenguaje en los contextos comunitarios, en tanto este proceso está anclado socioculturalmente: el lenguaje que lxs niñxs escuchan y las interacciones sociales en las que participan son constitutivos de su desarrollo.

La descripción del input lingüístico al que lxs niñxs qom están expuestxs (a) proporciona evidencia valiosa para el desarrollo de estrategias y materiales pedagógicos eficaces, adecuados a las características del habla en el entorno de estxs niñxs. Como no es posible registrar el input completo al que acceden un número grande de niñxs en sus interacciones, la implementación de pruebas como la presentada en (b) permite encauzar la indagación hacia aspectos específicos del conocimiento léxico de lxs niñxs con un menor requerimiento de procesamiento.

Palabras clave: Lenguas indígenas, Qom, EIB, Entorno lingüístico temprano, Vocabulario

Referencias bibliográficas:

- [1] Audisio, C. P., Rosemberg, C. R., Ojea, G. L., & Cúneo, P. (2019a). Bilingual input to children from a Qom community in Chaco (Argentina). *Fifth intergenerational transmission of minority languages Symposium: Language, culture and ethnicity in indigenous and migrant languages (ITML5)*, Stockholm University, Sweden, University of Canterbury, New Zealand.
- [2] Avellana, A., & Messineo, C. (2021). Las lenguas indígenas en la argentina y su continuidad en el español regional. *Káñina*, 45(1), 159-176.
- [3] Censabella, M. (2010). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- [4] Friend, M., & Keplinger, M. (2003). An infant-based assessment of early lexicon acquisition. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 35(2), 302-309.
- [5] Hecht, A. C. (2016). Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia E Interculturalidad*, 16(1), 20–30. <https://doi.org/10.5377/rci.v16i1.2351>
- [6] Hoff E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88.
- [7] INDEC (2004). Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- [8] INDEC (2012). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Resultados definitivos. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos.



SOCIEDAD ARGENTINA
DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

- [9] Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas of the world's languages in danger* (3rd ed.). Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- [10] Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. doi: 10.1080/10888430701530730
- [11] Pye, C. (2021). Documenting the acquisition of indigenous languages. *Journal of Child Languages*, 48, 454 – 479. doi: 10.1017/S0305000920000318
- [12] Rosemberg, C.R., Alam, F., Stein, A., Migdalek, M., Menti, A., & Ojea, G. (2015-2016). Language Environments of Young Argentinean Children. CONICET.
- [13] Rosemberg C. R., Ojea G. L., Alam F., Stein A., Audisio C. P., Garber L., Cúneo P. (2019) Work program towards the revitalization of an indigenous language of Argentina (Qom, Guaycuruan): strategies for the acquisition and documentation of the language.
- [14] Rosemberg, C., Ojea, G., & Alam, F. (2012). Learning to read and write in bilingual contexts: A study and implementation program with indigenous Qom communities in Argentina. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-25.
- [15] Rosemberg C.R. (2021) “Hogar dulce hogar: oportunidades para el desarrollo del vocabulario y la alfabetización temprana en el contexto lingüístico del hogar” en Abusamra, V., Chimenti, Á., & Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde editora.
- [16] Secretaría de Evaluación Educativa - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018) Aprender 2018. Procesado con Redatam - CELADE/CEPAL Naciones Unidas.