



## ***Diversidad lingüística en la formación docente inicial: una aproximación desde lo documentado***

**María Inés Oviedo\***

### **Introducción**

El proyecto de investigación “Enseñanza de la lengua y la literatura en la formación docente: perspectivas teóricas y didácticas en los documentos de política pública”, UNIPE 2018-2019, busca relevar, sistematizar y estudiar las distintas perspectivas teóricas y metodológicas de la alfabetización, la enseñanza de la lengua y literatura, en las que se implican la lectura y la escritura, que presentan los documentos de la política educativa para el área y, específicamente destinados a la formación inicial y continua de los docentes de la educación primaria. Asimismo, se plantea el abordaje de las características que asumen dichas perspectivas teóricas y metodológicas en convivencia o cruce, puesto que no se inscriben en los mismos desarrollos disciplinarios cuyos fundamentos epistemológicos responden a distintas líneas didácticas. Por ende, se busca dar cuenta -a través de la indagación propuesta- de cuáles son los saberes pedagógicos en tensión (Rockwell, 2009) hacia el interior de la misma producción curricular antes señalada para, de esta manera, contribuir a los desarrollos de la formación docente en general y, particularmente a los llevados a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional.

En este marco, se realizó un relevamiento documental en torno a la presencia de la diversidad en documentos oficiales, para luego indagar el impacto de esos lineamientos en la formación docente en la provincia de Buenos Aires. De esta manera, se analizan los vínculos entre las investigaciones académicas y didácticas, la política pública y la enseñanza en el nivel superior no universitario, particularmente en la formación de docentes para la educación primaria. A partir del análisis documental y de entrevistas en

---

\* María Inés Oviedo es Profesora en Letras con Especialización en Literatura Infanto-Juvenil por el Profesorado Verbo Divino, Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Especialista en Medios Interactivos de Comunicación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) y se encuentra finalizando su Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Es docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina (UNIPE) donde efectúa desarrollos sobre alfabetización y enseñanza de la lengua respecto de la formación docente en educación primaria.

[mariaines.oviedo@unipe.edu.ar](mailto:mariaines.oviedo@unipe.edu.ar)

profundidad se busca comprender cuáles son los sentidos que los docentes formadores le otorgan a estas prescripciones, en qué líneas lingüísticas y didácticas se apoyan para abordarlas y qué tensiones se producen en sus prácticas de enseñanza.

### **Diversidad lingüística: entre las producciones académicas y las políticas públicas**

El reconocimiento de la diversidad lingüística dentro de la letra de la ley en nuestro país tuvo un derrotero discontinuo: el Acta de la Asamblea del año XIII fue escrita en español, pero también en quechua, aymara y guaraní, así en los hechos se reconocía el multilingüismo. Al momento de la elaboración de la Ley 1420 en el año 1884, ese reconocimiento queda en el olvido porque se encontraba inmerso en otro proyecto político que incluía la guerra contra el indio, la europeización y la posterior búsqueda de la llamada identidad nacional: allí en el artículo 6 se habla de “idioma nacional”, es decir, una lengua única. Posteriormente, con la Ley Federal de Educación en el año 1993 se ingresará en forma contradictoria la diversidad lingüística: por un lado, las políticas neoliberales en consonancia con las políticas nacionales para la región enfatizarán la formación de un ciudadano competente a través de la lectura y la escritura de una lengua, definida como estándar siguiendo a los medios masivos de comunicación; por otra parte y en consonancia también con las orientaciones educativas de organismos internacionales [1], en el artículo 5, establece “el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua”. Ya con el cambio de gobierno y de orientación hacia políticas más inclusivas, se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en la que, si bien se mantiene en el artículo 30 el objetivo de “desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española”, por primera vez se ofrece una concepción superadora del tratamiento focalizado de las lenguas aborígenes [2]. Encontramos así en el artículo 11:

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as. v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación [3].

A su vez, incorpora la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad para todo el sistema, como un “diálogo mutuamente enriquecedor” entre pueblos y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes. Asimismo, esta modalidad también prevé la formación de los docentes y la investigación de la realidad sociocultural y lingüística de estos pueblos (Bein, 2011).

Por su parte, Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007) no restringe el alcance de la EIB a los pueblos originarios, sino que lo extiende a las comunidades migrantes. En el artículo 44, inciso p se señala que se buscará:

Promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural.

El reconocimiento de la interculturalidad, el multilingüismo, la necesidad de respetar las variedades del lenguaje y que todos los alumnos del sistema escolar provincial sean formados de esta manera, aparecen así amparadas por la ley. Nos preguntamos, entonces, cómo se realiza la letra de la ley en las escuelas, pero particularmente cómo son formados los docentes que se ocupan de los primeros años de la escolarización, qué lugar tiene el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural y en qué aspectos teóricos y didácticos se apoyan los formadores para ello.

Resultan relevantes, en primer lugar, aquellos trabajos que refieren al derecho lingüístico de los pueblos aborígenes [4], en tanto existe todavía una representación extendida de la Argentina como nación monolingüe, producida, entendemos por el efecto de la escolarización dentro del *ideario una lengua, una nación* que buscó neutralizar, cuando no eliminar, las culturas consideradas incivilizadas. En ese sentido, resulta indispensable el trabajo de Marisa Censabella (2007) quien realiza un relevamiento de las 12 lenguas aborígenes vivas en nuestro país, y las agrupan por familias: quechua, tupí guaraní, guaycurú, mataco-mataguaya, chon y mapuche. Señala la autora que nuestro país es multilingüe y que es necesario, por ello, considerar el contacto de lenguas que se produce fundamentalmente en zonas de frontera (por caso, Misiones), en zonas rurales con población indígena y criolla hablantes del quechua o el guaraní, por ejemplo y, finalmente, los grandes centros urbanos (Buenos Aires, Rosario, Córdoba) que reciben inmigración interna y limítrofe. Este intenso contacto lingüístico se encuentra muchas veces invisibilizado porque es habitual el empleo de la lengua vernácula en los ámbitos familiar, comunitario y religioso, en tanto que se reserva el español para otras interacciones: de esta manera se preserva a la lengua, que vehiculiza una cultura y una visión del mundo, del prejuicio y la desvalorización. Como efecto de esta desigualdad lingüística, esas lenguas vernáculas terminan retrayéndose al no implicarse en otras funciones sociales que permitirían su desarrollo e incluso en algunas comunidades, acaba perdiéndose la transmisión intergeneracional.

Por otra parte, la presencia de la Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país forma parte de un largo proceso de relación entre el estado nacional y las comunidades originarias. Señalan Hirsch y Serrudo

(2010) que la educación escolar constituyó uno de los proyectos más eficaces para la imposición de formas de vida “legitimadas” durante el siglo XIX: con la lengua española y los contenidos socioculturales ibéricos se buscó construir un país uniforme de rasgos europeos, lo que significaba para la elite gobernante adquirir la civilización. El proceso de escolarización resulta complejo, ya que a las tramas de dominación y desplazamiento, hay que añadir el aprendizaje de la lectura y la escritura que posibilitó que algunos pueblos pudieran participar en otros espacios y pelear desde allí por sus derechos. La castellanización forzosa fue especialmente fuerte en las fronteras, lugares en los que el proyecto decimonónico depositó gran parte del sentido de pertenencia a una nación y donde la diversidad cultural se presentaba como una amenaza clara a la visión de identidad nacional homogénea. La política de “integración al estado nacional” sostenía que había que disciplinar a los indígenas adultos mediante el trabajo y a los niños con la creación de escuelas para erradicar sus prácticas culturales; de esta manera, se preparaba a toda la comunidad para ser mano de obra barata en el proyecto agroindustrial al mismo tiempo que se buscaba a aculturación (Artieda y Rosso, 2005). Esta demanda por la escolarización de los aborígenes por parte de los dueños de ingenios azucareros continuó durante el siglo XX: en las primeras décadas ya hay registros que señalan la convivencia dentro de las escuelas comunes de niños criollos y aborígenes a quienes se les prohibía hablar en su lengua. Las tareas educativas fueron llevadas adelante también por congregaciones religiosas católicas y misioneros protestantes, con disparidad de alcance y relación con las lenguas originarias: en el sur del país, la iglesia católica acompañó la campaña del desierto; en el norte y noroeste, hubo experiencias de educación intercultural bilingüe particularmente con los misioneros anglicanos quienes alfabetizaban en wichi y publicaron en 1913 la primera gramática en esa lengua. Posteriormente, a partir de los años 60 se elaboraron cartillas con el método global “look and say”. Luego de la retirada de los anglicanos durante la guerra de Malvinas, los indígenas ya alfabetizados se apropiaron de los materiales y métodos de enseñanza dando continuidad a las escuelas dominicales. Ya entrados los años 80 comienzan a tener un papel importante las ONG vinculadas también a las iglesias como, por ejemplo, el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA), quienes junto con las organizaciones indígenas pusieron en la agenda pública las demandas por las tierras y por las lenguas. A su vez, distintas universidades en colaboración con las comunidades fueron realizando experiencias que no se encuentran del todo sistematizadas. A partir de la transición democrática iniciada en 1983, resurgen las organizaciones aborígenes y comienza a visibilizarse la necesidad de una educación intercultural bilingüe (EIB) atenta a las necesidades culturales y lingüísticas diversas. Escuelas primarias comienzan a desarrollarse en algunas provincias, por ejemplo, Chaco y en 1985 se crean en Formosa centros de nivel medio con orientación docente donde se forman por primera vez los Maestros Especiales de Modalidad Aborigen (MEMA). La transformación educativa de los 90 trajo aparejada políticas contradictorias: a la vez

que se reconocía el derecho de los pueblos a la educación y se articulaban las experiencias aisladas de las escuelas, el Proyecto 4 de Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen se vio alojado dentro de las políticas focalizadas propias del paradigma liberal, la descentralización educativa produjo una “regionalización del currículo” y sufrió también los embates de la reducción del gasto público. En 2004 se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe que apuntó a fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, la formación docente, la producción de materiales bibliográficos, realización de asistencia técnica y financiera a las escuelas con población aborigen. Ya con la sanción de la Ley Nacional de Educación la EIB pasó a ser una modalidad para todo el sistema educativo. Hirsch y Serrudo (2010) afirman que si bien con deficiencias y limitaciones, la EIB constituye un modelo alternativo a la formación hegemónica de la ciudadanía y posibilita el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

Hecht (2015) realiza un estado de la cuestión de la EIB dando cuenta de las tensiones históricas, en las que se advierten dos tendencias históricas del tratamiento de la diversidad lingüística: por una parte, modelos escolares monolingües donde se niegan y marginan las especificidades lingüístico-culturales bajo pautas asimilacionistas y, por otra parte, modelos escolares bilingües insertos en programas compensatorios neoliberales que tienen como efecto encubrir la desigualdad social y educativa. Entiende que estos modelos son propios del siglo XIX y XX respectivamente, lo que no significa que se produjeran entrecruzamientos en experiencias particulares. Señala la complejidad de las EIB, ya que si bien portan el estigma de haber sido una política focalizada neoliberal, es al mismo tiempo producto de las luchas democráticas de los pueblos, de los “derechos luchados y ganados por las organizaciones indígenas” (p. 23). En ese sentido, advierte el peligro permanente del corrimiento de la política pública de solapar la desigualdad social detrás de la diversidad cultural, de manera que todo proyecto educativo que se vincule con EIB deberá leerse en la relación de sujetos políticos-culturales insertos en tramas de poder. La interculturalidad como concepto puede asociarse a proyectos sociales, políticos y epistemológicos orientados a la descolonización, pero también puede entramarse en proyectos que buscan disciplinar la diferencia y no subvertir la desigualdad económica, política y social. Señala la tensión continua con efectos muchas veces involuntarios entre experiencias que buscan ser inclusivas de las comunidades pero que terminan siendo asimilacionistas desde la enseñanza apoyada en un currículo hegemónico y experiencias educativas de rescate de la diversidad, con elaboración de currículos específicos, que terminan folklorizándose, cerrándose en sí mismos y generando segregación. Existen, pues, brechas enormes entre los fines de la EIB y sus concreciones. Por caso, las características asumidas por la EIB en nuestro país se organizan en torno a establecimientos educativos destinados exclusivamente a la población aborigen en la que cuentan con dos maestros, un indígena (denominado según cada legislación provincial de diversa

manera: en Chaco Auxiliar Docente y Profesor Intercultural; en Formosa, Maestro Especial para la Modalidad Aborigen; en Salta, Auxiliar Bilingüe) quien se encuentra encargado de la lengua aborigen y los llamados “contenidos culturales”, en tanto que el maestro no indígena se encarga de la enseñanza del español y de los contenidos curriculares. Esta coexistencia produce múltiples tensiones profesionales y personales, dado que persiste la diferenciación jerárquica entre ambos. Además, enfatiza que la consideración de la EIB en los documentos de política pública deja de lado las características migratorias, los asentamientos urbanos y el habla de lenguas aborígenes por parte de estudiantes no indígenas, de manera tal que se niega o se invisibiliza el intenso contacto lingüístico tanto en las zonas rurales, como en las fronteras y los conglomerados urbanos. Por otra parte, señala que en los documentos de política pública no hay menciones explícitas de cómo incluir las distintas lenguas en el aula: ¿la lengua de instrucción deben ser la lengua indígena? ¿debe aplicarse los criterios de enseñanza de español como lengua segunda? ¿la alfabetización debe ser bilingüe, multilingüe? ¿las lenguas indígenas son las segundas lenguas? Entiende que, más por omisión que por acción, la representación ideal en la política pública de la EIB es la de niños de comunidades indígenas rurales hablantes monolingües de una lengua indígena que toman por primera vez contacto con el español en la escuela, por lo que se deja de lado la complejidad antes señalada, con sus efectos de exclusión.

En ese sentido resulta relevante el estudio realizado recientemente por el Observatorio Educativo de UNIPE en el que se señala cierta invisibilización de las comunidades indígenas por parte de la escuela, desde el momento en que en el Relevamiento educativo realizado por el Ministerio de Educación en 2016 se relevan 84.000 estudiantes indígenas o hablantes de lenguas indígenas matriculados en la educación obligatoria (jardín, primaria y secundaria) en 2016. Independientemente de las diferencias de abordajes metodológicos entre fuentes de información, este valor es distante del dato producido por el INDEC en 2010, donde alrededor de 250.000 niños, niñas y adolescentes en edad escolar obligatoria se encontraban dentro del sistema educativo. La hipótesis de los investigadores es que el relevamiento del ministerio es realizado sobre la base de la información brindada por los directivos y en el censo del INDEC por los propios entrevistados. Es decir, los agentes escolares no estarían reconociendo la fuerte presencia de alumnado indígena en las aulas, con lo que esta invisibilización conlleva.

Por su parte, Lorenzotti, Formicelli y Carrió (2015, p. 152) señalan siguiendo a Hamel (1995, p. 79) que “los derechos lingüísticos comprenden el derecho a identificarse con su propia lengua, a usarla en contextos sociales y políticos relevantes como son la educación y administración y a contar con los recursos necesarios para desarrollarla” y que, para que ello sea posible, es necesario que el estado

garantice las condiciones de ejercicio de esos derechos. En ese sentido y como parte de una política pública orientada desde la LEN, debe garantizar la creación de escuelas EIB, creación de centros de formación docente y modificación de la currícula de formación y crear espacios para la elaboración de materiales didácticos. Las autoras entienden que se ha avanzado en los dos primeros puntos, pero que queda aún vacante los espacios que posibiliten desde el estado la generación de materiales didácticos destinados a los niños de comunidades aborígenes, atendiendo a que el nivel de fracaso escolar y pobreza es aún mayor en esas comunidades. Las autoras indican la abundante existencia de material didáctico pero que no resulta accesible, precisamente porque no se producen dentro de la órbita estatal. Los proyectos focalizados demandan alto esfuerzo intelectual y presentan un gran número de limitaciones, pero de momento y con las políticas lingüísticas y educativas actuales, no parecen surgir mejores alternativas:

La elaboración de material didáctico específico que puede rastrearse a través de la producción informada por diferentes proyectos de investigación sumado a todos los desarrollos anónimos y en proceso, da cuenta del esfuerzo y el compromiso intelectual y social de los grupos. Ahora bien, el problema central radica en que el 80% de estos materiales no están disponibles (por diferentes razones que van desde la construcción “artesanal”, la edición de baja tirada o la publicación por editoriales extranjeras), convirtiéndose así en un conocimiento inerte en términos de circulación de capital intelectual y cultural, lo cual disminuye enormemente su potencial de impacto (Lorenzoti, Formicelli y Carrió, 2015, p. 178).

Por su parte, Iturrioz (2010) refiere a la producción de material didáctico gratuito por parte de las políticas estatales en el marco de un trabajo conjunto entre el Plan Nacional de Lectura y la Dirección de Programas Compensatorios. Indica que más allá de la publicación de materiales sería necesario realizar un trabajo etnográfico para comprender las distintas apropiaciones y usos de los materiales por parte de docentes y comunidades. Señala la complejidad de esos procesos refiriendo al caso particular de los libros llamados etnográficos que fueron elaborados para comunidades determinadas luego de un trabajo de campo [5]. Elaborados en forma bidialectal, fueron apropiados por las comunidades y su circulación más efectiva fue por fuera del espacio escolar, en tanto se consideró que su contenido que plasmaba la cultura local (cuentos, leyendas, coplas) se encontraba en la vida misma de la comunidad y por tanto no debería formar parte de la enseñanza oficial, más allá de la intencionalidad de los autores de revalorizar la lengua vernácula al mismo tiempo que se alfabetizaba en español. Señala la autora que en la elaboración de materiales didácticos para EIB se producen tensiones entre los autores (didactas, académicos, representantes de las comunidades, maestros) por la orientación que ellos tendrán: ¿qué variante estándar de la lengua originaria se plasmará en los textos?, ¿cuál es el método de alfabetización?, ¿serán libros bidialectales [6] o biculturales?, ¿qué relación tendrá con el currículum general? [7]:

La pregunta por el lugar que se les da en este campo de lucha a los miembros de los pueblos indígenas, a los hablantes de la lengua materna; qué participación en la selección de contenidos, de los saberes: como simple traductores de desarrollos lingüísticos o como hacedores del proceso didáctico (Iturrioz, 2010, p. 51).

Sin embargo, señala como importante la posición de los maestros para quienes el valor de la lengua vernácula era más bien testimonial, como resguardo de la identidad lingüística (“para que se las enseñen a sus hijos”) desconociendo que para muchos pueblos indígenas la lengua se transmite en la oralidad. Finalmente, la autora plantea la necesidad de seguir interrogando estas decisiones didácticas y de políticas lingüísticas en tanto lo que se encuentra en juego es, por un lado, mantener o no el sesgo localista que termina ubicando a las escuelas de EIB como escuelas de segunda categoría y, por el otro, seguir propiciando la teoría del déficit cultural y lingüístico al no avanzar en desarrollos que atiendan a las lenguas en contacto en contextos urbanos.

En ese sentido, creemos conveniente relevar los aportes de grupos de especialistas se encuentran realizando investigaciones sobre contacto lingüístico en la ciudad y provincia de Buenos Aires.

Lucas (2007) sistematiza su experiencia docente en contextos interculturales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en Ciudad Evita, partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Señala que la diversidad lingüística forma parte de la vida cotidiana en las escuelas y que se evidencia en particularidades recurrentes en producciones escritas y orales de estudiantes que se encuentran en contacto con el aymara y el guaraní. Esta situación multilingüe no es homogénea: algunos alumnos hablan, traducen o entienden la lengua indígena en diverso grado y puede que esta sea su lengua primera o segunda. Así, algunos alumnos presentan dificultades para identificar o pronunciar fonemas de la lengua española lo que a menudo se asocia con deficiencias de audición o fonación, cuando en realidad esas particularidades están asociadas a las características fonéticas o fonológicas-que detalla-de estas lenguas en contacto. Señalamos solo algunos casos de los que la autora explica:

- Particularidades observadas en el uso del español en contacto con el aymara:
  - vacilación en el uso de vocales (“ciencias suciales”, “había verdora que cocinaba”): el sistema fonológico del aymara es trivocálico (a-i-u) por lo que es probable que en la oralidad ocasione inseguridad en la apertura vocálica y en la escritura dificultad para discriminar la relación fonema-grafema del español.
- Particularidades observadas en el uso del español en contacto con el guaraní:
  - vacilación en el uso de la consonante f (“prendió juego”, “amasa saturas en la panadería”): la consonante labiodental fricativa [f] no existe en guaraní y en situaciones



del contacto los alumnos suelen reemplazarlas por las consonantes fricativas sordas que sí posee esa lengua como [s] o [h].

- En contacto con ambas:
  - vacilación en el grupo consonántico (“padastro” por padastro; “banco” por blanco), ya que en ambas lenguas no existen los grupos consonánticos en inicial de sílaba (bl, br, cl, cr, dl, dr, etc.).
  - metátasis (“togoban”, “sefámoro”).

La autora releva también algunos rasgos relacionados con características morfosintácticas como el género que no existe como categoría gramatical marcada formalmente en esas lenguas (“una mapa linda”) o el número que ambas lenguas se marca solo en el sustantivo, lo que se visibiliza en contacto cuando en español la marca del plural se encuentra en varios componentes y los alumnos lo omiten (“vivo con mis hermano”, “los país limítrofe”). Señala también la particularidad en la marcación del posesivo que en las lenguas originarias se realiza mediante un sufijo antepuesto (aymara) o un pronombre pospuesto (guaraní), lo que se evidencia en situaciones de contacto con la preferencia del uso del posesivo antes que el artículo que no existe como categoría gramatical en ellas (“se lastimó su mano”).

La importancia del trabajo de Lucas radica en que el relevamiento se realizó en contextos escolares, en situaciones de trabajo en aula. Señala la autora que estas -y otras características que releva- son frecuentemente diagnosticadas como producto de deficiencias cognitivas, entiende que por ello resulta imperioso que los docentes reciban no solo formación lingüística sino también de las relaciones lengua-cultura-sociedad.

Lucía Golluscio, titular de la cátedra de Etnolingüística de la UBA, ha dirigido investigaciones que tienen como tema central las lenguas minorizadas en nuestro país. Entre otras, resulta interesante destacar la investigación colaborativa realizada entre 2013-2015 en la Escuela 11 del DE 5 Barracas que atiende población mayoritariamente proveniente de la Villa 21-24 y del barrio Zavaleta (Pacor, Alfonso, Sandoval y Golluscio, 2015). La escuela presenta características de heterogeneidad lingüística y cultural vinculada a la presencia de lenguas originarias vivas en las interacciones familiares y barriales como el guaraní, el quechua y el aymara. Señalan los autores que el fracaso escolar muchas veces encubre dificultades en la lectura y la escritura relacionadas con el contacto lingüístico entre una lengua de origen subordinada y el español como lengua oficial hegemónica y la consiguiente estigmatización, lo que se evidencia estadísticamente: las escuelas en las que se atiende población migrante el índice de fracaso escolar y de sobreedad es mayor. La articulación entre los maestros y alumnos de la escuela y la cátedra en tareas de

extensión universitaria posibilitó la realización de una serie de acciones tales como el relevamiento sociolingüístico y de narrativas, elaboración de diccionarios trilingües español-inglés-guaraní y cuadernillos que sistematizan los fenómenos de transferencia lingüística. Así se realizaron acciones didácticas como entrevistas, carpetas viajeras, relato de cuentos en guaraní y su traducción y escritura posterior. Si bien la diversidad lingüística y cultural era reconocida por los docentes de la escuela, existió una demanda de formación lo que llevó a la realización, entre otras acciones, de talleres de sensibilización sobre la diversidad lingüística que permitió que los docentes reconocieran que ciertas construcciones en la escritura que consideraban erróneas se relacionaban con las características lingüísticas de la lengua originaria en contacto. Resulta interesante destacar que la realización del diccionario trilingüe fue un proyecto llevado adelante en las clases de Inglés y Prácticas del Lenguaje: la organización del trabajo previó áreas temáticas como familia, comidas, partes del cuerpo, etc. y esto habilitó un trabajo con materias como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. También resulta destacable el empleo de cartelería multilingüe para señalar espacios comunes. Esta experiencia de investigación colaborativa permitió el avance de un trabajo de sistematización de las estructuras contrastivas de morfosintaxis del español, guaraní y quechua que circuló entre los docentes de la escuela en forma de cuadernillo que recoge como ejemplos de los casos estudiados emisiones reales de los alumnos en ese establecimiento. Este material se encuentra actualmente editado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA bajo el nombre de Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística (2017).

Por su parte, Martínez (2009) señala que si bien la situación de contacto refleja el estado natural de cualquier comunidad compleja, las sucesivas investigaciones que ha realizado en escuelas la han llevado a comprobar que el fracaso escolar continúa siendo sostenido por evaluaciones sobre el lenguaje. Considera que las gramáticas de las lenguas y variedades son sistemas de signos que categorizan modos de representar la realidad, por lo que se hace necesario difundir la situación de convivencia de variedades del español junto con el estándar y concientizar sobre el empleo por parte de los hablantes de diferentes variedades en diferentes situaciones, es decir, la variación de forma y función de la lengua resultan propias de la vida cotidiana, se aprende la lengua en un proceso activo que implica relacionar formas y significados, de manera tal que en situaciones de contacto lingüístico hay que intentar descubrir y sistematizar “la base racional de significado que hay detrás de un uso determinado del lenguaje” (p. 11). Ya que, por otra parte, esas diferencias en las variedades del español se manifiestan en situaciones escolares -al menos- en términos de frecuencia de hechos gramaticales tales como concordancia no canónica de número y género, empleo no convencional de preposiciones, diferencias en la correlación verbal, variación en el uso de clíticos y artículos. Señala que existe un preocupante vacío curricular en

torno al tema y que el respeto por la diversidad lingüística debe realizarse sobre la base de un conocimiento de estos fenómenos en el espacio escolar que posibilite comprender desde la valoración cultural estas diferencias.

La autora presenta el resultado de distintas investigaciones que dirigió en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y en el Gran Buenos Aires. Entre ellas la realizada por Claudia Toledo en CABA en la que indaga las representaciones y experiencias de los docentes de primaria en torno a la diversidad lingüística en las escuelas en las que se desempeñan. Releva que para los docentes es un tema conflictivo, entienden que no pueden abordar la situación de multilingüismo sin ayuda, no han sido formados en el tema ni en el profesorado ni en la formación continua. Esto conlleva a un desaliento y a un fácil corrimiento hacia una mirada sobre el contacto de lenguas como “interferencias negativas” en la lectura y la escritura. De la misma manera que Lucas, Martínez realiza un relevamiento de los rasgos morfosintácticos que se hacen presentes en los escritos de los alumnos en situación de contacto lingüístico, en tanto entiende que la sintaxis es semántica y pragmáticamente orientada, esto es, buscan entender en qué contexto pragmático los alumnos seleccionan algunas formas lingüísticas en las distintas variedades de una lengua. Desde el punto de vista etnopragmático interpreta las estrategias lingüísticas mediante la consideración de aspectos culturales como motivadores de necesidades comunicativas: no aparecerían según esta perspectiva cualquier variación en cualquier momento. Por ejemplo, en contacto con el quechua la mayor frecuencia del empleo del pretérito perfecto simple y del pluscuamperfecto podría estar en relación con la necesidad de dar cuenta de la mayor o menor la certeza frente a un hecho, en tanto que en esa lengua originaria existen marcadores específicos: el quechua posee una serie de sufijos con los cuales el locutor indica de qué manera ha obtenido la información que transmite. Dentro del grupo encontramos el asertivo -mi, el reportativo -si y el pronosticativo -cha.

...En particular, -mi indica que el hablante tiene alto grado de seguridad de lo que dice, transmite información de primera mano [...] El reportativo -si indica que el hablante se basa en la autoridad de otra persona acerca del juicio que se emite. Simplemente repite lo que ha escuchado o lo comenta [...] El conjetural -cha indica duda, conjetura. Ocupa el lugar más bajo en la escala de seguridad expresada por el hablante (Alderetes, 2001, pp. 267-270 en Martínez, 2009, p. 53).

Esa diferenciación no existe en español y los alumnos resuelven según lo recogido por Martínez y Speranza (2009) esta necesidad comunicativa atribuyéndole al pretérito perfecto simple las características de asertividad (-mi) y al pretérito pluscuamperfecto, el reportativo y conjetural (-si; -cha).

Resulta destacable la búsqueda de difusión entre los docentes de los resultados investigativos: así como Bein (2007) realizó un manual de consulta sobre políticas del lenguaje y Golluscio (2017) sobre las características contrastivas del quechua y el guaraní, Martínez coordinó en 2007 un módulo denominado *La lectura y la escritura en la escuela media, diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas: problemática del contacto lingüístico en la educación* en el que junto con su equipo proponen formas de articular secuencias didácticas que tomen en consideración las lenguas en contacto a partir de los hallazgos teóricos de la etnopragmática.

La búsqueda de conocimiento de las características de las lenguas en contacto, de su frecuencia discursiva en los trabajos escolares y los abordajes didácticos posibles sigue siendo un terreno de indagación incipiente. En ese sentido, Dubin (2017) señala la creación reciente de un grupo de estudios denominado “Lenguas indígenas y cotidiano escolar” inscripto en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), que agrupa docentes y alumnos de la institución, que posee como objetivo principal avanzar en el estudio de la presencia de las lenguas indígenas en las escuelas primarias y secundarias del sistema educativo de Provincia de Buenos Aires y repensar una serie de problemas de enseñanza. Una de las actividades iniciadas por el grupo es precisamente el estudio del guaraní.

En otro sentido, resultan relevantes los esfuerzos de Herrera de Bett (2005, 2014) y Beatriz Bixio (2000, 2003, 2007, 2012) por realizar un armado conceptual desde distintas perspectivas teóricas para pensar la “distancia cultural y lingüística”, es decir, el conflicto entre las variedades vernáculas y la lengua estándar en la escuela. En primer término, la consideración del lenguaje como semiótica social (Halliday, 1985), esto es considerar que todas las acciones lingüísticas tienen la capacidad de orientar los significados de los grupos sociales en forma diferencial. La sociedad sería así un edificio de significados cuyos espacios están ocupados desigualmente; el lenguaje es una metáfora de la sociedad, no solo posee la propiedad de transmitir el orden social, sino también de mantenerlo y de modificarlo potencialmente. El niño aprende su lengua materna en el contexto de una cultura particular, en que las normas se representan de modo diverso y se enuncian frecuentemente a través del lenguaje, operando como marcos de regulación, instrucción, interacción con su familia, grupo de pares etc. En palabras de Halliday “es socializado en los sistemas de valores y en los modelos de conducta, mediante el lenguaje” (1982, p. 28). Estas orientaciones de significado se vinculan con los códigos de Bernstein, para el que la división social del trabajo favorece dentro de una misma lengua estilos diferentes y señala que estos códigos no son deficitarios en sí mismos, sino que pueden verse como tales en relaciones de macropoder, como la que acontece en la escuela con

la naturalización de la variedad estándar y los estilos propios de la clase media letrada como los únicos que permiten pensar y decir el mundo. Son para las autoras, estas orientaciones de significado las que se actualizan en la escuela y las que al ser comprendidas desde una mirada hegemónica, terminan favoreciendo la teoría del déficit. Señalan tanto Bixio como Herrera de Bett que la sociolingüística ha ingresado al currículum escolar y a la formación docente como una forma más de taxonomizar en forma abstracta las hablas diversas. En ese sentido, consideran pertinente tomar los conceptos de Halliday que permiten a su vez simplificar esta taxonomía y entenderla dentro de la semiótica social: para este autor solo existen dialectos que indican lo que el hablante es (médico, cordobés, etc.) y los registros que indican lo que el hablante hace. Dentro de esta concepción es necesario entender que los registros se entrecruzan con los dialectos ya que “lo que yo puedo hacer en la sociedad depende de lo que yo soy”, es decir, los registros a los que una persona tiene acceso dependen del lugar que ocupa en la estructura social. De esta manera, desarma la taxonomía en sí para pasar a analizar los procesos sociales en los que la lengua se encuentra implicada. Forma parte del marco teórico propuesto por las autoras el concepto de mercado lingüístico de Bourdieu y a partir de él leen las distintas posiciones de los alumnos en el aula: quien es verborrágico o quien guarda silencio, por caso, estaría comprendiendo que la lengua es un bien simbólico con y por el que se lucha. De esta manera entender el conflicto lingüístico en las aulas no solo implica considerar las lenguas en contacto, sino el papel reificador de lo social que posee el estándar y que, en última instancia, no es más que una herramienta política, una herramienta de poder, de posicionamiento social. La etnografía del habla, a su vez, sirve dentro de este marco teórico para ingresar una mirada que permita la comprensión de los múltiples eventos que se ofrecen en la escuela y que podrían no tener sentido en determinadas comunidades del habla. La mirada sociolingüística que presentan como posible horizonte conceptual desde el cual comprender los conflictos lingüísticos en el aula parten de una posición teórica social y se nutre de categorías de la sociología, de la antropología y de la lingüística en tanto el espacio escolar es un espacio social complejo del que se espera la reproducción de un orden y plantean que así entendido puede ser también un lugar de transformación. En ese sentido, señalan las tensiones que permean el trabajo docente porque desde la política se les pide que a la vez que enseñan el estándar, respeten la diversidad cultural y esto sin ningún otro apoyo ni formación específica.

Finalmente, el tema del contacto/conflicto lingüístico se encuentra presente (aunque no de manera preponderante) en los eventos académicos de Didáctica de la lengua y la literatura. Así podemos rastrear en las Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2005) los trabajos de Dante y Speranza sobre el uso alternante del adjetivo en la frase nominal y la alternancia de correlaciones verbales en el discurso referido como lo vimos en Martínez (2009); García y Lucas sobre la conciencia del

alumnado del conurbano bonaerense en torno al prejuicio lingüístico y la discriminación cultural; Planeéis y Lamagni señalan que la forma de enseñar el estándar en las escuelas provoca inseguridad lingüística y refuerza el silencio de los alumnos; Oviedo plantea la necesidad de formar una mirada sobre las propias prácticas de enseñanza a partir del conocimiento sociolingüístico. En las Actas del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2011), realizado en 2007, podemos encontrar a Guyer quien releva la situación de multiculturalidad y multilingüismo en un Profesorado de Letras en las fronteras de Salta con Bolivia con orientación en EIB; a partir de allí, realiza un taller de lectura, escritura y oralidad apoyada en los desarrollos del grupo Grafein lo que le permite dar entrada la diversidad lingüística al mismo tiempo que se enseña español. En el VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, realizado en 2009 y cuyas Actas se publicaron en 2012, Andino relata su experiencia con alumnos marginados dentro de la escuela que logran articular saberes en torno al policial cuando el docente le permite ingresar su conocimiento de una variedad estigmatizada, la variedad tumbera. En la circular del VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura efectuado en 2014 [8] podemos ver un interés por la cuestión social en la lengua desde las conferencias de Virginia Zavala, Virginia Unamuno e Isabel Requejo, así como los títulos de algunas ponencias, pero lamentablemente no se encuentran aún editadas en Actas como para poder señalar las características centrales de esos intereses.

En otra serie de eventos de didáctica de las lenguas podemos hallar también trabajos que reflexionan sobre la temática que abordamos. Así en las I Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas (2009), se presentan por primera vez agrupados en la comisión 6 trabajos vinculados a “La enseñanza de la lengua en contextos de diversidad lingüística y cultural”. Allí, Spinella señala las dificultades que conlleva que la EIB sea llevada adelante por un maestro y un auxiliar aborigen, dadas las asimetrías de función y jerarquía; aun así destaca que el trabajo colaborativo entre ambos les permitió armar una cartilla en la que sistematiza la lengua wichí, señala entonces, que son tan importantes las políticas de estado como de la comprensión y acción de la comunidad educativa; por su parte, Reynoso Savio presenta las particularidades de los lexemas en ranquel, sobre la base del proyecto de elaboración de una cartilla didáctica como una contribución a la enseñanza de esa lengua en la provincia de La Pampa; Stroppa señala que la contradicción existente en torno a la diversidad lingüística no es comprendida como tal en las escuelas y que, por ello, los docentes enfatizan el valor de la tolerancia democrática pero que cuando se enfrentan a esas diferencias lingüísticas la reacción es de rechazo, molestia, irritación y un fácil corrimiento hacia la teoría del déficit. Ya en las Actas de las Segundas Jornadas Internacionales, publicadas en 2011, el tratamiento del conflicto lingüístico y de las variedades y lenguas minorizadas se encuentra solamente presente en el artículo de Arzápalo Marín referido a la

enseñanza del maya. En las Actas de las Terceras Jornadas del mismo evento académico, publicadas en 2013, encontramos que Klett analiza, si bien situada desde la enseñanza de una lengua estandarizada, el concepto de multilingüismo y propone su transposición didáctica y de otros conceptos en la formación docente. También hay un apartado en las Actas bajo el título “Interculturalidad y lenguas” en el que se agrupan los trabajos de Arrúe y Alam quienes analizan las características que adquieren las narrativas de niños de distintas clases sociales antes de ingresar al sistema escolar mostrando distintos patrones de interacción; Bono, Micheluti y Pipino analizan la inclusión de narrativas de los pueblos originarios en un manual de amplia circulación en Córdoba; Dreidemie analiza la situación en EIB en Río Negro dando cuenta de algunas tensiones surgidas a partir de la concepción “ideal” en la legislación que no se condice con la mayoría de las situaciones escolares; Morelli de Ontiveros, Guyer y Cabaña entienden que parte del fracaso escolar en las escuelas EIB del NOA se vincula con la falta de formación específica de los docentes, directivos y auxiliares y a la confusión en torno a qué lengua debe considerarse lengua primera y lengua segunda, respectivamente; Saravia estudia las características multiculturales en Plottier, Neuquén a partir de la migración de trabajadores de la región NOA y la experiencia autogestiva de la Escuela Primaria N° 5 para transformarse de hecho en EIB; Urtizberea analiza la mirada de los adolescentes frente a su variedad lingüística no estándar e indaga en las causas de la mirada despectiva que pesa sobre las variedades rurales y proponen diferentes alternativas didácticas para trabajar las variedades lingüísticas no estándar en la escuela. En las Actas de las IV Jornadas del mismo evento académico, publicadas en 2015, encontramos un solo trabajo que se refiere al tema de las lenguas aborígenes, minorizadas o a los conflictos lingüísticos en el aula. Buzelin Haro señala la necesidad de repensar los marcos teóricos y metodológicos de las disciplinas que permitan comprender las situaciones complejas de interlengua e interculturalidad a partir del reconocimiento de las falencias de los modelos preestablecidos, el concepto de que lengua y cultura son inseparables, y el reconocimiento de las diferencias sociales entre diversos grupos/lenguas/culturas, como puntos de partida. En el libro de Actas de las V Jornadas publicado en 2017 no encontramos ya ninguna ponencia que se refiera al tema que tratamos.

Como síntesis de este apartado podemos señalar que existen aportes teóricos, metodológicos, de difusión de política lingüística y relatos de experiencias tanto en EIB como en situación de lenguas en contacto en ámbitos urbanos que dan cuenta de un interés de determinados grupos académicos por producir conocimientos sobre la diversidad lingüística y cultural y por difundirlos con escaso éxito entre los docentes. Vemos también cómo los investigadores que participan en eventos específicos de Didáctica de

la Lengua presentan un interés dispar por la temática: esta se encuentra presente en carácter decreciente en los eventos documentados de la última década.

Tenemos, entonces, un extraño panorama en el que la legislación reconoce la diversidad lingüística y cultural, grupos de investigadores y algunos didactas producen saberes en relación con la escuela.

Retomamos nuestra pregunta del inicio acerca de la formación docente inicial de los profesores de educación primaria y qué lugar ocupa este tema nodal en el currículum, en los proyectos de cátedra y en qué bibliografía se apoyan.

### **Diversidad lingüística y formación docente inicial**

La tesis de doctorado que actualmente me encuentro realizando, de la que este artículo es un avance, sitúa su interés en la formación de profesores de educación primaria desde la perspectiva de los formadores. Me interesa particularmente conocer cómo resuelven las tensiones que se producen entre las prescripciones y las prácticas de enseñanza, qué saberes docentes, experienciales, prácticos producen en ese proceso. Desde el enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) intento comprender los sentidos que le otorgan a las decisiones cotidianas en la tarea de formar a los futuros maestros. Para ello, realicé hasta el momento 15 entrevistas en profundidad a docentes de diversas regiones educativas de la provincia de Buenos Aires y registros en tres Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). A partir de ese acercamiento, los docentes me ofrecen distintos escritos que documentan su trabajo: desde los proyectos de cátedra en curso, proyectos de cátedra rechazados, materiales y libros con los eligen trabajar, apuntes de alumnos, entre otros.

Antes de tomar algunos aspectos de la empiria, quisiera señalar la particularidad que tiene el diseño curricular para la educación primaria del 2008 en relación al tema de la diversidad lingüística y cultural, en tanto el mismo se inscribe en la Ley Nacional de Educación (2006) y en la Ley Provincial de Educación (2007), con las asunciones de política lingüística que ya referimos. En otros trabajos señalamos que entendemos a la organización curricular como un regulador del trabajo docente, pero no el único, en tanto las prácticas de enseñanza se encuentran también orientadas por la organización institucional y la organización del trabajo. Más allá de esto, todos los formadores entrevistados consideran que el Diseño Curricular para la Formación Docente (en adelante DCFD, 2008) es un buen marco para la realización de su trabajo, más allá de las tensiones con el código disciplinar (Oviedo, 2017).



Señala en el marco general (DCFD):

La interculturalidad implica, ante todo, reconocimiento del “otro”, de otro saber, otra experiencia, otra vivencia. Esto conlleva una revisión de las construcciones culturales acerca de la relación entre cultura y naturaleza. El maestro/a en tanto tal, ha de problematizar y reconceptualizar esta relación a partir del ambiente como concepto complejo y estructurante. Ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión (2008, p. 18).

Y más adelante:

Una formación basada en una perspectiva intercultural debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y un alumnado asexuado. La idea de “crisol de razas” en la Argentina ha sedimentado un imaginario docente basado en la armonía, el encuentro y la salvación de la diferencia en pos de la “identidad territorial”, encubriendo los puntos de vista y los conflictos entre los diferentes grupos sociales y culturales (2008, p. 20).

Estos dos párrafos nos señalaban un deber ser del docente como “pedagogo de la diversidad” y cuya formación intercultural debe interrogar los supuestos de la uniformidad lingüística y reconocer el conflicto. El DCPD se encuentra, entonces, en consonancia con las leyes antes citadas y se propone desafiar -nada menos- un imaginario sedimentado. Entonces, avanzamos en la lectura de esta prescripción para la formación docente: el área de didáctica específica de lengua, con la orientación en Prácticas del lenguaje, se encuentra presente de diversa manera en los cuatro años de formación, pero es en segundo y tercer año que esta formación didáctica se vuelve explícita con los espacios curriculares denominados Didáctica de las Prácticas del lenguaje 1 y 2. Cada uno de ellos se organiza los contenidos en siete ejes: Prácticas del lenguaje y literatura en Educación Primaria, Didáctica de las prácticas de oralidad, Didáctica de la alfabetización, Didáctica de las prácticas de lectura, Didáctica de las prácticas de escritura, Didáctica de la literatura, Didáctica de la reflexión sobre las prácticas del lenguaje y la evaluación. Solo encontramos prescripto este tema, en el segundo año, en DPL I, en el apartado Didáctica de la alfabetización:

Didáctica de la alfabetización • La alfabetización en la Educación Primaria: proceso de adquisición del lenguaje escrito. - *La alfabetización en contextos de diversidad cultural y lingüística. Primera lengua materna y segunda lengua. Multilingüismo* (DCPD, 2008, p. 114) [9].

Las entrevistas en profundidad son no directivas, es decir, no buscan una respuesta específica a una pregunta ya formulada por el investigador (Guber, 2008), en nuestro caso en el que indagamos acerca de cómo significan su propio trabajo docente como formadores de ISFD, conversamos alrededor de algunos tópicos propuestos por la investigadora (acerca de su formación, su ingreso) y luego proponemos una conversación acerca de sus prácticas de enseñanza, buscando entender qué decisiones toman y por qué. De allí que las problemáticas que preocupan a los docentes van emergiendo en el orden en el que ellos lo presentan y no son iguales en todos los casos, aunque pueden encontrarse recurrencias. En ese último contexto, solo en tres entrevistadas apareció la preocupación por la diversidad lingüística y cultural. Ana, docente de Región IV, expresa:

Hay en algunos casos, hay alumnado que los padres pueden ser de otras provincias o de otros países. Son más locales. Y en esos casos se trabaja con esa diversidad. Es decir, se tiene muy presente la cuestión de que el alumno mismo no se siente cohibido por el hecho de que tiene un acento o lo que fuera. Ha pasado que se sentían mal porque no podían pronunciar la letra "R". Eso se ve más en el nivel primario. No sé en secundario porque no he estado. Pero en las aulas de primaria sí que los chicos que son de las escuelas donde los papás son migrantes bolivianos que trabajan en las fincas, vos entonces vas al grado y ves que una nena no habla porque en la casa no hablan castellano y a veces no sabes cómo abordar esa problemática o trabajar esa cuestión para poder aportarle al alumno los elementos que necesita.

Es decir, reconoce el tema de la diversidad lingüística cuando se escenifica en situaciones de aula y entonces allí reconoce no saber cómo abordarlo.

Más adelante señala haber encontrado una estrategia para acompañar a una alumna en situación de prácticas:

Yo tengo una anécdota de una alumna practicante que todavía no estaba en cuarto año. Viene y me dice: la maestra tiene un problema, tiene una nena que en la casa hablan guaraní. Y le digo: ¿Pero el problema es la nena? Porque me parece que el problema no es la nena. La maestra decía que la nena era un problema, entonces si esa tiene esa mirada no está bien que la alumna lo piense de esa manera. Ahí el problema es ver a la nena como un problema. Le dije que íbamos a grabar "caperucita roja" en guaraní y se lo iba a llevar a la maestra. Ella así les va a poder decir a los chicos que dice esa historia porque de entrada no van a saber que es. La alumna está maravillada. Me dijo que la cara de la nena era otra, ella iba pasando el cuento y la nena les comentaba a los demás lo que decía, y cambió la posición del grupo frente a la nena y de la nena frente al grupo, porque ella les estaba enseñando algo que los demás no saben. Cambió la actitud de la nena.

Dentro de las representaciones sobre la diversidad lingüística se encuentra aquella por la que se piensa que todo bilingüe puede desarrollar el habla, la escritura y la traducción. La docente entrevistada no

refiere conflicto en ese sentido, al parecer la niña ha podido resolver la tarea lo que le permitió cambiar frente a la maestra y frente al grupo.

Fátima, docente de la Región XV señala mientras hablamos sobre cómo selecciona bibliografía:

Emilia Ferreiro porque habla muy bien de diversidad, muy concreto con respecto a la escuela que nosotros no tomamos conciencia real de lo que es la diversidad. Porque diversidad no es el chico que está integrado solamente, vos tenés 18 mil regulares todos somos diversos. Exactamente, y no educamos para que todos sean “chatitos”, educamos para que sean diversos.

La profesora se refiere al texto que también encontramos en otro proyecto de cátedra *Diversidad y procesos de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia* (2008). La autora allí realiza un paneo acerca de los diversos sistemas de escritura, desarrolla la idea de dominación lingüística, señala que es tarea de la escuela ayudar a comprender la diversidad, alerta acerca de los usos folklóricos de la diversidad y señala:

¿Puedo pedirle a un maestro de primaria que sea, además de todas las cosas que se le han pedido, un traductor cultural? No puedo pedírselo si no le doy instrumentos técnicamente adecuados (Ferreiro, 2008, p. 89).

Es decir, la docente toma las ideas generales acerca de la diversidad y la necesidad de comprenderla como una riqueza, como aparece en el texto, pero el único texto que apoya su tarea docente referido a la diversidad tampoco ofrece datos concretos acerca de las lenguas en contacto o la diversidad lingüística propias de nuestra región.

Magdalena, docente de la Región XIX señala, hablando de su proyecto de cátedra y de la bibliografía que trabaja:

No falta Anijovich ni Kaufman, me falta material específico de segundo ciclo pero busco y no hay, he trabajado algunas investigaciones en las que a lo mejor se trabaja reflexión sobre prácticas del lenguaje y en esa investigación se muestra cómo fue evaluado. Yo tengo casi todo digitalizado. Un texto que nunca falta para gramática, lectura y escritura es el de Otañi, y el texto *“El papel del lenguaje en el fracaso escolar” que lo utilizo en realidad para, es un profesor especialista en lingüística, y plantea el lenguaje estigmatista, es un texto que presento generalmente para enfocar la reflexión sobre el lenguaje desde su significación social sin entrar a trabajar con variedades, registros, nada*. Porque con los estudiantes, que siempre me cuestiona la directora del Instituto, leo un anexo que habla del sujeto y el lenguaje, y a partir de allí habla de las características de la provincia de Buenos Aires como una provincia multilingüe, de la diglosia, y es un anexo que siempre les doy a leer, porque nosotros acá, en virtud de las corrientes

migratorias, tenemos una diversidad de hablantes muy interesante en las escuelas, y que sobre todo en la periferia, tenemos mucho boliviano, paraguayo, peruano, etc. *Entonces esas realidades surgen en el aula, no tengo una respuesta, y no hay investigaciones al respecto, hay artículos que lo esbozan* [10].

La docente centraliza un texto de José María Gil llamado *Sobre el papel del lenguaje en el fracaso escolar*, que tiene dos versiones, una de 2006 y otra de 2017. En él aborda cuestiones acerca del fracaso escolar como fracaso lingüístico y desde allí las hipótesis del déficit, de la diferencia, del estereotipo. Como señala Mariana, es un artículo que “esboza” el problema.

### Conclusiones

Señalaba Cuesta (2014) al analizar el sentido de la diversidad lingüística presente en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que poco de esa diversidad podía desprenderse de las orientaciones sobre la enseñanza de la lengua propuesta desde el cognitivismo textual, de manera que la asunción de tal política democrática encastrada con diversas corrientes epistemológicas y didácticas contribuían más bien a cierta desestabilización el trabajo docente. Afirma Fonseca de Carvalho (2001) que algunas expresiones consagradas abstraídas de sus contextos teóricos originales se convierten en *eslóganes educacionales* que se caracterizan más por sus efectos retóricos persuasivos más que por ser consistentes con la realidad educativa. Sostengo que en el estado actual de la política educativa y la invisibilización de las investigaciones referidas a la EIB y a las lenguas en contacto en las periferias urbanas, el respeto a la diversidad lingüística y cultural se encuentra peligrosamente cerca de ser un eslogan. La escasa presencia del tema en los foros didácticos también resulta llamativa en tanto parece reproducir un orden de prioridades en el que la lengua estándar deja otra vez fuera el interés de didactas y académicos por la diversidad lingüística y cultural en la escuela. A su vez, son pocos los formadores que señalan la temática con preocupación e indican querer resolverla, pero nuevamente se encuentran escasos de recursos: la presencia de solo dos textos que exponen acerca de la diversidad (Ferreiro, 2008 y Gil, 2006), pero que no otorgan pistas sobre cómo esta aparece concretamente en las aulas y sobre qué podría hacer el docente más allá de reconocerla. Así, parecen señalar una necesidad imperiosa de buscar canales de difusión apropiados para las investigaciones reseñadas. El silencio de los demás formadores entrevistados en torno al tema puede deberse también a esta misma situación: presencia de eslóganes (legislativos y curriculares) e invisibilización teórica y didáctica de las producciones que sí existen y, por ello, escasez de herramientas para nominar el cotidiano escolar.

## Notas

[1] Nuestra Diversidad Creativa (1996) o la Declaración sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) en el caso de la UNESCO o, en el caso del PNUD, su Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 2004 titulado La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Cfr. Nivón Bolán (2013).

[2] En ese sentido, cabe destacar que dos provincias argentinas han determinado otras lenguas oficiales dentro de su territorio. En 2010 se declaran oficiales en la provincia de Chaco las lenguas de los pueblos Qom, Moqoit y Wichí; y Corrientes en el año 2004 determinó que el guaraní es “idioma oficial alternativo”.

[3] Roberto Bein editó un libro por demás interesante: se trata de *Legislación sobre Lenguas en Argentina. Manual para docentes*, en el marco del Proyecto UBACyT 2011-2017 “El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias”, dirigido por Elvira Narvaja de Arnoux.

[4] Nos referiremos aquí a aquellos textos que presentan una visión panorámica de la EIB, dejando de lado autoras como Gandulfo y Unamuno que han realizado trabajos etnográficos específicos.

[5] Se trata de los desarrollos didácticos de Borzone y su equipo, quienes vienen trabajando en distintas propuestas didácticas dentro del enfoque denominado de “conciencia fonológica”. Hasta el momento, pareciera ser el único grupo de especialistas en alfabetización inicial que produjo materiales específicos atendiendo a la diversidad lingüística y cultural.

[6] Se refiere a textos que reproducen el currículo oficial, pero traducidos a una lengua aborígen.

[7] Por caso, los libros etnográficos parecen tomar del currículo general la estructuración de la enseñanza de la lengua a partir de tipos textuales.

[8] Disponible en: <http://www.argus-a.com.ar/archivos-dinamicas/viii-congreso-nacional-de-didactica-de-la-lengua-y-la-literatura.pdf>

[9] El destacado es nuestro.

[10] El destacado es nuestro.

## Bibliografía

Bixio, Beatriz y Heredia, Luis (2000): “Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras”. *Interdisciplina*. Córdoba, Año1, N.º 1, Publicación del CIFYH, Univ. de Córdoba, pp. 83-95.

----- (2003): “Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Año 2, N.º 2, noviembre, Octaedro, pp. 24-35.

----- (2007): “Condiciones de posibilidad de una práctica”. *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*, noviembre de 2005, San Martín, UNSAM y UNLP, pp. 22-27.

----- (2012): “Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares” en Bombini, Gustavo (coord.) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Bombini, Gustavo et al. (2007): *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*, noviembre de 2005, San Martín, UNSAM y UNLP.

Borzone, Ana María y María Luisa Silva (2012): *Módulo 6. Alfabetización: una propuesta intercultural*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Serie Temas de Alfabetización 6, 2012. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005374.pdf>

Bustamante, Patricia et al. (2011): *Actas del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, septiembre de 2007, Salta, UNSA.

----- (2012): *Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2009, Salta, UNSA.

Censabella, Marisa (2007): *Las lenguas indígenas en Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires, EUDEBA.

Carrió, Cintia (2014): “Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos”. Laura Kornfeld (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 149-184.

- Cuesta, Carolina (2014): "Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística". *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Año XVI, N° 11.
- Dubin, Mariano (2017): "Lenguas indígenas y cotidiano escolar". Trabajo presentado en XXV Jornadas de Jóvenes Investigadores, Encarnación, Paraguay.
- Ferreiro, Emilia (2008): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fonseca de Carvalho, J.S. (2001): "Los eslóganes educacionales y el discurso pedagógico constructivista". *Constructivismo. Una perspectiva olvidada de la escuela*. Porto Alegre, Armet Editora, pp. 95-119.
- Gil, José María (2006): "El papel del lenguaje en el fracaso escolar". *Nexos*. Año 13, N° 22, Junio, Editorial de la UNMDP.
- Golluscio, Lucía y Florencia Ciccone (2017): *Material de consulta para docentes en contextos de diversidad lingüística*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Guber, Rosana (2004): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.
- Halliday, M.A.K. (1982)[1998]: *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hecht, Ana Carolina (2015): *Educación intercultural Bilingüe en Argentina. Un panorama actual. Ciencia e Interculturalidad*. Vol.16, Año 8, N°1, pp. 20-30.
- Herrera de Bett, Graciela (2005): *Sociolingüística y educación. Una perspectiva para abordar la diversidad lingüística en contextos sociales críticos*. Páginas de la escuela de Ciencias de la Educación, 5, pp. 145-160.
- Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (2010): *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. identidad, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, NOVEDUC.
- Iturrioz, Paola (2010): "Políticas educativas y políticas editoriales: el caso de los libros de texto en Educación Intercultural Bilingüe". *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. Buenos Aires, UNSAM Edita, pp. 45-54.
- Lorenzontti, Micaela; Formicelli, Claudia y Cintia Carrió (2015): "Educación, políticas y planificación lingüísticas: hacia una revitalización de las lenguas". *Revista digital de políticas educativas*, Año 7, Volumen 7, pp. 150-167.
- Lucas, Marcela (2007): "Rasgos del aymara y el guaraní en el español de alumnos en situación de contacto". *Signo y Seña*. No. 17, 119. Disponible en: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/05/29/contacto-linguistico/>
- Martínez, Angelita (coord.) (2009): *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires, La Crujía.
- Martínez, Angelita y Speranza, Adriana (2009): "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque". *Lingüística*, 21 (1), pp. 87-107. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7089/pr.7089.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7089/pr.7089.pdf)
- Riestra, Dora y otras (comp.) (2008): *Actas de las I Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*, octubre 2008, San Carlos de Bariloche, Univ. Nacional de Río Negro.
- (comp.) (2011): *Actas de las II Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*, octubre 2011, San Carlos de Bariloche, Univ. Nacional de Río Negro.
- (comp.) (2013): *Actas de las III Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*, noviembre 2013, San Carlos de Bariloche, Univ. Nacional de Río Negro.
- (comp.) (2015): *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*, octubre 2015, San Carlos de Bariloche, Univ. Nacional de Río Negro.

----- (comp.) (2017): *Actas de las V Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*, octubre 2017, San Carlos de Bariloche, Univ. Nacional de Río Negro.

Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Pacor, Paola; Alfonso Yago; Sandoval, Christian y Golluscio, Lucía (2015): "Escuela y universidad. Abordajes metodológicos de la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires". *Ex Libris*, 4, pp. 123-146.

*Observatorio Educativo de UNIPE. Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada*. Año 2, Número 4, abril de 2019.

### Documentos consultados

Constitución de la Nación Argentina (1994): Buenos Aires, Corte Suprema de Justicia de la Nación / Biblioteca del Congreso de la Nación / Biblioteca Nacional, 2010.

Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario (2008): La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ley de Educación Común N° 1420 (1884).

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007).

Ley Provincial del Chaco N° 6809 (2011).

Ley Provincial de Corrientes N° 5.598 (2004).