



“Me siento extranjero en mi escuela” ¿Cuántos estudiantes de nuestro país podrían sentirse identificados con esta frase?

Paola L. Navas Rodríguez*

¿Qué “idioma” hablamos en las aulas?

Pregunta recurrente en las aulas, si las hay: “¿Por qué no aprende?”. Y las respuestas a esta pregunta, son tan múltiples como alumnos hay en cada salón. Muchas veces la respuesta más fácil suele ser: “No entiende” y se focaliza el eje de la dificultad en el alumno. ¿Cuántas veces realmente nos preguntamos si “No me entiende porque no le estoy hablando en términos que le sean familiares y, a partir de los cuales, pueda entablar un diálogo con su universo lingüístico”?

En línea con esta idea, entre los años 2021 y 2023, me propuse investigar, dentro del Proyecto de Becas EVC CIN, cuánto del discurso que llega a las aulas, coincide con la realidad lingüística de la comunidad en la que se hace efectivo.

El punto de partida se planteó desde preguntas como:

- ¿Cómo son las propuestas de enseñanza de la Lengua y la Literatura con respecto a la identidad y al discurso social propio de cada región (variedades lingüísticas, canon literario)?
- ¿En qué sentido puede decirse que los documentos curriculares suponen una concepción universal y uniforme respecto de los contenidos, del canon literario, del vocabulario adecuado? Y, por consiguiente, ¿cuánto incluyen en sus propuestas los elementos culturales identitarios de cada realidad local?

* Paola L. Navas Rodríguez es Profesora de Enseñanza Primaria, especializada en el área de Educación del Adulto y del Adolescente y titulada en el Programa de Formación en Liderazgo y Gestión; Profesora de Educación Física con especialización en Adultos, Tercera Edad y Discapacitados, y Guía de Turismo con especialización en la Ciudad de Buenos Aires. Ha finalizado la cursada de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria en la UNiPE. Trabaja desde el año 1997 como docente de Educación Primaria en la Ciudad de Buenos Aires, desempeñándose por más de quince años en el área de Lengua y Literatura en los grados superiores del nivel.

paolnr@gmail.com

- ¿En qué medida las prácticas docentes o el material didáctico sugerido en cada región repiten generalizaciones en la selección de contenidos y del canon literario? Y, por el contrario, ¿en qué medida incluyen elementos culturales propios que definen a cada provincia o región?
- ¿Cuál es la presencia de la diversidad social, cultural y lingüística en la generación de experiencias de aprendizaje significativas y profesionalización del trabajo docente?
- ¿Qué dificultades y tensiones se manifiestan en el cotidiano escolar a raíz de las respuestas a las preguntas anteriores?

Fue así que se buscó, en primer lugar, visualizar las diferencias culturales y lingüísticas que caracterizan cada región de nuestro país; luego, cómo éstas se inscriben en una cultura nacional, y, en consecuencia, cómo se diferencian de ésta marcando particularidades que determinan el aprendizaje de la Lengua y la Literatura en el Nivel Primario y especialmente en la alfabetización.

Se revisó, en las propuestas curriculares oficiales de cada región del país, la atención sobre el canon literario, vocabulario y variedades lingüísticas locales, para determinar cuánto, de qué manera y con qué jerarquía son inscriptos en la didáctica de la Lengua y la Literatura de cada región; en qué medida se hallan presentes; si tienen una participación obligada o accesoria; o si son definitivamente ignorados estos componentes que caracterizan las culturas locales.

¿Cuántos problemas que se manifiestan en el aprendizaje de la Lengua y la Literatura en la escuela primaria se vinculan con la selección del canon literario, el vocabulario y las variedades lingüísticas, en las diferentes regiones?

Lo documentado

En la República Argentina se reconoce la existencia de 36 pueblos originarios. Sranko y Tapia Kwiecien destacan algunas que se concentran en las provincias de Formosa, Jujuy, Salta, Chaco, Santa Fe, Neuquén, Chubut y Río Negro: Ava guaraní, Aymará Charrúa, Diaguita/ Diaguita Calchaquí, Guaraní, Huarpe, Kolla, Lule, Mapuche, Mbyá guaraní, Mocoví, Quechua, Querandí, Tehuelche, Toba, Tonocote, Tupí guaraní y Wichí.

Dada su presencia e importancia, documentos nacionales e internacionales hacen referencia a la educación intercultural bilingüe en clara intención de visibilizarlas y darles un carácter transversal en los proyectos educativos de las escuelas locales: Ley de Educación Nacional N° 26.206; Declaración

Universal de los Derechos Lingüísticos (DUDL) de 1996 y Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001; Resolución 107/99 CF de CyE; Constitución Nacional.

Según UNICEF la “Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B.)” es aquella que:

se instala para garantizar el respeto por la identidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se encuentra bajo la coordinación de la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Desde esa dirección impulsa las acciones de formación docente en EIB, la construcción de propuestas pertinentes que recojan los conocimientos, valores, prácticas y lenguas indígenas, la investigación y la participación de los pueblos indígenas a través de sus representantes y organizaciones. (UNICEF)

Algunos autores, como Sranko y Tapia Kwiecien (2012) afirman que, muchas veces, la “multiculturalidad y la intraculturalidad no tienen mayor repercusión, quedan soslayadas o sólo se limitan a aspectos folclóricos (conocimiento de costumbres y leyendas) o se mantienen insertos dentro de los marcos legales y no hallan concretización en la práctica educativa cotidiana.” (Sranko y Tapia Kwiecien, p. 5). O, como Barrera (2012), que los “planes de estudio de todos los niveles del sistema educativo siguen respondiendo ‘a un modelo educativo de dependencia europeizante’ (...), en el que se privilegia la enseñanza [de la lengua estándar] como superestrato y la enseñanza de las lenguas extranjeras” (p. 302). Albarracín y Alderetes (2004) sostienen que faltan trabajos y espacios de investigación que analicen el habla regional de las comunidades “con un enfoque que incluya la multiculturalidad (...) y muy especialmente los aspectos sociales del lenguaje” (s/n).

¿Qué sucede con lo “no documentado”?

Recorriendo testimonios, se buscaron referencias sobre lo que Rockwell (2000) denomina “no documentado” para disponer de “documentación escrita acerca de la vida cotidiana” de las escuelas, historizando el cotidiano “escolar (que en general no deja documentación)”, “más allá de las normas, (...), historizar el propio concepto de cultura escolar.” (p. 30). Y así, rescatar del estatismo de los documentos oficiales las lengua y variedades lingüísticas locales, para reconocer su aplicación efectiva y su incidencia en los aprendizajes de los alumnos.

Dónde hallar lo “no documentado” sino en las voces de aquellos que a veces callan porque sienten que su palabra no halla lugar en el diccionario escolar. Cuán fundamental sería entonces “una producción de conocimiento acerca del trabajo docente de enseñar una disciplina escolar entramada en las propias realidades de las escuelas.” (Perla, 2021, p. 362).

Algunas definiciones

En este análisis, es preciso entender a la lengua como vehículo de la expresión cultural o, como expresa Bixio, "como comportamiento social" (Bixio, 2012), seguir considerándola como código que vehiculiza la comunicación sería no reconocer la potencia de la carga cultural que hace a la identidad de cada una. Ésta, presenta variantes según su ámbito de expresión. Al hacer referencia a la lengua oficial o estándar, se entiende, como Bourdieu (2001), a aquella "norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas" de un país; la cual, a veces injustamente, jerarquiza a las variedades lingüísticas según su coincidencia o no con ella.

Otra variante a considerar, que particularmente da sentido a este artículo, es la lengua enseñada, entendida por Iparraguirre (2010) como los recursos lingüístico-comunicativos particulares utilizados por la escuela "que se distancian en mayor o menor grado de aquellos que los niños aprendieron en sus hogares" vinculados a las particulares pautas de enseñanza escolar (p. 122); y, por Carolina Cuesta (2019), como: "un conjunto de regularidades y regulaciones que si bien no son 'reales' organizan un modelo hipotético, siempre abstracto de realizaciones lingüísticas asequibles [...], que los estudiantes imprimen a sus lecturas y escrituras, a sus intervenciones orales" (p. 262). La lengua oficial, al atravesar la puerta de las instituciones, se reconfigura a la merced de lo que la cultura escolar propone.

¿Pero qué sucede con las variedades que identifican la expresión de la lengua en cada región? Sin perder jerarquía, las variedades lingüísticas, pueden ser diferenciadas de la lengua oficial por un dominio geográfico más limitado o "el prestigio que en ocasiones se atribuye a la primera", pero "[y]a se ha reconocido más de una vez que no hay bases sólidas de tipo lingüístico para distinguir entre lengua y dialecto." (pp. 40-42). Por este motivo, como Fishman (1971, p. 2), Hudson (1981, p. 34) o López Morales, se elige el término "variedades" para "evitar caer desde el principio en estereotipos tan inmotivados como extendidos." (López Morales, 1993, p. 40). Se considera entonces que no existen lenguas superiores a otras, sean éstas, lenguas oficiales o llamadas popularmente "dialectos" ya que la fuerza simbólica que éstas tienen en sus comunidades de origen, determinará la efectividad de las prácticas escolares en la concreción de los aprendizajes. Cuánto acceso al cotidiano escolar les es permitido a estas variedades, sea a través del canon escolar o a través de contenidos y actividades que reflejen la identidad de la región que da cobijo a cada institución, es motivo de investigación de este artículo.

Esta investigación también comprende la importancia de identificar las comunidades lingüísticas en las que se halla inserta cada escuela. Dichas comunidades exceden a la exclusividad de “un acuerdo señalado sobre el uso de los elementos lingüísticos”, sino que se definen por “la participación en un conjunto de normas compartidas” (Labov citado por López Morales, 1993, p.48); por esta razón, una sociedad puede contar con múltiples comunidades lingüísticas o una comunidad puede también ignorar fronteras nacionales en su distribución geográfica (como sucede, por ejemplo, con las lenguas guaraní o mapudungun). Y aún más, están determinadas por lo que Angenot (2010) denomina dominancias interdiscursivas, definidas como “las maneras de conocer y de significar lo conocido que son lo propio de una sociedad, y que regulan y trascienden la división de los discursos sociales” (2010, p. 28). Dichas dominancias integran la “hegemonía cultural” de una comunidad y, en función de su relación con ésta, las prácticas escolares serán dotadas de legitimidad y sentido (pp. 29-30). En el rumbo que sigue este trabajo, cuán importante será reconocerlas.

Si se entiende la cultura como aquellos “significados socialmente compartidos que presenta una continuidad histórica, o que vuelven a significarse -a tomar otros significados- en esa continuidad.” (Cuesta, 2006, p. 66), será la cultura local quien legitime o no la labor docente en función de los lazos de continuidad que halle entre su universo cultural y lo que la escuela propone, produciéndose una “lógica selectiva en la que cada [alumno] jerarquizará ciertos significados y no otros según lo que crea tenga crédito o no.” (Cuesta, 2006, p. 66). De ahí la importancia de la inclusión de las variedades locales, no sólo como contenidos accesorios de las actividades del aula, sino como eje transversal que las conduzca y resignifique para los estudiantes.

Este artículo elige reemplazar en las aulas el término “diglosia” (la convivencia de dos lenguas en un contexto local, donde una de ellas gozaría de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores) por el de “pluralidad”: una convivencia de las lenguas (local y oficial) en el cotidiano escolar, posibilitando el encuentro de ambas, donde la lengua estándar garantice que la presencia en las aulas de la variedad local no sea accesoria sino nodal; “eso no sólo tiende a favorecer ciertos modos de aprendizaje por encima de otros, sino que también crea para algunos niños, entre el hogar y la escuela, una continuidad de cultura” (Bernstein citado por Halliday, 1982, p. 141).

Es así que, para alcanzar el bidialectismo funcional, según el cual, “hablantes de variedades estigmatizadas deben aprender las variedades de prestigio para usarlas en situaciones en que ellas son requeridas, de modo que el habla funcione adecuadamente en el contexto”, urge, como expresa Soares

(2017), desarrollar “una nueva actitud en relación a las variedades lingüísticas y una comprensión de su significado social” (p. 26).

La realidad lingüística de nuestro país: la República Argentina: contexto plurilingüe

La lengua considerada oficial en la República Argentina es el español pero, como indica Valentini (2017), “el mapa lingüístico argentino presenta una gran diversidad” (s/n). Esta diversidad está dada por las diferentes lenguas y variedades del español que se hablan a lo largo del país.

Dicha realidad lingüística argentina, se halla determinada por:

- Español
- Lenguas originarias
- Variedades del español
- Lenguas extranjeras

Con respecto al español se refiere a la lengua oficial del país en su variedad estándar.

Las lenguas originarias, presentan diferentes grados de vitalidad. A decir:

■ Hablantes activos	■ En revitalización	■ No registran hablantes en la actualidad
Aymara	Aonekko´a´ien (Aonekkenk)	Abipon
Guaraní (Guaraní - Chané)	(Tehuelche/ Tehuelche Meridional)	Arawak (Chané)
Iyo-Owujwua/ Iyo-Owuaja (Chorote)	Charrúa	Haush/ Manekenke
Lacatca Moqoit (Moqoit/ Mocoví)	Günün a Yajüch (Günün a küna) (Pampas	Henia-Camiare (Comechingón)
Mak´a	Hets/Tehuelches septentrionales)	Lule
Mapuzüngun/ Mapudüngun/	Háusi Kúta (Yagan)	Mbeguá
		Meguay

Chedugün (Mapuche/ Mapuche Tehuelche/ Rankülche)	(Yamanas) Kakan (Diaguíta - Tastil)	Omaguaca Sanavirón
Nivacle (Chulupí)	Kunza (Atacama/Likan Antay - Ocloya)	Tilian Tunukuty (Tonokote)
Ñanaika/ Ñaniñe (Tapiete)	Lamtec Chaná (Chaná - Corundí)	Wurkwurwe (Wayteka) (Chono)
Pitelaga Laqtac (Pilagá)	Millcayac/ Allentiac (Huarpe)	
Qom Laqtaqa (Qom) (Toba)	Selknam (Ona)	
Runa Simi/ Quechua (Quechua - Chichas - Kolla)/ Quichua (Tonokote - Lule Vilela)		
Vilela		
Wichi (Wichi - logys - Wennhayek)		

Sin datos sobre su vitalidad:

- Fiscara
- Guaycurú [1]

El territorio argentino, en toda su extensión, presenta diferentes variedades del español surgidas a partir del encuentro entre culturas, o zonas de frontera. Este español hablado en la República Argentina, encuentra diferentes matices dependiendo de la región en la que lo hallemos; matices de vocabulario, de tonalidad, de fonética, de morfosintaxis. Iparraguirre (2010), indica que estas diferencias lingüísticas regionales resultan del componente étnico y sociocultural de cada zona y que, en ellas, “se evidencian características derivadas del contacto lingüístico con lenguas indígenas e inmigratorias -en épocas anteriores o en la actualidad, según las regiones de que se trate-, del natural recambio generacional, de las migraciones internas y de las cambiantes dinámicas sociales.” (p. 115). Detalle y localización de las variedades regionales consideradas en este trabajo:

- Andino o noroccidental

- Guaranirítico o nororiental/ Litoraleño o nororiental
- Cuyano u occidental
- Cordobés o central
- Rioplatense u oriental (litoraleño, bonaerense y patagónico)
- Sureño o patagónico

Las sucesivas corrientes inmigratorias, con su lengua en cada bagaje cultural, determinó variaciones en el español local, así como la conservación y transmisión de la lengua extranjera en el seno familiar. Entre ellas encontramos lenguas europeas (italiano, ruso, alemán, ídish, inglés, galés, armenio), americanas (portugués), asiáticas (chino, coreano, japonés) y africanas (francés/ wolof -Senegal-).

La lengua que atraviesa cada proceso educativo

Se suele hablar de la lengua como una de las disciplinas escolares, sin atender a que ésta es expresión de todas las demás. La lengua estándar es el vehículo con el que se manifiestan todas las disciplinas escolares. Dicho esto, no es difícil pensar que muchas dificultades que se manifiestan en las distintas asignaturas podrían tener que ver más con la no interpretación o falta de familiaridad con el código escrito que con la materia en sí misma. Por esta razón, la Lengua, debe empezar a pensarse, y a tratarse, como contenido transversal, integrado a cada propuesta de aprendizaje.

Es cierto que, en la República Argentina, la realidad lingüístico-cultural:

se encuentra subordinada a la norma nacional y estándar, el español de la región rioplatense, que, además de ser la lengua primera de gran parte de la población, es la lengua de la administración pública, de los intercambios económicos, de los medios masivos de comunicación y de la educación, cobrando especial relevancia en la escuela, ámbito de la lengua oficial y estándar por excelencia. (Iparraguirre, 2010, p. 115)

Esto quiere decir, que la lengua que atraviesa todos los contenidos, y a ella misma como asignatura, está determinada por sólo una de las variedades del español que se habla en nuestro país, que es la rioplatense. Además, esa lengua oficial que se enseña, cuenta con características particulares relacionadas exclusivamente con la cultura escolar; esta variante, es la lengua enseñada.

Tal es la importancia del respeto de la identidad lingüística de un pueblo en los aprendizajes y tal es el olvido, desvalorización o corrimiento que dicha identidad ha sufrido a lo largo de la historia de la escuela primaria, que algunos autores han “postulado, a partir del vínculo entre lengua estándar, escolarización

y escritura, la posibilidad de un espacio de violencia simbólica, en base a considerar la lengua y la escritura como ámbito de exclusión.” (Iparraguirre, 2010, p. 123).

Los niños inician su escolaridad con diferentes grados de apropiación de la lengua estándar: “mientras que para algunos niños el ingreso a la institución escolar implicará una adecuación de registro, para otros significará realizar un cambio de código”, situación que, de no atender a esas diferencias como punto de partida del proceso de alfabetización, con diferentes grados de seriedad, podría derivar “incluso en el fracaso educativo de estos alumnos.” (Iparraguirre, 2010, p. 123). Para evitar este fracaso, el autor propone un camino a ser abordado, no sólo por docentes, sino por los documentos oficiales que guían su tarea:

Lograr esto requerirá de manera previa identificar y comprender tanto los recursos lingüísticos y las pautas comunicativas propias de estos niños, tomándolos como punto de partida y base sobre la cual se apoyará el resto de los conocimientos que debe impartir la escuela, como aquellos recursos y pautas específicos del ámbito escolar y de la cultura escrita. (p. 123)

El eje que guía este análisis entiende que:

tanto las variedades regionales como las lenguas originarias deben funcionar como punto de partida para el aprendizaje de la lengua escolar. Partir desde lo ajeno, genera silencios cargados de incertidumbre e inseguridades que muchas veces pueden confundirse con dificultades de aprendizaje, cuando no lo son. Partir desde lo seguro, desde lo conocido, y vincularlo con lo novedoso irá tejiendo una trama entre ambos que fortalecerá los futuros aprendizajes. De ahí la importancia de hacer presente el componente cultural en el cotidiano escolar, así como la lengua o variedad regional, creando tramas con la lengua castellana y la cultura escolar. Tramas, no componentes estancos que cumplan con la legislación vigente en un almacén de contenidos pero sin arraigarse en una cultura ecuménica que integre y promueva nuevos saberes. (Navas Rodríguez, 2023)

En vista de lo anteriormente expuesto cabe preguntarse:

- ¿Existe esta concepción en los documentos oficiales, en las propuestas metodológicas y en las aulas de nuestro país?
- Actualmente, nuestras aulas ¿son permeables a las variedades del español regionales y lenguas originarias como parte de la identidad de la comunidad educativa en la que la escuela se inserta?
- ¿Cómo encajan las identidades regionales, variedades del español y lenguas originarias, en el aprendizaje de la lengua escolar teniendo en cuenta que la lengua de una comunidad, posee

una significación para ella que excede la posibilidad comunicativa y será determinante en los procesos de aprendizaje?

- Dentro de las aulas, ¿se verifica dicha integración? Los contenidos trabajados, ¿abrazan la cultura local? Los libros de texto, ¿parten de situaciones familiares para nuestros alumnos? El canon de lectura, ¿incluye textos de autores locales o con referencias a la cultura regional?

Conclusiones

La investigación comprendió varios meses de análisis y recolección de datos, lectura de los Diseños Curriculares de cada distrito provincial, observación de testimonios audiovisuales, generación de contactos y realización de entrevistas y búsqueda de datos estadísticos. Todos estos elementos fueron analizados y extraídos de ellos aquellos fragmentos relevantes. Con la información recogida se confeccionaron listas, cuadros, mapas, síntesis.

Luego, esta información, a la luz de la bibliografía consultada y con la conducción de la perspectiva etnográfica que organiza la investigación en torno a la experiencia de los protagonistas y el contexto en el que se desarrollan, se compararon resultados y, más tarde, éstos fueron confrontados con las preguntas e hipótesis que motivaron este trabajo.

Respondiendo a dichos interrogantes, se concluyó que:

En los siguientes párrafos se da cuenta de las conclusiones que surgen de responder a dichos interrogantes.

Se ha descubierto muchísima mayor cantidad de variedades del español y lenguas originarias vivas o en proceso de revitalización de aquellas que proponen tan escasamente los diseños curriculares.

En cuanto a las variedades lingüísticas, falta desarrollo y estudio de sus características morfosintácticas y fonológicas de inevitable influencia en el proceso de alfabetización y con repercusiones en la concepción del error y las posibilidades de expresión de los alumnos.

Las lenguas originarias, en la mayoría de los Diseños, son desconocidas o ignoradas o trabajadas como contenido anexo, sin reconocer su carácter fundacional en la identidad cultural de los alumnos de comunidades originarias; falta desarrollar en los proyectos educativos planes de localización,

caracterización, revitalización, aplicación y promoción, que entiendan su cosmovisión como contenido transversal a todas las asignaturas trabajadas.

Con respecto al canon literario, se expresa en términos de folklore, rescate de la tradición oral, leyendas, en algunos casos autores y obras regionales, pero no existe un proyecto de selección y aplicación consciente que guíe su utilización en las aulas como parte de una integración transversal de la cultura local en el proceso educativo.

La vinculación de las propuestas de enseñanza de la Lengua y la Literatura con la identidad y el discurso de cada región, en la mayoría de los casos, depende más del profesionalismo y compromiso de los docentes y directivos escolares que de las propuestas oficiales.

Los Diseños Curriculares tienden a la generalización y unificación de contenidos; incluso algunos distritos parecen repetir con singular similitud los documentos creados por otros. Pocos desarrollan de manera detallada las características que definen la identidad de los pueblos que allí habitan. Se concibe en la mayoría de ellos una cultura estándar, que generaliza concepciones alejadas de los matices locales. Otro concepto importante a tener en cuenta, es que la característica fundamental de la cultura de la República Argentina es que ésta es multicultural, y así debería ser considerada por todos los distritos nacionales: una concepción multicultural del país, interpretada por la visión transversal de la identidad cultural de cada región.

El trabajo de los docentes suele adaptarse a los contextos en que éstos se desempeñan. Los documentos oficiales poco guían su trabajo. Escasos son aquellos que proveen contenidos relacionados con la identidad regional y prácticamente nulos los que facilitan metodologías que orienten su trabajo diario. Es manifiesta la falta de lineamientos claros sobre qué enseñar y cómo enseñar. Desde los organismos oficiales, los profesionales hallan poca orientación en su labor, a lo que se suman las dificultades en los traslados y accesos en escuelas alejadas y la poca disposición de materiales didácticos y teóricos que acompañen la transversalidad de la identidad cultural de las regiones en los proyectos pedagógicos.

En cuanto a la formación y perfeccionamiento docente, se revela con falencias que se intensifican a medida que se alejan del distrito capital del país en primer lugar, o de las capitales provinciales o ciudades cabecera en segundo. A esto cabe agregar las deficiencias en la educación primaria y secundaria, que se arrastran a través de los años de escolaridad y, al aparecer en los institutos de

formación, no alcanzan ni el tiempo ni las asignaturas para completar aquello que no fue aprendido oportunamente. Docentes provenientes de comunidades originarias, que no tuvieron la oportunidad de una educación primaria y secundaria que integrara su identidad y bagaje cultural, realizan grandes esfuerzos por ser ellos quienes completen esos vacíos al momento de desempeñar la función.

En el cotidiano escolar se manifiestan diferentes tensiones. Muchos docentes deben recurrir a Diseños Curriculares que ignoran las realidades y los contextos siendo ellos quienes deben acomodar los contenidos. Al mismo tiempo, los documentos oficiales carecen de orientaciones con respecto al trabajo con las lenguas originarias y al reconocimiento de variedades locales del español. Experimentan una ausencia de guías que localicen las lenguas y variedades lingüísticas por regiones; un desconocimiento de las diferencias morfosintácticas y fonológicas de las variedades locales, que impactan en el aprendizaje de la Lengua y muchas veces se confunden con dificultades de aprendizaje. También detectan un desplazamiento del objeto de estudio de la Lengua, donde la gramática que estructura el aprendizaje de la lengua estándar, es desconsiderada y hasta desvirtuada alegando un avasallamiento sobre las lenguas locales cuando, en ese desplazamiento, lo que se hace es negar la equidad de oportunidades que posibilita el aprendizaje de la lengua estándar, hecho que fue manifestado en reiterados testimonios.

Las tensiones también se manifiestan en los alumnos, quienes padecen una falta de identificación con los contenidos trabajados que ignoran su identidad cultural. A su vez, el vocabulario allí presente muchas veces les es ajeno o hasta incomprensible porque no contempla significados compartidos. El canon literario o libros de texto con los que se trabajan distan del ambiente natural que guía las cosmovisiones de las comunidades, eje en la transmisión de saberes ancestrales que la escuela parece tantas veces desconocer. También existe un desconocimiento del valor de su lengua materna como punto de partida de nuevos aprendizajes y consecuente valoración de las variedades lingüísticas que su oralidad expresa. El estudiante, al toparse con el fracaso escolar, es juzgado de manera unidireccional con eje en sus dificultades sin avizorar que este fracaso es multicausal y, en la mayoría de las ocasiones, tiene más que ver con las tensiones mencionadas en esta investigación que con el propio estudiante.

Según todo lo ya expuesto, se verifica en los organismos oficiales, los documentos que guían la labor docente y la formación y perfeccionamiento docente, tanto a nivel nacional como local, un velo sobre la riqueza de la diversidad social, cultural y lingüística de cada región, con las consecuencias negativas que dicha invisibilización provoca en las aulas. Es cierto que se han desarrollado documentos anexos y

algunas voces oficiales se alzan en su mención, pero todo lo investigado en este trabajo, demuestra que no es suficiente sino por demás escaso.

Nuestras aulas demandan una investigación sobre los contextos que determinan una comunidad educativa, las características culturales, fonológicas y morfosintácticas de las lenguas y variedades del español que en ellas se hablan; un proyecto cultural donde la identidad de la comunidad que sea transversal a todos los contenidos; formación docente situada y accesible; acompañamiento oficial de la labor docente desde lo material, lo cultural y lo académico; valorización de la experiencia y trabajo docente en la confección de documentos oficiales; revisión de las generalizaciones y adaptación de éstas a cada realidad cultural; revalorización del objeto de estudio de la lengua, la gramática, como herramienta de equidad y de democratización de los aprendizajes. En definitiva, un cambio de paradigma orientado hacia el respeto de las identidades culturales, no como una enunciación legislada, sino palpable y vivible, transversal, que genere la identificación de los alumnos con su propio proceso de aprendizaje, en construcción desde lo conocido para apropiarse de lo novedoso.

Aprender otra lengua no es solamente aprender palabras diferentes para las mismas cosas, sino aprender otra manera de pensar acerca de las cosas.

Flora Lewis

Notas

[1] Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en Wüsüwül Wirka a Pana (N. G. Daniel Huircapan). Comisión Organizadora del Relanzamiento del Mapa de las Lenguas Indígenas en el Presente - CABA 2022 Ver: https://cui.edu.ar/pdf/banner-mapa-Lenguasindigenas-90x190cm_1_a.pdf

Bibliografía

Albarracín, L. y Alderetes, J. (2004). Lenguaje e Identidad Regional. II CONGRESO INTERNACIONAL PATRIMONIO CULTURAL, Centro Cultural CANADA Córdoba, Museo Histórico y Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba, Ciudad de Córdoba, 6 al 9 de mayo de 2004. Disponible en: <http://www.adilq.com.ar/ponencia19.html>

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Barrera, A. (2012). Exclusión de la enseñanza de segundas lenguas (lenguas autóctonas) en los planes de estudio del sistema educativo argentino. V Congreso Internacional de Letras. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero. Escuela Normal Superior "Gral. Julio A. Roca (Monteros, Prov. de Tucumán).

Bixio, B. (2012). *Lingüística I*. Córdoba, UNC.

Bourdieu, P. (2001). "La producción y reproducción de la lengua legítima". *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, pp. 17-39.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

----- (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila/UNSAM Edita.

Donni de Mirande, N. (1978). "El estudio del español hablado en la Argentina", *Universidad Santa Fe*. N° 91, pp 25-39. Disponible en: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/4739/RU091_04_A002.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dubin, M. (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Halliday, M. (1982). "V: La importancia de la obra de Bernstein para la teoría sociolingüística". *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, FCE, pp. 135-143.

Iparraguirre, M. S. (2010). Variedades lingüísticas en la escuela primaria. Una reflexión acerca de los (des)encuentros lingüísticos durante la escolarización. *Revista IRICE*, 21, pp. 113-125

López Morales, H. (1993). "Lengua, dialectos, sociolectos". *Sociolingüística*. Madrid, Gredos, pp. 40-56.

Molina, H. y Varela F. (2018). *Regionalismo literario: historia y crítica de un concepto problemático*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado.

Ministerio de Educación y Justicia República Argentina – O.E.A. (1987). Documentos del PREDAL Argentina. Tomo 2. Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006134.pdf>

Navas Rodríguez, P. (2023). "Gramática castellana y multiculturalidad". *El toldo de Astier. Propuestas y Estudios sobre Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. FaHCE-UNLP, nro26, pp. 77-93. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/159471>

----- (2023). Variedades lingüísticas, regionalismos y cánones literarios de cada región argentina: su presencia en la esfera de los documentos curriculares. Programade Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (Becas EVC-CIN). Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. (Tesis de

posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>

Rockwell, E. (2000). *Vivir entre escuelas. Relatos y experiencias*. Buenos Aires, Clacso.

Soares, M. (2017). *Lenguaje y escuela: una perspectiva social*. San Pablo, Contexto. Traducción de Luisina Marcos Bernasconi y Luciana Morini.

Sranko, M. J. y Tapia Kwiecien (2012), M. Lenguas indígenas y diversidad lingüística en Argentina desde una perspectiva eco-lingüística Facultad de Lenguas-UNC. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Córdoba (RDU). Disponible en:

<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1418/SrankoJ.TapiaM-ponencia.pdf?sequence=45>

Valentini, Carlos Alfonso (2017). "Variedades lingüísticas del español: viejos temas y nuevos enfoques en la certificación de ELE en Argentina" En Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/002_valentini.htm