

# La diversidad cultural y lingüística en las políticas educativas.

Gladys Lopreto.

Cita:

Gladys Lopreto (2012). *La diversidad cultural y lingüística en las políticas educativas. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/273>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRxp/xFC>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## VII Jornadas de Sociología de la UNLP

**"Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las Ciencias Sociales"**

**La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre 2012**

**Título: La diversidad cultural y lingüística en las políticas educativas**

**Autor: Gladys Lopreto [glopreto@perio.unlp.edu.ar](mailto:glopreto@perio.unlp.edu.ar)**

**Pertenencia Institucional: CEAMCRI, FPyCS (UNLP), ISFDyT 9 (DGEyC BA)**

---

En relación con esta Mesa, mi trabajo tiene que ver con la problemática de la re/socialización de migrantes en espacios educacionales –niños migrantes o hijos de migrantes y de sus familias y comunidades, éstas en relación directa o indirecta a través de los propios niños-; y dado que se ha hecho público en varias ocasiones un pensamiento acerca de que ‘las fronteras nacen en la escuela’<sup>1</sup>, situación que hemos constatado en las aulas, indagar cuál es la posición de las políticas educativas en la provincia con respecto a los ‘procesos comunicacionales de auto y heteroadscripción en términos étnico-nacionales/regionales’. Dentro de la variedad esperable que cubre el término ‘migrante’, la atención está puesta en la presencia de poblaciones bilingües hispanohablantes provenientes de países próximos o de provincias del NEA, numéricamente importantes en nuestro medio, asentadas generalmente en zonas perirurbanas y dedicadas en gran parte a trabajos vinculados con la producción hortícola y también con la construcción.

En trabajos de campo que hemos llevado a cabo entre los años 1999 y 2009 en escuelas de los alrededores de La Plata, en el marco de varios Proyectos de investigación y de extensión, y también a través de contactos con los propios maestros, hemos constatado que es común en dichas escuelas la concurrencia de niños de origen migrante, así como la existencia de conflictos en la relación docente-alumno y entre pares, que no se resolvían en tiempo ni desde lo institucional. Si esto fuera así podría pensarse que la escuela, en vez de integrar, cumpliría justamente la función opuesta a la reconocida por Caggiano S. (2009) para las asociaciones de inmigrantes en la sociedad local.

Nuestra incursión en la temática comenzó con problemas planteados por estudiantes de magisterio que consistían en verdaderos casos de discriminación en el aula -entre pares y en lo institucional- a partir de rasgos en el lenguaje de los chicos: lexicales, fonológicos y gramaticales de niños bilingües (guaraní-, quechua-, qvom-, aymara- con español), rasgos que

---

<sup>1</sup> Frase de M. Fernández Enguita, referida al trato otorgado a los inmigrantes, en nota publicada por el Portal ABC (DGCyE Pcia. de BA) de octubre 2008.

persistían aún cuando las familias hubiesen logrado ocultar datos de origen u otras características culturales (alimentación, por ej.), lo cual provocaba en el niño ciertas modalidades y actitudes como inhibición, temor, inseguridad, que lo perjudicaban en su desempeño, todo lo cual era vivido como una barrera por el propio docente; y también frente a las dificultades producidas en el aprendizaje a partir de métodos y estrategias pensadas para los alumnos ‘locales’ –con quienes casi siempre el docente comparte lengua y cultura- en prácticas básicas como la lectoescritura. Estas situaciones llevaban al docente a la elaboración de opiniones negativas del tipo ‘no colaboran’, ‘no saben hablar’, ‘pronuncian mal’, ‘necesitan un año más que los otros chicos’...’, incluso al extremo de juzgar ‘no tienen lenguaje’, que hemos oído en boca de docentes y también de formadores de docentes. Así reunimos una serie de casos considerados ‘anómalos’, que sin embargo pudieron ser explicados como usos regulares, justificados, esperables, desde la teoría del bilingüismo. Tampoco fue nuestra actitud juzgar al docente, quien la mayoría de las veces vivía negativamente esos conflictos, con sentimientos de incertidumbre y de frustración y la necesidad continua de no saber qué hacer y de improvisar.

En diálogos con los maestros, éstos nos planteaban además el inconveniente de tener que compatibilizar su tarea específica con la necesidad de tener que atender al mismo tiempo las dificultades de aquellos que, dentro del grupo mayor, hablaban distinto o no hablaban, no los entendían, no respondían como era esperable, etc. En efecto, en varios de los casos enumerados arriba chicos de origen boliviano y algunos paraguayos evitaban hablar, se negaban a participar, los chicos tobas -que finalmente abandonaron la escuela- buscaban refugio fuera del aula, en los árboles, mientras la maestra opinaba: “ellos son así”... Todo esto generaba en el resto situaciones de descontrol, de risa o de burla. De modo que, si bien desde una teoría basada en la diferencia y favorecedora de la integración (Martín Rojo L. 2003: 33,59), que es la que se sostiene actualmente, se reconoce el potencial educativo que hay en la interacción entre sujetos y culturas diferentes, la mayoría de los docentes no lo sentía así, sino que encontraba como solución enviar al distinto al “Gabinete”. En su opinión era lo más adecuado, ya que allí se podía atender individualmente al niño ‘con problema’, optando así por una política de ‘asimilación’, propia de la ‘teoría del déficit’ (Ibidem).

No es difícil imaginar cómo puede sentirse alguien en esas circunstancias, en que la mayoría de las veces la escuela ‘enferma’ a ese niño que manda al Gabinete, que no puede objetivar la situación en la que se encuentra. Hemos podido conocer un testimonio proporcionado por la profesora Marcela Lucas, presentado en un congreso de Suteba de 2004, de una chica boliviana hablante de quechua, que para entonces ya tenía 17 años. Nos permitimos incluir

algunas partes de su relato porque muestra lo que siente el alumno cuando la escuela lo rotula o encasilla y lo obliga a un periplo vivido por muchos chicos inmigrantes. La frustración:

Yo vivía en Bolivia con mis padres y mi hermano. *Pensar* que aquí la vida iba a mejorar para mí y mi familia. Pero al contrario, me fue mal.

El silencio obligado, el aislamiento:

Puedo contar que en el breve curso de mi vida me ha costado mantener mi lenguaje ya que cuando ingresé al colegio a segundo grado me prohibían hablar en quechua ya que ellos no entendían. Pero ellos no se daban cuenta de que yo no podía hablar castellano. Además puedo agregar que cuando deseaba comunicarme con otras personas se burlaban de forma que yo hablaba. Por esta razón me aislaba.

Allí empezó el transitar por los lugares con que cuenta la escuela para los casos ‘difíciles’:

me llevaron a la Psicopedagoga para que ella me ayudara a superar este problema [*que en realidad tenía que ver con el lenguaje*]. Ella me derivó a una Psicóloga para que me ayude. La Psicóloga me ayudaba enseñándome mediante juegos el castellano [*no mediante diálogos con la maestra y con los compañeros*] para poder comunicarme con otras personas. [...]De todas formas yo no podía comunicarme con mis compañeros porque ellos no me hablaban.

Es el caso de muchos chicos ‘de afuera’ en el Primer Ciclo de la Primaria, etapa que, como es sabido, deja una fuerte impronta en el desempeño posterior, escolar y social. Así y todo llegó a la Secundaria, donde pudo ‘despegar’, comprender su problema, y no porque en ese ciclo la escuela sea integradora<sup>2</sup> sino por haberle tocado en suerte una profesora de Lengua con una profunda convicción social, que además conocía la naturaleza del problema desde el enfoque adecuado, el de las Ciencias del Lenguaje, de la Sociolingüística. Así concluye el relato, que vale la pena leer:

Creo que los docentes no comprenden a los chicos que hablan otras lenguas, pienso que no es necesario enviarlos a un psicólogo sino que debe trabajar con los demás chicos para que acepten la diversidad. Ya que ese alumno se siente mal cuando una persona se burla de él. A esa persona se le baja la autoestima y en la vida cotidiana se siente desvalorizado.

Ya para entonces y en la actualidad los criterios en uso indican para la etapa que evocaba la joven la integración grupal del niño hablante de una variedad o lengua distinta, para que, mediante la guía y la asistencia del maestro en una tarea continua y secuenciada, en una verdadera práctica, y mediante la interacción y el intercambio con los docentes y entre pares, adquiriera competencia en la lengua o variedad de la comunidad receptora, la lengua estándar,

---

<sup>2</sup> No es lo común, en los cursos de capacitación encontramos más resistencia a admitir la diversidad lingüística entre los docentes de nivel secundario, en tanto hubo mayor receptividad en los de nivel primario.

en sus variedades (coloquial, formal, escolarizada, etc.), lo que constituye en sí misma una situación de aprendizaje.

Aclaremos que no siempre se trata de desconocimiento total de la lengua, en la mayoría de los casos de chicos tobas, bolivianos, paraguayos, hablantes en el seno de sus familias de otras lenguas, aprenden, antes de ingresar a la escuela, el español, porque saben que ésa es la lengua de la escuela, y migran a nuestras ciudades pensando en la ventaja de compartir la lengua, pero la realidad no es así “porque en ningún país se es más extranjero que en aquel país en que los usos de una misma lengua son diversos”.

Esa sensación de extrañamiento la encontramos dicha por un escritor argentino exiliado:

Si yo hubiera vivido mi exilio en Alemania, al aprender la palabra ‘Kartoffeln’ nombraba las papas y ahí acababa la cosa. En España no es así, basta entrar en una ferretería y tratar de comprar algo, decir pinzas, o alicates, o tornillo por ejemplo: **todo cambia de nombre y el caos es total.** (Daniel Moyano, *Escribir en el exilio*)<sup>3</sup>

Además, no es igual la consideración para los que son verdaderamente ‘extranjeros’, sobre todo si son de países poderosos, que con los de origen latinoamericano: en aquellos se admiten los ‘errores’, incluso a nivel de funcionarios importantes, mientras que para éstos, que son hispanohablantes, el juicio es que ‘hablan mal’<sup>4</sup>, en forma coincidente muchas veces con un autorreconocimiento negativo. Si bien la explicación es que se trata de variedades de una entelexia llamada ‘lengua’, con el agregado de situaciones de contacto con lenguas comunitarias, la situación produce ‘inseguridad lingüística’, la cual genera inhibición, silencio, aislamiento.

En la mayoría de este tipo de situaciones que hemos visto en la escuela los docentes no estaban preparados, carecían de herramientas conceptuales para comprender el quid del problema. De ahí que muchos de ellos opinaran también que los chicos inmigrantes debían ser derivados al Gabinete Psicopedagógico, ‘porque el sicólogo los trata *a ellos* individualmente, en cambio nosotros trabajamos con el grupo completo, no podemos atenderlo’.

Toda esta experiencia nos llevó a tratar de entender el por qué de la resistencia del docente a aceptar la diversidad lingüística en el aula. Pensamos que la dificultad en aceptar lo diferente tiene que ver en el fondo con que sigue predominando en ellos –y también en profesionales de otras áreas- el criterio de que la ‘lengua’ es homogénea. En este sentido, en una encuesta que hicimos a maestros asistentes a un curso de extensión nos encontramos con que, para un 80 % -mostrando el efecto de la prédica de los últimos decenios- **lengua (o lenguaje)** se definía

<sup>3</sup> Ambos ejemplos están tomados de De Diego J.L. (2007): *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo?* La Plata, Ed. Al Margen, 184

<sup>4</sup> o a veces, frente a los peruanos, que nosotros hablamos mal

como ‘comunicación’. Al mismo tiempo y en otra pregunta, el 90 % veía necesaria la **unidad u homogeneidad de la lengua** como condición para la comunicación. Es decir: se había avanzado en un aspecto pero en otro seguían aferrados a los conceptos tradicionales de la lingüística seaussureana. Aunque desde una lógica simple ese razonamiento parecería correcto, la realidad se aproxima más a lo dicho por el lingüista mexicano Antonio Alatorre:

Basta un poco de cordialidad entre los interlocutores para que las diferencias de habla entre países (o entre regiones de un país, o entre estratos socioculturales de una ciudad) sean más estímulo que estorbo para el diálogo (Alatorre A. 1989: 295), ...[a los que hablan ‘diferente’] lo único que hace falta para entenderlos es *querer* entenderlos (Id. 318)

Lo contrario explica el por qué de la contradicción que vive el maestro: tiene como modelo una lengua única, se siente además a sí mismo en el deber ser modelo de lenguaje –lo repiten hoy mismo los estudiantes de profesorado-, piensan que esa lengua modelo –más próxima a la escritura- debe ser la usada en la escuela, mientras que el habla –la oralidad- es fatalmente diversa y cambiante (Andersen B. 2007).

Ese *querer entenderlos* no consiste en una mera tolerancia sino también en aplicar los planteos del área (socio)lingüística, que afirman la heterogeneidad de la lengua (Lavandera B. 1984), explica las variaciones y cambios y los procesos de contactos o hibridaciones (Martínez A. 2009).

Estas nociones son necesarias a la formación docente. Ahora bien: tanto en la práctica como reconocido explícitamente en las conceptualizaciones de algunos de ellos, entran en conflicto con el modelo internalizado. Por eso, no alcanza con *aggiornarse*: el problema tiene que ver con las representaciones mentales de los docentes y de la escuela sobre el lenguaje y la lengua, e incluso con las demandas sociales, con el imaginario social.

En la necesidad de profundizar el tema, encontramos en autores de peso que las raíces profundas de estas representaciones sobre la lengua están en el surgimiento de los nacionalismos (E. Hobsbawm), la construcción de la ‘comunidad imaginada’ (B. Andersen 2007), la ‘lengua imaginada’ y el surgimiento del panhispanismo al filo del siglo XX (J. Del Valle 1999)<sup>5</sup>, conceptos que definen determinadas líneas políticas que llegan al presente. Todo esto constituye un andamiaje teórico muy importante. Por el momento, por diversas razones, incluso de factibilidad, tratamos de aproximarnos a causas más inmediatas, y así llegamos a las mismas instituciones, donde podemos encontrar un corpus de documentos muy

---

<sup>5</sup> También en “Consideraciones acerca de la conmemoración del 12 de octubre”, artículo publicado por la misma DGCE BA en su sitio abc, año 2007

abundante que abarca desde las currículas diseñadas por los grupos de gestión a los proyectos áulicos e institucionales que interpretan esas currículas, recursos disponibles, capacitaciones, etc.

Con este criterio decidimos empezar por el estudio de las políticas educativas explícitas en los Documentos Curriculares emanados de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, para ver qué dicen sobre este tema. En principio tomamos los que están actualmente en vigencia. Son textos redactados entre los años 2006 y 2009 que constituyen un abigarrado material publicado en Internet. No solo *bajan línea*, están pensados como textos de ‘estudio’ y capacitación para el docente, de carácter no solo teórico sino también prescriptivo.

Consultamos el **MARCO GENERAL DE POLÍTICA CURRICULAR** y los **Diseños curriculares** de los distintos niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior, éste último dirigido a la formación de docentes, con lo que se cierra el círculo. Al principio, intentamos una primera aproximación *grosso modo* al contenido a partir de la terminología usada, pensando que la presencia o no de una palabra indica el reconocimiento de un concepto.

## 1. MARCO GENERAL DE POLÍTICA CURRICULAR

Fue publicado en 2007, cuando era Dir. Gral. de Educ. Adriana Puiggrós. Los referentes teóricos explícitamente mencionados: J.L.Calvet, L. Martín Rojo, A. Raiter, V. Unamuno y otros, son garantía para nosotros de un tratamiento adecuado y actual del problema, que respeta las diferencias y las considera además situaciones de aprendizaje de los participantes. Sigue explícitamente los lineamientos de las Leyes Nacional y Provincial de Educación. Así, encontramos la mención positiva de la *diversidad* con 22 ocurrencias, la mitad referida a la ***diversidad lingüística y sociocultural***. En relación con la misma también se reconocen: *variedades* (16), *variaciones* (18)<sup>6</sup>, *contacto* (4).

Resultan significativos los desarrollos conceptuales de algunos términos:

De J.L.Calvet (1997) se toma el concepto de **política lingüística** como ‘planificación propuesta desde ámbitos del Estado a los fines de promover una situación o condición particular de su población correspondiente al dominio de las **lenguas, dialectos y variaciones**, considerando los componentes políticos, sociales y culturales que participan en los múltiples procesos comunicativos’ y, en este caso, en la vida de los bonaerenses.

---

<sup>6</sup> Distingue *variedades sociolingüísticas* y *variaciones en el uso*.

Reconoce la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales y propone su **reconocimiento**. Dice textualmente: **el curriculum da lugar a** [o sea, incorpora] **la diversidad** y tiene como propósito **formar sujetos que la reconozcan y valoren**, que se reconozcan en la diferencia y que se inscriban con lo diferente. En consonancia, aclara que el **curriculum denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad** y se constituye en instrumento para la producción histórica de más **igualdad**. Esta mirada se completa más adelante cuando cuestiona que, mediante el **encubrimiento de la diversidad lingüística**, se retoma la analogía del usuario de **la norma** con ser civilizado y ciudadano (43), zanjando así la falsa oposición norma-diversidad..

En cuanto al concepto de **Lengua**, lo entiende como ‘dialecto elegido por el grupo de poder para constituirse en lengua de un Estado o Nación’. Se habla de “**intercambio** en el conocimiento para la comprensión de **otras lógicas** y de **otros sentidos** atribuidos al objeto de enseñanza o al trabajo escolar”, para afirmar, marcando la orientación de la enseñanza:

las prácticas discursivas desde la perspectiva de la **diversidad lingüística e intercultural** son fundamentales en la formalización de habilidades de pensamiento y en las configuraciones ideológicas y cognitivas. (21)

El tema está específicamente tratado en “El diálogo intercultural” (45-48):

Cuando los docentes pueden dar cuenta de las **propias variedades usuales** en las distintas situaciones escolares, también están en condiciones de reconocer cuáles son los componentes de las **variaciones** (**pragmáticas, discursivas, textuales, lexicales, morfosintácticas, fonológicas**, etcétera) y de los “**estándares**” –**modelos teóricos gramaticales**– que seleccionan en cada caso. Este ejercicio de (auto)observación metalingüística y discursiva intenta hacer más comprensible la situación de la **diversidad lingüística**. De esta manera, se intenta reducir el riesgo de “tensar” desde la **diversidad lingüística de sus alumnos/as** hacia una **estandarización ideal de lengua homogénea** o hacia la **representación dominante de la institución o del docente**. En cambio, se trata de orientar hacia la **elección adecuada de variedades lingüísticas y discursivas según el evento comunicativo**”. (46)

De ahí deriva la necesidad del docente de **conocer: qué lengua, dialecto o variación** representa a estos/as alumnos/as; cómo está conformado ese **repertorio lingüístico**; **cómo se expresa/n en situaciones espontáneas y qué actitudes manifiesta/n en situaciones formales**; qué **variedades resultan prestigiosas** para ese grupo; qué condiciones posibilitan **intercambios**; **qué normas enseñar y con qué propósito**.

Sobre ‘**actitudes**’ (con cita de V. Unamuno): reconoce dificultades, y que

para muchos alumnos/as, la escuela y el grupo de clase resultan un ámbito **poco seguro** para la expresión de sus particularidades y por eso se resguardan permaneciendo en el **silencio**. Los intercambios en la diversidad no se dan generalmente de manera armoniosa. La noción de



**conflicto lingüístico** agrega a las ideas de **poliglosia y de contacto entre lenguas** dimensiones referentes al **poder**, a la pugna social e ideológica y política que generalmente se traduce en diferencia social... (47)

Está claro que la diversidad lingüística no es la meta sino la situación; se expresa que las metas del proceso escolar son: la **alfabetización académica, las alfabetizaciones científicas y tecnológicas, la comprensión de textos literarios.**

Descendemos del Marco General a los distintos Niveles, donde esperamos que estas ideas aparezcan, especialmente en el Nivel Primario.

## **2. DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA (2008)**

Se ubica en el marco definido por la Ley Provincial de Educación 13688, que, de acuerdo con la LNE, incorpora el tratamiento de la diversidad lingüística. Propone como primer fundamento de una reforma curricular en la educación primaria la centralidad de la enseñanza:

Lo que confluye en la escuela es el derecho de los niños/as a aprender y la obligación del estado de ofrecer educación.

Para ello, si bien se le reconoce a la legislación anterior la afirmación del principio de universalidad de la enseñanza, se agrega que este principio era negado en la práctica por realidades como el ausentismo y el abandono, para los cuales como causa importante aparece la discriminación –no siempre explícita- ejercida desde la escuela hacia determinados grupos y prácticas culturales, en cita de D. Lerner (2001)

El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar es **combatir la discriminación desde el interior de la escuela**; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos/as, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal.

En este Documento se define a la escuela primaria como el ‘espacio público por excelencia de la infancia’, articulada en dos ciclos: Primer Ciclo (años 1º a 3ro), centrado en alfabetizar como objetivo fundamental; y Segundo Ciclo, (4º a 6º), centrado en ‘formar estudiantes’, aunque este objetivo estaría también presente desde el inicio.

También la división es clave con respecto al Lenguaje: en el Primer Ciclo se acepta que exista **diversidad lingüística** en el aula, en el sentido de que los alumnos utilicen su variedad de lengua, de ahí la afirmación *voluntarista*: ‘no hay variedad más prestigiosa que otra, todas las variedades tiene el mismo valor, el alumno debe ser aceptado en sus diferencias lingüísticas y

al mismo tiempo debe aceptar las de los demás; con respecto al Segundo Ciclo, se espera que el alumno ya haya adquirido –conozca y use- el registro escolar de la lengua, es decir, la lengua escolarizada, entendida ahora sí ésta como ‘la variedad de mayor prestigio’. También se espera que el alumno, que deviene estudiante, se haya alfabetizado no solo en el aprendizaje mecánico de la lectura sino en todo lo que ésta implica.

Constituye un objetivo: “Garantizar la participación de los alumnos/as en una experiencia escolar-institucional pluralista y democrática que les permita crecer en el pleno ejercicio de la ciudadanía”, criterios que coinciden con los conceptos sobre ciencia y cultura:

el conocimiento científico y el saber cultural, en general, son construcciones colectivas... ello implica concebir que los conocimientos a los que los alumnos/as deben progresivamente acceder han sido producto de intercambios, debates, discusiones, transformaciones [...] entre personas de una misma época y lugar o de espacios y tiempos diferentes. El carácter de provisoriedad atraviesa la mirada sobre los objetos que se estudia[...] existen diversas miradas sobre un mismo fenómeno, múltiples formulaciones de un conocimiento y cualquiera de dichas manifestaciones culturales se va transformando según las necesidades del pueblo o grupo en el que circulan o de la humanidad... Es importante que la escuela transmita una concepción de ciencia y de cultura como fruto del trabajo humano, como expresión de los intercambios colectivos y en permanente transformación.

Podemos pensar que allí estarían comprendidos también la lengua, el lenguaje - que no aparecen nombrados-, incluidos en el concepto de ‘cultura como fruto del trabajo humano’, o tal vez la omisión no es casual y se piensa en una lengua escolar... A menudo encontramos este tipo de ambigüedades en los documentos curriculares.

Con respecto a la importancia del docente y del Lenguaje dice:

El/la docente media por la presencia y por la palabra pero, antes, después y por fuera de los intercambios propiciados ante hechos puntuales, potencia y amplía -en los espacios áulicos- los horizontes culturales de los niños, porque de allí proceden los múltiples lenguajes que les permitirán valerse por sí mismos de la mediación simbólica del lenguaje.

Da a entender que el aprendizaje se basa fundamentalmente en las interacciones entre adultos y niños, docentes y alumnos, entre pares, lo que conlleva implícita la no discriminación, el respeto a la heterogeneidad en el aula.

Cuando se habla de discriminación, claramente el acento está puesto en clases o grupos sociales:

no dejaremos de señalar formas de pensar acerca de los chicos con los que nos encontramos o con los que trabajamos, para denunciar que la forma de pensarlos puede ser para ellos una habilitación de

un futuro a construir, o una cadena que los encadene a un origen no elegido, o a un universo de representaciones prejuiciosas [...] Cuando escribimos este trabajo, pensamos en un lector que quiere proponer a las infancias otra cosa que un adjetivo calificativo descalificante (chicos de la calle, chicos de la villa, chicos en riesgo, chicos marginales, chicos con dificultades..) (Frigerio G. 2006)

Pero también reconoce la existencia de discriminación por el habla en un sentido amplio:

No en pocas ocasiones, niños/as, jóvenes y adultos son sistemáticamente discriminados por sus formas de hablar... Estas son limitaciones que inciden en el destino escolar y social de los niños/as desde muy pequeños...es la escuela quien tiene el deber de garantizar desde los primeros años que todos transiten por las prácticas de lenguaje

La escuela debe hacer posible (no queda claro si prescribiendo o permitiendo):

expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades lingüísticas de docentes y compañeros

El maestro no debe solo tolerar sino también mediar, no ignorar las diferencias (¿por qué? acaso no se confíe en la simple interacción):

En el aula siempre se manifiestan variedades lingüísticas múltiples. Esto enriquece el conocimiento lingüístico de todos los niños/as si se explicita y se comparte; el silencio sobre las diferencias favorece la discriminación.

Tal vez demasiada direccionalidad, pensamos en una intervención dosificada que dé lugar también a una libre interacción de los chicos, como a menudo ocurre con buenos resultados, hay ejemplos. Casi imposible evitarlo, el mismo Diseño se autodefine como ‘una propuesta curricular prescriptiva’. De hecho, es un extenso documento que incluye tanto principios teóricos y concepciones fundamentales como observaciones pormenorizadas de reglas ortográficas, pasando por propuestas definidas, proyectos, tareas, etc. En correspondencia con esta modalidad *prescriptiva* entendemos que deberían aparecer también propuestas explícitas para el conocimiento de situaciones de diversidad lingüística de los niños hispanohablantes de origen inmigrante, aquellos cuyas lenguas primeras son las lenguas originarias pero que, provenientes de países hispanoamericanos, aprenden español *como sea* para ir a la escuela. Esto falta, lo que hace temer que la problemática, no atendida como las otras, pase desapercibida al docente.

Vemos que el respeto al habla del otro, el derecho a la escucha, aparecen como modalidades deónticas, no como contenidos de aprendizaje. Si bien se afirma que el docente debe mediar, para lo cual se destaca la condición profesional del docente, creemos que no se asume decididamente la necesidad de un aporte cognitivo específico sobre este tipo especial de diversidad, por ejemplo, sobre hechos de contacto de lenguas. Aparece mencionada varias veces la situación de ‘contacto’ referido más bien a culturas, pero no en cambio los

fenómenos de contacto lingüístico, que es causa muy importante de cambio en el habla de inmigrantes y además da pie a situaciones muy aprovechables para la reflexión gramatical de la lengua o variedad ‘meta’, por ej. la concordancia de género, el uso de ciertos tiempos verbales (Arnoux E., Martínez A.). Los ‘errores’ de este tipo resultan a menudo estigmatizantes tanto para el docente como para los niños locales.

El tema de la diversidad lingüística aparece en prácticas del lenguaje en formación ciudadana:

A lo largo de la vida –según el pueblo y la región en la que se ha crecido, la comunidad con la que se comparten las actividades cotidianas...– las personas van construyendo una identidad cultural a la vez que una identidad lingüística compartida con muchos y diferente de la de muchos otros. Cuando se vive en zonas limítrofes, se viaja o se migra, se interactúa más frecuentemente con otras lenguas... vinculadas a otras visiones del mundo. Ante tal diversidad, la escuela se enfrenta a la tensión entre el respeto a estas diferencias legítimamente construidas ... Esto supone ampliar las propias posibilidades de expresión, conservar y decidir sobre el uso de las formas personales de expresión originales y posicionarse críticamente ante el prejuicio lingüístico. Conocer y comprender las variedades del lenguaje de los demás y ubicar la propia variedad de habla como una entre otras, requiere que todos sean incluidos en las interacciones.

Se mencionan también como variedades, con la connotación de prestigio, las de la literatura, de los textos de estudio y de las instituciones.

El carácter prescriptivo del Diseño, por un lado, por el otro el concepto de Argentina como *país monolingüe*, que aparece en el apartado dedicado a las Ciencias Sociales, si lo sumamos qué nos da. Hablar de Argentina *país monolingüe* [sic] es ignorar los cuestionamientos a este concepto de parte de quienes toman en cuenta las lenguas originarias: como sabemos, muchos argentinos, si bien no la mayoría, hablan mapuche, wichi, qvom como lengua primera. Pero en el documento se nos diferencia de Paraguay, al que se caracteriza como país con *diversidad lingüística*, y de Bolivia, donde se daría un *multilingüismo*. Sí, somos diferentes, pero ya sabemos también que no somos un país monolingüe. Este criterio que parecería de corte cuantitativo, es coherente luego con la identificación que se hace del rasgo ‘nacional’, implícitamente identificado con lo ‘hispanico’, algo así como el trayecto histórico modificado por dos procesos de distintos orígenes y temporalidades: las culturas originarias (prehispánicas) y las inmigraciones europeas (fines s. XIX y s.XX).

Así mirado, entendemos que fortalece una adhesión al panhispanismo. A partir de allí no afecta (cito) “reconocer a través de distintas fuentes la diversidad cultural americana (pasada y

presente) y alentar actitudes respetuosas hacia costumbres y creencias diferentes a las propias”.

Para terminar, interesa qué pasa con una lengua extranjera: el Inglés. Se incorpora en el 2do. Ciclo, reconociendo la presencia de numerosos usos provenientes de esa lengua que ya tienen carta de ciudadanía en la nuestra –sin ningún tipo de temor por los anglicismos- y que alientan a una enseñanza sistematizada de la misma. Resulta interesante constatar acá un rasgo bastante presente en el *discurso docente*: no dice nada sobre la importancia en el orden práctico, laboral, incluso económico, que reviste indudablemente el aprendizaje del Inglés, relacionado también con una demanda social. En cambio sí se mencionan sus posibilidades en cuanto a que permite la comparación de lenguas, la experiencia de lo diferente también en cultura, el efecto positivo sobre la reflexión metalingüística y sin duda un mejor aprendizaje de la propia lengua, el Español. Todo ello es totalmente cierto, pero son los beneficios de asomarse a cualquier lengua, incluso las originarias, de algunas de las cuales hasta puede haber hablantes nativos en el grupo escolar (ver arriba, Marco General). Lo cual serviría para explicar incluso determinados ‘errores’ derivados de situaciones de contacto, al mismo tiempo que se cumpliría, más allá del discurso laudatorio, con el tan mentado propósito de valorizar las lenguas indígenas.

Aclaremos: nos parece importantísima la enseñanza del Inglés, pero también debería darse cabida a la explicación de hechos lingüísticos en las lenguas de los inmigrantes (tal vez se las considere sin gramática...) . Algo se dice, aunque con poco énfasis, en la parte dedicada a ‘Prácticas del Lenguaje’, cuando se habla del derecho a expresarse en la propia lengua. Sin embargo le sería muy útil al docente disponer de algún tipo de información sobre ‘las lenguas’ –las que aparecen en los CEC (ver Item 5) como ‘no valoradas’-, porque le permitirían entender ocurrencias de sus alumnos no acordes a la norma, además de ampliar el conocimiento metalingüístico.

Salimos del Diseño para Primaria, y pasamos a ver cuál es el Diseño de Superior para la formación de docentes de Inicial y Primaria, donde esperamos encontrar alguna correspondencia.

### 3. DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. NIVELES INICIAL Y PRIMARIO (2008) (i.e. formación de maestros)

Se incluye el tratamiento de la **diversidad** (26 ocurrencias), pero referidas a diversidad biológica, de capacidades, seres vivos, culturas, **solo una vez con referencia a la lengua** para cada Nivel, y solo para mencionar los problemas que tienen ‘los diversos’ para aprender a leer y escribir.

Cobra mayor entidad el concepto de **Lengua**, con 24 ocurrencias, generalmente usada ‘la lengua’. También aparece **lenguaje** (con 48 ocurrencias), en uso indistinto con ‘lengua’ y ‘comunicación en general’. Con mayúscula (35 ocurrencias) como denominación de la materia.

**Una sola vez aparece el plural: Lenguas** (21). Cito:

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 [...].

Es decir: “**la creencia en una uniformidad lingüística**” no es **negación de otras lenguas...**

Parece implicar el debate sacado a luz en Rosario 2004. Pero ya desde antes del 80, desde el área de la Sociolingüística, se afirma que ‘la lengua’ –usada así, la expresión implica la idea de ‘única, uniforme’- es una entelequia, que no existe la mentada uniformidad y que, por el contrario, la lengua es heterogénea (Lavandera B. 1984). Es un académico quien dice que ‘la lengua no existe, sino variedades’ (López Morales H., 1993)

Sigue la cita: la escuela, en ese “**imaginario docente basado en la armonía, el encuentro y la salvación de la diferencia** en pos de la ‘identidad territorial’”, repetiría la ilusión de Argentina ‘crisol de razas’, con lo que encubriría “**los puntos de vista y los conflictos entre los diferentes grupos sociales y culturales**”.

En consonancia con esta posición no aparecen para nada en el documento los términos: **Variedad/es, variación/es, dialecto/s**. Pero sí se alerta sobre la *exacerbación de las diferencias* (culturales y de capacidades), ‘**evidente en los espacios educativos, que resultan frecuentemente funcionales al modelo neoliberal...**’ Cito:

Frente a **la evidencia de las diferencias** en la cultura global, han proliferado diversos discursos: los de **celebración de la diversidad**, los que sostienen el “respeto” por el **aislamiento cultural**, los de la **pureza local y original**, los **estudios postcoloniales**, las teorías de la “resiliencia”; muchas de ellas, aún sin quererlo, se transforman en **armas para la aceptación ideológica de una sociedad de estratos**.

Encontramos en el Diseño para este nivel que la complejidad del sujeto educativo y la pedagogía de las diferencias, el problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas antidiscriminatorias aparecen comprendidos estrictamente en un concepto de lo sociocultural que no incluye lo lingüístico .

#### **4. DISEÑO CURRICULAR PARA NIVEL SECUNDARIO.**

En este nivel, que es el más extenso, me quedaré provisoriamente con una especie de Prólogo escrito en 2006 pero mantenido en 2009 en los 4 diseños curriculares del Nivel, titulado: “Sobre el Lenguaje y el Conocimiento en la Escuela” Allí se hace referencia a la necesidad escolar de un lenguaje que provoque el pensamiento y ‘que pueda entender el alumno’, donde sí se reconoce una línea entre el adentro y el afuera, el nosotros y los otros, ‘los diversos’, con un pase de cuenta: “No basta con hacer un **discurso de elogio a la diversidad cultural** para asegurarse el éxito escolar de todos los sujetos”.

Se posiciona también en un lugar distinto al Marco General, ya que se rescatan explícitamente las políticas de fines del XIX en tanto equiparaban igualdad y homogeneidad. Al mismo tiempo, se justifica la negación de las diferencias a favor de un **ideal de nacionalidad**, de crear la “cultura nacional”, de progreso, pensamiento que se refuerza con 2 frases antitéticas:

**el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad.**

frente a:

**el reconocimiento de las diferencias no siempre estuvo ligado a la justicia social’.**

Parece un llamado de atención.

Para cerrar, señala una tensión entre la obligación, como generación adulta, de **elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela**, y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el **legado** (Suena fuerte, demasiado directivo. Me trae a la memoria un pensamiento opuesto: “Desde el punto de vista de la continuidad histórica, no solo es necesario sino también deseable que la educación sea imposible”. Puiggrós A. 1995: 90).

#### **5. DC de CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS (CEC)**

Es en este Diseño, además del de Primaria, donde encontramos el uso de términos como *comunidad-comunitario* (176 ocurrencias), *otro* (en el sentido de otredad) (53), *diversidad* (usada con sentido positivo, 15), *interculturalidad*.

El lector se entera por este Diseño que los CEC dependen de la Dirección de **Modalidad**

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Funcionan, según el documento, en forma paralela a la escuela y a contraturno. No conozco ninguno pero sí los Equipos de Orientación Escolar que provienen de ellos y funcionan en las escuelas.

Datan de 1956, con antecedentes que los llevan a 1948. Fueron creados para ‘prevenir y acompañar las dificultades y/o situaciones que afecten el aprendizaje y la adaptación escolar’. El **Perfil esperado** de quienes integran estos centros tiene que ver con ‘una disposición especial, compromiso, principios éticos, tolerancia, además de formación técnico-profesional’, y quienes lo integran son: **sicopedagogos, asistentes sociales y/o educacionales**. La formación técnico/profesional no se refiera al área lingüística.

Son Centros creados para chicos de entre 3 y 16 años con diversas problemáticas que les impiden desempeñarse como un alumno *normal* (**sic**), chicos que por alguna razón de su historia personal –conflictos familiares, delitos, conflictos legales, enfermedades, adicciones, abandono, desfasajes de edad, etc.- padecen de inseguridad, inhibiciones, violencia, incurren en ausentismo, deserción, se autoexcluyen, etc. Ese lugar abre las puertas también a los que tienen problemas porque **provienen de culturas distintas o que usan lenguas familiares distintas**.

Por fin encontramos el sitio para los chicos que, por ser hablantes de guaraní, qvom, quechua, como lenguas comunitarias, hablan ‘mal’ la variedad estándar o la lengua de la escuela y desarrollan inseguridad lingüística, sufren acoso, burla, cuyo refugio es el silencio...

Y continúa: “Esta concepción hace visible la existencia de diferencias significativas entre los distintos grupos sociales, dado que sus perspectivas del mundo, sus valoraciones sociales, sus modos de expresión y **sus lenguas** no tienen el mismo reconocimiento ni son valorados del mismo modo”. (17)

Así nos enteramos de que la derivación a los CEC de aquella niña boliviana hablante de quechua ya estaba prevista en el sistema educativo.

Con este recorrido por los Diseños Curriculares que delinear la educación en la provincia de Buenos Aires, en los que a nuestro criterio aparecen contradicciones serias con respecto a las conceptualizaciones de educación y de diversidad que comprenden al diferente, al inmigrante, creemos haber encontrado algún principio de entendimiento sobre el por qué de la persistencia de determinadas representaciones docentes. Las propuestas superadoras del Marco General y del Diseño Curricular de Primaria aparentemente no guardan correlato con los Diseños de los Ciclos Superiores, es decir, de la Formación de Docentes de aquellos niveles, lo que parece señalar una tensión entre políticas educativas y lingüísticas opuestas, con el predominio final



de las que corresponden al panhispanismo, ideología definida por algunos autores como una forma de neocolonialismo surgida a fines del siglo XIX (ver Nota 5).

### Bibliografía citada:

- Alatorre A. (1989): *Los 1,001 años de la lengua española*. México, FCE
- Andersen B. (2007): *Comunidades imaginadas*. (1ra. edic. en Inglés: 1983). México, FCE
- Archenti A. (2008): "Producciones identitarias y relaciones interculturales en el periurbano platense", acc. en: [http://163.10.30.203:8080/mundo\\_agrario/numeros/no-17-2do-sem-2008/](http://163.10.30.203:8080/mundo_agrario/numeros/no-17-2do-sem-2008/)
- Caggiano S. (2005): *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires, Prometeo Libros Editorial.
- Calvet J. L. (1997): *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial
- del Valle J. (1999) "Lenguas imaginadas: Menéndez Pidal, la Lingüística hispánica y la configuración del estándar", en el *Bulletin of Hispanic Studies* 76(2): 215-233 y en 2002 en [www.unidadenladiversidad](http://www.unidadenladiversidad)
- Frigerio, G. (2006) "Infancia (apuntes sobre los sujetos)", en Flavia Terigi (comp), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós
- Lavandera B. (1984) *Variación y significado*. Buenos Aires, Edicial.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- López Morales H. (1993): *Sociolingüística*. Madrid, Gredos.
- Lopreto G. (2011) "Diversidad cultural y lingüística en educación". En: *Novedades educativas N° 244*, Abril 2001, Buenos Aires, noveduc.
- Martín Rojo L. (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE
- Martínez A (2009): *El entramado de los lenguajes*. Bs. As., La Crujía.
- DISEÑOS CURRICULARES 2006 – 2009, publicados en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>