

Una política lingüística para la Ciudad de Buenos Aires. Análisis de la Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad

A language policy for City of buenos aires. Analysis of Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las escuelas de la Ciudad [Guide for the Inclusion of Non-Spanish Speaking Students in City Schools]

López García, María; Sartori, María Florencia; Beresñak, Marina

 **María López García**
CELES, Universidad Nacional de San Martín /
CONICET, Argentina

 **María Florencia Sartori**
CELES, Universidad Nacional de San Martín /
CONICET, Argentina

 **Marina Beresñak**
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Rasal Lingüística
Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, Argentina
ISSN: 2250-7353
ISSN-e: 2618-3455
Periodicidad: Semestral
vol. 2023, núm. 1, 2023
revistarasal@gmail.com

Recepción: 05 Agosto 2021
Aprobación: 20 Septiembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/494/4943808009/>

DOI: <https://doi.org/10.56683/rs231123>

Algunos derechos reservados.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: El artículo se propone analizar, desde la perspectiva glotopolítica, un documento pionero en relación con las políticas lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires. Este documento, elaborado desde la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y titulado Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad, forma parte de un programa iniciado en 2017 con el objeto de acompañar a las escuelas en el trabajo con población hablante de lenguas distintas del español.

Nuestro trabajo busca interpretar las formulaciones y propuestas presentes en el documento en tanto que operaciones desplegadas por el Ministerio para regular los usos de las lenguas en el ámbito escolar y, con ello, potencialmente, en la región. Para ello, el artículo se aboca a analizar las ideas que, de manera explícita o implícita, aparecen allí acerca de las lenguas en general, así como de las lenguas en relación con la institución escolar, en particular.

Palabras clave: políticas lingüísticas de Buenos Aires, glotopolítica, lenguas en la educación, aulas plurilingües.

Abstract: The aim of this article is to analyze, from the glotopolitical perspective, a pioneering document in relation to linguistic policies in the City of Buenos Aires. This document, produced by the Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación [Operational Management of Languages in Education] under the Ministry of Education of the City of Buenos Aires, and entitled Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad [Guide for the Inclusion of Non-Spanish Speaking Students in City Schools], is part of a program initiated in 2017, with the objective of accompanying schools in working with populations that speak a language different from Spanish. Our work seeks to interpret the formulations and proposals in the document as operations

developed by the Ministry to regulate the uses of languages in the school environment and, potentially, in the region. Therefore, the paper analyzes the ideas that, explicitly or implicitly, appear in the document regarding languages in general, as well as languages related to the school institution in particular.

Keywords: Buenos Aires linguistic policies, glotopolitics, languages in education, plurilingual classrooms.

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en el enfoque teórico que, tal como se explica en la introducción al dossier, se ocupa de analizar las gestiones efectivas o por defecto tendientes a regular el uso o los discursos acerca de las lenguas en determinado ámbito (histórico, geográfico, social). En este caso particular, nos ocupamos de analizar un documento elaborado desde la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación. (en adelante, GOLE), organismo que, a su vez, depende de la Dirección General de Planeamiento Educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Esta gerencia tiene como misión, según consigna en su página web, “fomentar la enseñanza y aprendizaje de idiomas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”. Entre sus distintas incumbencias, podemos mencionar la organización de los exámenes CLE (certificados de lenguas extranjeras) y la enseñanza de lenguas adicionales en la Ciudad.

El documento objeto de análisis, titulado Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad, forma parte del programa “Español Lengua Segunda para la Inclusión”. Este programa fue lanzado en el año 2017 con el objetivo de “asesorar y acompañar a las escuelas de niveles inicial, primario y secundario en su tarea de ofrecer oportunidades educativas equitativas e inclusivas a todos sus alumnos” (cfr. web ELSI). El programa se apoya en la idea de que es necesario que el alumno que trae de su hogar una lengua distinta del español lo aprenda como lengua segunda sin perder la relación con la lengua de origen. Los instrumentos elaborados en este marco institucional y publicados en la página web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires son, hasta el momento, la Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad (Banfi, 2017a) y el Protocolo Español Lengua Segunda para la Inclusión (Banfi, 2017b). Ambos documentos conforman un protocolo de acción en el caso de que en una escuela se detecte población no hablante de español. Es preciso aclarar que la Guía establece líneas de acción y sugerencias de empleo no obligatorias, en tanto no está ligada a los diseños curriculares regionales ni a ninguna otra legislación relacionada con la enseñanza o empleo de las lenguas o las variedades en la Ciudad.. El tercer instrumento que forma parte de este programa es un video. en diferentes lenguas (árabe, aymara, chino, coreano, francés, guaraní, inglés, lengua de señas argentina, portugués, quechua y ruso) dirigido a las familias.

Para la realización de este artículo entrevistamos a dos funcionarias de la GOLE. En varios pasajes de este texto nos referiremos a las respuestas que obtuvimos en esa reunión celebrada a mediados de 2021. La entrevista estuvo motivada principalmente en la necesidad de identificar más acabadamente los

propósitos del programa “Español Lengua Segunda para la Inclusión” y el desarrollo de los materiales, y conocer las condiciones institucionales y materiales con las que cuentan para la implementación de este proyecto. En la entrevista las funcionarias comentaron que el programa se había originado debido a las consultas que la Gerencia recibía de las propias escuelas en relación con cómo trabajar con estudiantes que no hablaran español. En la actualidad, el contacto con la GOLE y el acceso al programa se solicita a través de un formulario de consulta.

La Ciudad de Buenos Aires no cuenta actualmente con un documento en el cual se analice la presencia de otras lenguas en las escuelas, ni el desempeño de los estudiantes hablantes o en contacto con esas lenguas. Si bien en el año 2009 el GCBA publicó un informe estadístico titulado “Matrícula Extranjera en la Ciudad de Buenos Aires. Período 2000-2008” (Catalá, 2009), este documento solo focaliza en la nacionalidad de los alumnos y no se mencionan las lenguas que hablan. Tampoco se hace referencia a descendientes de migrantes quienes, aunque hubieran nacido en Argentina, podrían hablar lenguas distintas del español. En este sentido, la Ciudad de Buenos Aires, al igual que el resto del país, sigue dejando fuera de las estadísticas oficiales las lenguas habladas en el territorio.. Esta ausencia estadística fue mencionada por las entrevistadas como un impedimento para la puesta en práctica y el desarrollo de otras políticas vinculadas con la diversidad lingüística de la Ciudad. En este contexto, es destacable que se sostenga esta política que, como comentamos en el párrafo anterior, surge como una respuesta a la necesidad expresada por la misma comunidad educativa.

En este artículo, entonces, analizamos la Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las Escuelas de la Ciudad, desde una perspectiva glotopolítica. Es decir, buscamos interpretar sus formulaciones y propuestas como operaciones de regulación de los usos de la lengua en la región que responden (ya sea de manera explícita o implícita) a ideas sobre las lenguas, en general, y sobre las lenguas con relación a la institución escolar y su potencialidad para gestionar identidades, en particular. El análisis está organizado en torno a tres ejes temáticos: los modos en que la Guía categoriza a las lenguas y sus hablantes, la mirada que tiene sobre los alumnos y las escuelas y, por último, el estatuto pedagógico que revisten en el documento las lenguas distintas del español.

2. Análisis

2.1 Categorización de las lenguas y los hablantes en la Guía

La Guía hace una caracterización de los alumnos que pueden tener una lengua primera distinta del español. El primer grupo está compuesto por aquellos que nacieron o viven en Argentina desde los primeros años de vida; el segundo grupo, por los que vinieron de otros países a distintas edades y tienen experiencias educativas anteriores en algunos casos. Para las autoras, estas experiencias previas educativas son determinantes para el desempeño educativo de los alumnos en las clases. Por esa razón, para las autoras del material es muy importante tener en cuenta si los alumnos ya tienen algún tipo de trayectoria escolar previa a la

realizada en las escuelas de la Ciudad. Parten de la hipótesis de que a aquellos que sí las tengan, les resultará más fácil adaptarse a la nueva escuela y que, además, si pueden leer y escribir en su lengua primera, tendrán más posibilidades de hacerse del contenido curricular en una nueva lengua. Ellas sustentan su posición en la hipótesis de la interdependencia entre lenguas y en la idea de que el conocimiento que desarrolla en una lengua ayudará al estudiante en sus experiencias educativas futuras: “El conocimiento y las experiencias que se desarrollan en la primera lengua suelen subyacer aún más profundamente que la lengua misma y están disponibles para ser expresados en una segunda lengua una vez adquirido el vocabulario suficiente y las estructuras” (Banfi, 2017a, p. 10). Esta transferencia positiva, de acuerdo con la bibliografía consultada por las autoras, también se verifica en el aprendizaje de la lectura y escritura, y en este sentido afirman que a mayor desarrollo de estas habilidades en la lengua primera, más rápido será el desarrollo en la segunda lengua.

Ahora bien, dentro del primer grupo de estudiantes, las autoras reconocen que puede haber alumnos con distintas realidades: “a. estudiantes que pertenecen a pueblos originarios, cuya primera lengua es una lengua originaria y cuya exposición al español ha sido limitada o cuyo español pertenece a una variedad marcada por influencias de la primera lengua”. Para este tipo de alumnos, la Guía afirma que hay un material que puede servir para trabajar en distintos años del secundario. El material fue publicado en 2008 y se titula “Lengua y Literatura. La diversidad lingüística” (Cappelletti, 2008). En su primer capítulo plantea que la enseñanza de lengua y literatura debe tener en cuenta los casos en los que el español está en contacto con lenguas indígenas. Sostiene, además, que a los sujetos que hablan variedades del español en contacto con lenguas indígenas la escuela les debe permitir el conocimiento de la variedad estándar del español y la habilidad de escribir en ella.

La decisión de remitir a este material para el trabajo en el aula no considera el estatuto didáctico-lingüístico específico de cada tipo de contacto lingüístico. En efecto, trabajar con hablantes de variedades de español en contacto con lenguas indígenas, con hablantes de lenguas indígenas bilingües o con hablantes monolingües de lenguas indígenas requieren un despliegue diferente de recursos.

Entendemos que este material accesorio al que refiere la Guía atiende específicamente a aquellos que hablan una variedad de español en contacto con una lengua indígena y cuentan con experiencias escolares en español. De hecho, la Guía ofrece un caso testigo de este tipo de hablante:

Oscar no habla mal, sino que habla una variedad del español distinta a la norma asumida por la escuela. Es probable que la variedad que hablan sus padres en casa con él esté influida por el quechua; esa variedad es un lenguaje tan eficiente y acabado como cualquier otro. Oscar también es bilingüe, pues habla dos variedades con características diferentes. En estos casos, se tratará de familiarizar al alumno con la variedad escolar, respetando y aprovechando diferencias y similitudes con la lengua primera. (Banfi, 2017a, p. 13)

Esta variable permitiría diferenciar a los estudiantes a la hora de desplegar estrategias lingüístico-didácticas respecto de alumnos que no han sido escolarizados en español, como es otro de los casos mencionados en el documento: “b. niños que nacieron en comunidades inmigrantes que hablan una lengua distinta al español y no han tenido experiencias educativas previas en

español”. Como señalábamos antes, entre estos dos grupos la variable diferencial no se centraría tanto en la cuestión lingüística, como en la inserción en las prácticas escolares. Esta prevalencia del estatuto didáctico frente al lingüístico se registra en otros apartados del documento y fue ratificado en la entrevista con las especialistas.

Para el grupo “c. niños sordos e hipoacúsicos”, las autoras se detienen a explicar detalladamente las razones por las cuales los niños sordos e hipoacúsicos hablan una lengua distinta del español. Aclaran: “La lengua natural de estos niños es una lengua de señas, una lengua completamente distinta e independiente del español” (Banfi, 2017a, p. 13). A estos alumnos, entonces, el documento, les reconoce el derecho a desarrollar plenamente su lengua primera y a construirse como ciudadanos bilingües e interculturales. Cabría pensar, sin embargo, que atendiendo al objetivo de este programa, es difícil entender cómo estos estudiantes podrán desarrollar su lengua primera y construirse como ciudadanos bilingües e interculturales, dado que el programa solo pone el foco sobre el español. Este programa no establece la necesidad de que en estas clases haya un intérprete de lengua de señas argentina, ni tampoco propone la inclusión de un docente de lengua de señas para que estos alumnos puedan aprender su propia lengua y participar de la cultura sorda..

En resumen, la Guía distingue, entre los nacidos en la Argentina, tres grupos de destinatarios posibles de este programa y de las acciones que en él se delinearán. Por último, es destacable que este documento no asocie exclusivamente diversidad lingüística con movimientos migratorios, y que, de alguna manera, la presente como parte constitutiva de la Ciudad. Sin embargo, veremos más adelante, esta idea no se sostiene a lo largo de todo el documento.

2.1.1. Lengua oficial y oficialidad por default

En este documento se usará español para referirse a la lengua oficial de nuestro país (podríamos hablar incluso de “español de la Argentina”, según la Academia Argentina de Letras, miembro de la Asociación de Academias de Lengua Española). [...] Después de la Independencia se tomó en la Argentina el término castellano para designar la lengua nacional, como una reivindicación política de la separación de España. [...] Ambos nombres, español y castellano, se refieren así a una misma lengua que en la actualidad reconoce e incorpora las ricas variantes del español de las diversas regiones de la América hispana. (Banfi, 2017a, nota al pie p. 7)

Bein (2004) postula que, pese a la gestión de la Argentina como país monolingüe, no se encuentran registros históricos que confirmen la oficialidad del “español” (en efecto, la Constitución del año 1853 no hace mención de la lengua oficial de la nación incipiente). Entiende que uno de los probables motivos de esta elusión legislativa es que ni “indios” ni inmigrantes eran considerados entonces ciudadanos, sino que la Constitución alcanzaba únicamente a los criollos hablantes de esta lengua. El hecho es que la oficialidad del español no obra en la Constitución de 1853, en la reforma de 1994, en ninguna de las tres leyes de educación, ni sus regulaciones. Debido a razones ideológicas y a su implementación a través de políticas de fortalecimiento del español y prohibición de otras lenguas, desde los inicios del sistema educativo y de la institucionalización de la administración del Estado argentino, se impuso el español como sinónimo de “idioma nacional” hasta las primeras décadas del siglo

XX. Continuó alentándose su empleo al silenciar la presencia de las otras lenguas circulantes en la nación, aun a pesar de que el conocimiento y descripción de lenguas indígenas ya comenzaba a tomar forma “científica” desde los años 30 del siglo XX (Domínguez, 2019). En este mismo sentido, las leyes que oficializan lenguas indígenas en Argentina (Corrientes en 2004 y Chaco 2010) lo hacen en relación con otra lengua: así en Corrientes se declara al guaraní “idioma oficial alternativo” (pese a no decir alternativo a qué lengua) y en Chaco se declaran lenguas oficiales “además del Castellano-Español a las de los Pueblos Preexistentes”.

Es decir, la política lingüística argentina consistió básicamente en liberar la puja entre las lenguas del territorio. Esa estrategia consolidó en el plano de la identidad lingüística el ejercicio de exterminio de aborígenes y silenciamiento de inmigrantes. La lengua española es, consecuentemente, mayoritaria, pero no oficial ni autóctona. Entendemos que evocar el sentido común de la “oficialidad” del español contradice el espíritu de este documento, cuyo propósito principal parece ser validar con un marco institucional y disciplinar la presencia de varias lenguas y variedades en los contextos escolares.

2.1.2. *La(s) lengua(s) escolar(es)*

Cuando varias lenguas conviven en un país, aún cuando exista una lengua oficial o mayoritaria, “lengua materna” resulta un concepto complejo e incluye en su definición varios aspectos. (Banfi, 2017a, p. 9) Una lengua segunda (L2), en cambio, es aquella que se aprende, además de la lengua materna, en un país o comunidad donde esa lengua es oficial o autóctona: por ejemplo, un alumno cuya L1 es chino mandarín o urdu aprende español en la Argentina o en el Uruguay. (Banfi, 2017a, p.10)

En este punto es preciso explicitar que el currículum escolar argentino (expresado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y en los Documentos Curriculares correspondientes a cada región) refiere a la forma de la lengua escolar alternativamente como “estándar” y “norma”. Sin embargo, ese estándar no está codificado, no hay materiales donde pueda consultarse cuáles son los rasgos lingüísticos que caracterizan esa variedad (López García, 2015). Los docentes, por lo tanto, enseñan y corrigen una forma escolar de la lengua que han gestionado a partir de sus experiencias como estudiantes, es decir, que han desarrollado a partir de la (mayor o menor) frecuentación de distintas “tradiciones discursivas” (Österreicher, 2002; López Serena, 2017) escolares, y de su exposición a los discursos sobre las lenguas circulantes en los medios de comunicación.

La forma del estándar escolar es diferente en cada región y se diferencia de las variedades de empleo familiar no solamente por variables vinculadas con el contacto lingüístico, sino básicamente debido a que el contexto de uso impacta en el registro (y, con ello, en el estilo). Esta diferencia es central, en tanto el documento asocia el estándar escolar a la forma deseada y la lengua familiar a la forma permitida (aunque “tan acabado y eficiente como cualquier otro” — Banfi (2017a, p. 13)—) y con ello fortalece la dicotomía entre “corrección” y “adecuación” (Rosa, 2015).

Otra cuestión presente en estos fragmentos, aunque se elude su discusión, es la condición conflictiva que subyace a todo contacto lingüístico. En el documento no aparece la noción de conflicto lingüístico, definitorio de las situaciones a las que la propuesta pretende hacerles frente. El aula es un terreno de disputas que se plasman en la lengua, pero son modos de entender la tensión entre la realidad sociolingüística, la función de la escuela, y, básicamente, entre hablantes y las ideologías que los atraviesan individual e institucionalmente.

Como se sabe, el español está indexado con mayor éxito socioeconómico y posibilidades de interacción social que otras lenguas que circulan en la comunidad; en parte por esa razón muchas otras lenguas quedan relegadas al ámbito familiar (ocurre además que no necesariamente la comunidad quiere o necesita institucionalizarlas). La excepción se da con lenguas prestigiosas como el inglés y las lenguas oficiales europeas, entendidas como lenguas deseadas y reforzadas en la enseñanza escolar, que las incluye como parte de la oferta académica desde el primer año.

3. Miradas sobre los alumnos y las escuelas

Como señalan Elvira Narvaja de Arnoux y José del Valle (2010, p. 12), “en el campo glotopolítico, en distintas épocas y lugares dominan ciertos ideologemas”, como por ejemplo el que afirma que “la defensa de las lenguas minoritarias es siempre progresiva, las lenguas son libres e iguales en derechos, la diversidad lingüística es una riqueza que debe ser defendida”. Estos ideologemas son funcionales a ciertas políticas, independientemente de que los hablantes o los agentes de política lingüística sean más o menos conscientes de su adhesión. Algunos presupuestos del discurso de la Guía operan en ese sentido. Por ejemplo, en el apartado “Los alumnos” estos son caracterizados estableciendo un vínculo entre lengua y cultura que funciona en un continuum marcador de identidad: “a la diversidad cultural y lingüística que traen se suma la variedad de experiencias de vida que representan. Esta diversidad y variedad deben considerarse atributos que pueden contribuir a enriquecer el aprendizaje de todos los alumnos y no como un problema a resolver” (Banfi, 2017a, p. 11). La afirmación concentra distintos supuestos, entre otros: la asociación indisoluble entre lengua y cultura (desatendiendo la especificidad disciplinar de las lenguas), y el hecho de que los docentes ven la diversidad como un factor no previsto en el aula (que deriva del ideologema decimonónico que identifica lengua y nación) y, por lo tanto, un problema a resolver. Por esa razón la Guía es explícita en su propósito de instar a los docentes a interpretar la diversidad como valor y como recurso (tal como indican los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y no como problema. En la entrevista, las agentes gestoras del material confirmaron esta operación: entienden la diversidad como “oportunidad”. Por su parte, la valoración de la potencialidad económica de la lengua la convierte en activo para la industria del turismo y la exaltación del color local (el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de hecho, despliega programas y destina desde 2009 recursos al proyecto “Buenos Aires celebra”)..

En resumen, tanto el documento como las especialistas entrevistadas entienden la conveniencia de considerar las lenguas y la diversidad lingüística como recursos. Se insta a “aprovechar” la diversidad en las aulas como

oportunidad para conocer otras culturas, suscribiendo al abolido postulado humboldtiano, reformulado en la hipótesis Sapir-Whorf, que identifica lengua y cultura (Cuevas Suárez, 1996; Jackendoff, 2002; Wright Carr, 2007). Desde esa perspectiva, las lenguas distintas no se interpretan solamente desde la lógica del derecho, sino también desde la del mercado.

En efecto, en el apartado “Los alumnos” hay una sección titulada “Aspectos culturales” que ofrece distintas definiciones de cultura y admite que, aunque no existe un consenso sobre el término, sí se pueden señalar “características y componentes de la cultura que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Banfi, 2017a, p. 15). Desde esta mirada, se enfatiza que la diversidad lingüística es una riqueza que debe ser defendida: “Cuando en la clase incorporamos las experiencias y el conocimiento que traen los alumnos y tenemos en cuenta cuestiones sociales y culturales, los procesos de enseñanza y aprendizaje se cargan de información cultural, se enriquecen con la diversidad” (Banfi, 2017a, p. 16). De este modo, el ideograma que entiende a la lengua como reflejo de una cultura interfiere con la toma de conciencia de que las cuestiones lingüísticas suponen formación y despliegue didáctico-disciplinar particular para su enseñanza, es decir, recursos específicos, independientes de las variables culturales.

La Guía enuncia que una de las características de las culturas es que “son sistemas que deben considerarse en su conjunto, y no como una lista de aspectos separados” (Banfi, 2017a, p. 15), pero a la vez proporciona una lista con “ejemplos de conductas propias de diferentes culturas que pueden presentarse en las aulas, articuladas con sus posibles significados” (Banfi, 2017a, p. 17). Por una parte, encontramos problemática la relación unívoca que establece entre conductas y significados porque clausura otras posibilidades. Precisamente, la Guía aclara que “se trata de una generalización con valor instrumental. Cada docente podrá indagar en las razones que generen conductas que evalúe como distintas a las que espera” (Banfi, 2017a, p. 17). Confirma así el hecho de que presupone una pauta de referencia y una estrategia de acción ante la diversidad. En coincidencia con el resto de la propuesta, se insta a los docentes a que les presenten a sus alumnos provenientes de diversas culturas, “de manera clara y explícita, las expectativas relacionadas con la cultura mayoritaria” (Banfi, 2017a, p. 19). Subyace acá la presunción de que efectivamente existe, o que todos los docentes comparten, la misma cultura. Este concepto, aún difícil de asir teóricamente, puede convertirse en arena librada a los prejuicios sobre los rasgos constitutivos de la identidad cultural. En estos gestos de atención a la cuestión cultural se corre el riesgo de reproducir estereotipos ligados con la “argentinidad” y señalar a los alumnos que no hablan español como ajenos a un presunto centro cultural y normativo propuesto por la escuela del Estado nación.

Por otra parte, con relación a “conductas lingüísticas distintas a las que se espera”, nos interesa referir sucintamente a la perspectiva crítica norteamericana, que abona el debate acerca de “lo apropiado”. Nelson Flores (2015), entre otros investigadores de esta corriente, critica la idea, bastante común entre los docentes (aun aquellos que suscriben con las mejores intenciones), de que todas las lenguas (variedades) son legítimas, pero algunas son más apropiadas para ciertos contextos. Para Flores, distinguir (y “respetar”) los distintos usos conservando la idea de una “cultura mayoritaria” vinculada con determinados empleos de

la lengua, o admitir usos lingüísticos para el ámbito privado distinguiéndolos respecto de la lengua escolar/pública, permite seguir sosteniendo el principio según el cual la nación es monolingüe y algunos hablantes no lo son.

Además, la idea de que existe y se puede enseñar una “cultura mayoritaria”, así como las propuestas que atienden a “lo apropiado”, presuponen que los docentes serán capaces de determinar y presentar formas de interacción que les permitan a los alumnos “distinguir en qué contextos y en qué circunstancias es apropiada o no una conducta [lingüística]” (Flores, 2015, p. 19). En el mismo sentido, la Guía entiende a “la escuela, como lugar de saberes y de encuentro de realidades sociales e individuales, tiene la responsabilidad de crear un ambiente en el que se orienten, potencien y desplieguen las capacidades de todos los que en ella participan” (Banfi, 2017a, p. 26). La pregunta es qué estrategias didácticas y con qué saberes disciplinares cuentan los docentes para gestionar la valoración de la diversidad lingüística.

4. Estatuto pedagógico de las “lenguas distintas del español”

La Guía que se constituye en corpus principal de este artículo es un documento teórico práctico destinado a docentes de nivel inicial, primario y medio. El Protocolo, por su parte, se propone como un marco de acción para aquellas escuelas que detecten que en sus aulas hay hablantes de lenguas distintas del español, y establece cuatro pasos que las instituciones educativas deberían seguir: identificación, establecimiento de un equipo de referencia y consulta, diagnóstico y, finalmente, seguimiento del alumno.

Una cuestión destacable es el hecho de que el concepto de inclusión no es problematizado en estos documentos de trabajo ni en ningún otro de los producidos desde la GOLE. El concepto de inclusión educativa (que figura en el título del programa) fue empleado en Estados Unidos y Europa a comienzos de los años 80 como una estrategia focalizada en los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Infante, 2010). Con el tiempo el concepto se amplió hacia exclusión debido a clase social, etnia y religión, entre otros (González, 2008). Por su parte, las críticas a este concepto se sustentan básicamente en que confirma la existencia de parámetros desde los que se referencia la pertenencia. En efecto, es este marco de interpretación el que evocan las agentes de GOLE entrevistadas. De acuerdo con estas premisas, es dable interpretar que el concepto de inclusión implementado en el documento no aplicaría exclusiva o específicamente a la exclusión lingüística, sino que la ampliación del caudal lingüístico sería uno de los factores favorecedores de la inclusión de los estudiantes. En ese marco de preocupaciones, la Guía se pregunta: “¿Cómo cumplir ese cometido de gestionar el vínculo y las tensiones entre varias lenguas en la situación escolar?” (Banfi, 2017a, pp. 27, 31, 33-34).

En tanto el documento surge de la necesidad de atender a casos específicos, reflejos a su vez de una situación lingüística regional y nacional no apropiadamente diagnosticadas, no puede ser leído como ejercicio de una política lingüística, sino como estrategia remedial para el trabajo en el territorio. Estas condiciones de producción quedan expuestas en la coexistencia de representaciones sociolingüísticas diversas e incluso antagónicas (como la propuesta de inclusión de lenguas al tiempo que se diferencia entre lenguas

vehículo y lenguas objetivo; o el hecho de atender a lenguas extranjeras desde una concepción lingüística de la política educativa, y a lenguas territoriales desde una perspectiva de política social —que se proyecta, a su vez, en la asociación con programas o bien del Ministerio de Educación o bien del Ministerio de Acción Social—).

Una aguda observación por parte de quienes trabajan en la Gerencia refiere precisamente a este punto: el concepto de inclusión se aplica desde programas que atienden a la discapacidad y/o la vulnerabilidad económica, pero no se toma en consideración el acceso o la distribución o las actitudes hacia las lenguas como una necesidad a ser considerada como parte de un programa de inclusión social.⁷ Este es un punto que la Gerencia busca visibilizar y resolver.

En la Guía se advierte que los alumnos “pueden expresar resistencia, especialmente a través de no ‘querer’ aprender la lengua del nuevo entorno, reacción que no es poco común y que puede contrarrestarse con paciencia y contención y proveyendo experiencias positivas de interacción y aprendizaje” (Banfi, 2017a, p. 25). Esta afirmación apela a la predisposición, a la dimensión actitudinal docente, para resolver una situación que es, en realidad, pedagógica y disciplinar, es decir que el trabajo en relación con las lenguas parecería ser cuestión de voluntad (del docente y del estudiante).

Es preciso plantear esta discusión en tanto afecta directamente el desarrollo de una propuesta metodológica para el trabajo escolar con hablantes de lenguas distintas. Las diseñadoras del material postulan que la diversidad lingüística no sería una variable tan pregnante como el despliegue pedagógico-didáctico de los docentes o la formación de base (que ellas vinculan mayormente con la comprensión lectora) de los estudiantes. En ese sentido, entienden, como ya señalamos, que la atención debería estar puesta en el trabajo sobre la comprensión lectora o sobre el desempeño docente en las distintas asignaturas.

Si bien es cierto que la dimensión actitudinal es central en el desempeño escolar tanto de los estudiantes como de los docentes, es ineludible contar con formación específica y material adecuado en el marco de una propuesta político lingüística integral. Es decir, el trabajo escolar sobre las lenguas excede por mucho el ejercicio y la voluntad individual y no se enmarca, al menos no únicamente, dentro de los contenidos actitudinales.

La formación docente específica (en todos sus niveles) permanece ajena a la diversidad lingüística constitutiva de la Argentina (y, por lo tanto, de la Ciudad), por esa razón se hace preciso que los programas de puesta en valor de la diversidad cultural y lingüística estén acompañados por formación docente y estrategias de aula concretas. En efecto, la pregunta por el cómo es la que suele aparecer cuando los docentes se enfrentan a las aulas desde perspectivas atentas a la diversidad.

5. Reflexiones finales: Argentina, ¿país monolingüe?

La Argentina, a espaldas de la realidad lingüística histórica y actual, es percibida como una nación monolingüe. De hecho, en los documentos que regulan la actividad educativa de nivel nacional no se especifica la lengua de enseñanza, sino que se asume que será el español, y para todas las regiones (Gandulfo, 2007; Tallatta y Unamuno, 2020). Esto explica que en la Guía analizada exista un solo documento específico para toda el área de CABA y que, además, esta propuesta

que analizamos sea la única propuesta programática (según nuestros registros) en casi 200 años de historia de la región metropolitana para atender a los “niños que llegan a las aulas de nuestras escuelas hablando una lengua que no es el español (Banfi, 2017a, p. 7)”.

Desde sus inicios formales hacia fines del siglo XIX la escuela argentina cumple un papel definitorio en el sostenimiento y la reproducción del ideograma que identifica lengua con nación, y que a fines del XIX y comienzos del XX resultó funcional para homogeneizar y controlar las disidencias potenciales o efectivas de pobladores originarios y de habitantes provenientes desde distintas oleadas inmigratorias (Di Tullio, 2003; López García, 2015; Unamuno, 1995).

El español cumplió y cumple su clara función simbólica en el establecimiento de una identidad (lingüística) colectiva (cfr. Bein, 2020) o nacional, a la que Ángela Di Tullio (2003) caracterizó como “objeto escurridizo”. Esa identidad fluctuó durante los primeros decenios de la nación; las primeras generaciones de intelectuales argentinos intentaron enarbolarla como gesto de independencia respecto de España, como herramienta de unidad hispanoamericana, e incluso combinando ambas opciones y/o considerando las otras lenguas presentes en la geografía y en el paisaje lingüístico.

Transcurrido un centenio, el contexto internacional requirió la configuración de identidades diversas para contextos supranacionales. Unamuno y Maldonado (2012) postulan que hacia finales de los años ochenta del siglo XX se registra en la Argentina la incorporación del discurso internacional sobre la defensa de la diversidad y de los derechos lingüísticos. En concomitancia con esto, sostienen, las legislaciones nacionales y provinciales contemplan desde entonces una modalidad educativa (para el caso de estos autores, la Educación Intercultural Bilingüe) en la cual se les daría lugar a las lenguas históricamente marginadas del sistema educativo.

No obstante la larga tradición argentina en las discusiones sobre el estatuto de la lengua en la conformación identitaria nacional y los estudios recientes, en los documentos analizados se sugiere atender a la variable “nacionalidad” e incluso consultar a las familias sobre ese dato específico. Entendemos que preguntar por la nacionalidad y no directamente por la lengua (que se habla, que se entiende, con la que se está en contacto) acude y refuerza ese binomio decimonónico y, por defecto, castellanizante. Hay, sin embargo, en la propuesta, conciencia de los condicionantes que impone el vínculo entre lengua y Nación:

En cuanto a los nacidos en el país, este factor no siempre es una clara indicación de la lengua materna ni tampoco del contacto que los niños hayan tenido o tengan con el español. En otras palabras, cuando llega un nuevo alumno a la escuela preguntamos su nacionalidad, pero esta información no siempre nos sirve para conocer qué lengua o lenguas habla el niño. Por ejemplo: 1. Estudiantes que pertenecen a pueblos originarios, cuya primera lengua es una lengua originaria y cuya exposición al español ha sido limitada o cuyo español pertenece a una variedad marcada por influencia de la primera lengua. Con estos casos en mente, se publicó en 2008 el documento *Lengua y literatura, La diversidad lingüística del Ministerio de Educación...* (Banfi, 2017a, p. 13)

Pero, conforme la división en “modalidades” educativas de la Ley de Educación Nacional 26.206, la Guía dirige a estos estudiantes hacia materiales específicos. Allí se aborda la diversidad lingüística como una cuestión cultural. En los materiales referidos por la Guía, la diversidad lingüística es atendida a partir

de una compilación de cuentos de Roberto Arlt, Julio Cortázar y Roberto Fontanarrosa (entre otros escritores consagrados) y leyendas de distintas provincias argentinas. El mero hecho de trabajar a partir de un corpus literario, reafianza, por un lado, la identidad entre lengua y cultura, propia los procesos decimonónicos de construcción de la nación. Por otro, asocia a las “otras lenguas nacionales”, las lenguas vernáculos, con variables culturales, con la literatura popular, desproveyéndolas de especificidad disciplinar.

Otro punto al que atender con relación a la distribución geopolítica del prestigio lingüístico es el hecho de que algunos enlaces que acompañan la Guía en su sección “Materiales didácticos online” dirigen a actividades gestionadas desde sitios peninsulares. De esta forma, se pone en tensión esta propuesta, tendiente a valorar la realidad lingüística regional, con los prejuicios lingüísticos que asocian las variedades peninsulares con la norma patrón y la corrección. Entendemos que esto puede deberse, por un lado, a la escasez de materiales regionales para el trabajo con la diversidad lingüística en el aula. A este respecto, una política efectiva se vería muy favorecida si, además de materiales, contara con encuestas y relevamientos que le permitieran conocer y/o actualizar una realidad lingüística tradicionalmente silenciada no solo en la Ciudad, sino en todo el territorio nacional. En efecto, la falta de materiales para el trabajo sobre las lenguas y variedades lingüísticas coincide con la inexistencia de recursos materiales para gestionar insumos, formar docentes, instituir traductores específicos, etc., y con la falta de información fidedigna y centralizada acerca de los hablantes y las lenguas que habitan las aulas y las familias de los estudiantes. Por otro lado, la presencia de recursos que aluden a referencias normativas exocéntricas (en especial, la de Madrid) podría deberse a la dispersión de los escasos materiales y la falta de difusión por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad de los documentos que generan sus propios especialistas. En ese sentido, una acción inmediata y plausible es recuperar los materiales existentes, y gestionar y difundir en la comunidad educativa los espacios virtuales de referencia y consulta.

No obstante, es remarcable el hecho de que la Guía es uno de los pocos documentos elaborados por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que brinda un enfoque novedoso en cuanto al estudio de la diversidad lingüística como valor y es evidencia de la necesidad de tender vínculos interinstitucionales que favorezcan la articulación entre la actualización teórico disciplinar, la didáctica y las propuestas legislativas.

Consideramos que la divulgación y puesta en contexto de materiales gestionados desde modelos lingüísticos respetuosos de las variedades serviría para poner en marcha el germen de una política lingüística orgánica (y la asignación de recursos materiales) para una ciudad cuyas aulas son mayoritariamente plurilingües, una política que asuma la diversidad lingüística no como caso especial, sino como una realidad constitutiva de toda comunidad humana, en especial en la Ciudad de Buenos Aires, explícitamente consciente de la diversidad de comunidades que la integran.

Referencias

- Arnoux, E. N. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, 7(1), 1-24.

- Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina. En G. Kremnitz y J. Born (Eds.), *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina* (pp. 41-50), Praesens.
- Bein, R. (2020). Crítica al concepto de comunidad lingüística. En M. Cisneros Estupiñán et. al (XXX) *Gloto-política latinoamericana: Tendencias y perspectivas* (pp. 323-346). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Borzone, A. M. y Silva, M. L. (2012). *Alfabetización: una propuesta intercultural*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Carrió, C. y Lorenzotti, M. (2019). Educación superior y pueblos originarios: tensiones y discusiones de una búsqueda con-partida. *Cuadernos del INAPL*, 28(2), 111-122.
- Corbeta, S., de Mauro, S., Farro, M., Hecht, A. C. y Malvestitti, M. (7 de octubre de 2020). ¿Un dispositivo de fortalecimiento de derechos lingüísticos?. Página/12. <https://www.pagina12.com.ar/297571-un-dispositivo-de-fortalecimiento-de-derechos-linguisticos> (consulta octubre 2021)
- Cuevas Suárez, S. (1996). La relatividad lingüística y la clasificación de lenguas indígenas. En H. Muñoz y P. Lewin, *El significado de la diversidad lingüística y cultural* (pp. 165-168). Instituto Nacional de Antropología e Historia (UNAM).
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Eudeba.
- Domínguez, L. (2019). El problema de las lenguas “prehistóricas”. Un debate sobre el estudio de las lenguas indígenas a comienzos del siglo XX. *Olivar*, 19(29).
- Flores, N. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Flores, N. y J. Rosa (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review* 85(2): 149-171.
- Gandulfo, C. (2007). Entiendo pero no hablo: el guaraní “acorrentinado” en una escuela rural. *Antropofagia*.
- Gandulfo, C. (2020). “Hablan en bilingüe”: repertorios lingüísticos guaraní-castellano en Corrientes. *Argentinamagis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-25.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford University Press.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297.
- Landau, M. F. (2015). No sólo de globos vive el PRO: el macrismo en la larga tradición del gobierno de la Ciudad. *Ciencias Sociales*, 87(5), 74-79.
- López García, María (2015). Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares. *Miño y Dávila*.
- López Serena, A. (2017). Algunas cuestiones pendientes en el modelo distancia vs. inmediatez. Los parámetros situacionales que determinan las formas de la variación concepcional. En *Coloquio Internacional Was bleibt von Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte von Diskurstraditionen und sprachlichem Wandel* [en prensa Tübingen, Gunter Narr]
- Österreicher, W. (2002). El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano. *Lexis*, XXVI(2), 275-304.

- Rizzo, F. (2014). Los discursos de los congresos internacionales de la lengua española (1997-2007). Perspectiva glotopolítica [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Rusell, G. y Lapenda, M. E. (sin fecha). La alfabetización de alumnos sordos en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe. www.linguasur.com.ar
- Rusell, G. y Lapenda, M. E. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Signo y Seña*, 22, 63-85.
- Tallatta, C. y Unamuno, V. (2020). “La lengua guaraní no sé qué pasa, es como si fuera un metal que se va oxidando”. La construcción discursiva del orden monolingüe escolar en una escuela de Gran Buenos Aires (Argentina). *Interfaces*, 11(1), 91-103.
- Unamuno, V. (1995). Hacia una descripción del proceso de sustitución de la lengua guaraní en un barrio marginal del Gran Buenos Aires. Algunas consideraciones. En *Actas II Jornadas de Lengua Aborigen* (pp. 469-477). Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa*, 7, 31-54.
- Unamuno, V. y Maldonado, Á. (Eds.) (2012). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. GREIP/Universitat Autònoma de Barcelona.
- Wright Carr, C. (2007). La hipótesis Sapir-Whorf: una evaluación crítica. *Caleidoscopio*, 22, 7-26.

Documentos

Banfi, C. (Dir.) (2017a). Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento Educativo.

Banfi, C. (Dir.) (2017b). Protocolo de español como segunda lengua para la inclusión: para las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento Educativo.

Buenos Aires Celebra, Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural de la Ciudad de Buenos Aires. <https://www.buenosaires.gob.ar/derechoshumanos/ba-celebra> (consulta noviembre 2021)

Cappelletti, G. (Coord) (2008). *Lengua y literatura. La diversidad lingüística*. Ministerio de Educación de Buenos Aires.

Catalá, S. (Coord.) (2009). Matrícula extranjera en la Ciudad de Buenos Aires. Periodo 2000-2008. Informes temáticos de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

Español como Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI), Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/elsi> (consulta noviembre 2021)

Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/institucional> (consulta noviembre 2021)

Ministerio de Educación de la Nación (2006) Nucleos de Aprendizajes Prioritarios.

Notas

- 1 En los últimos años el nombre de esta dependencia cambió tres veces. En el 2015 se denominaba “Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras” (DOLE). Al año siguiente, comenzó a ser la “Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras”. Este cambio terminológico que reemplaza “dirección”, un término asociado a la administración pública y sus reparticiones, por “gerencia”, vinculado, en cambio, a la administración privada y al ámbito económico, se puede pensar en relación con la política del gobierno actual de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de despolitización del Estado. En efecto, Landau (2015) sostiene que uno de los signos distintivos del PRO (“Propuesta Republicana”, el partido político que gobierna la CABA desde 2007) es el de presentarse como orientado a la gestión y menos como un programa político, económico y cultural, tal como sucede en los despliegues discursivos de otros partidos políticos. Actualmente la sigla GOLE se mantiene, pero se refiere a una tercera denominación: Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación.
- 2 No obstante, establece vínculos explícitos (a través de enlaces, citas y referencias) con el marco legislativo en el que se inserta y otras propuestas y/o acciones político-lingüísticas de la Ciudad.
- 3 En el video se les explica a las familias cómo funciona el sistema educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: cuáles son los niveles en los que se organiza la educación, quiénes son los responsables de la escuela en cada uno de los niveles, cómo realizar la inscripción, etc. Se trata de una animación con una voz en off en “árabe/####, chino/中文, coreano/###, francés/Français, guaraní/avañe’ẽ, inglés/English y portugués/Português”; para la versión en Lengua de Señas Argentina el audio es en español y en el margen inferior izquierdo una intérprete traduce.
- 4 El último Censo Nacional de Población procesado fue el de 2010. Allí no hubo preguntas por las lenguas habladas en el territorio nacional. En el año 2016, en el marco de un Proyecto financiado por la Universidad de Buenos Aires (Proyecto UBACyT Interdisciplinario programación 2014- 2017 20620130100011BA El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades / diferencias - 2), el equipo

dirigido por el especialista en políticas lingüísticas Roberto Bein se reunió con funcionarios del INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) para solicitarles que se incluyeran preguntas sobre las lenguas en las distintas cédulas censales. Luego de esas reuniones el equipo no volvió a ser contactado por ese organismo. Por su parte, Corbeta, de Mauro, Farro, Hecht y Malvestitti (2020) publicaron en el diario porteño de gran circulación *Página/12* una nota en la cual se hacía referencia a esta necesidad. Desde el Tejido de Profesionales Indígenas también realizaron reuniones con el INDEC con el mismo fin; además, lanzaron una campaña mediática para recolectar un millón de firmas para solicitar esto mismo al Estado. La pregunta por las lenguas fue incluida en el Censo Nacional de Población 2022, pero no para la población general, sino para el habitante que [pregunta 22] “se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios”. Para quien marcara la opción 22, estaba disponible la pregunta 24 “habla y/o entiende la lengua de ese pueblo indígena u originario”.

- 5 Es importante tener en cuenta en este punto el hecho de que la mayoría de los niños sordos o hipoacúsicos son hijos de padres oyentes; por lo tanto, solo pueden aprender la lengua y conocer la cultura de la comunidad sorda en el caso de que se encuentren con referentes u otros sordos (Rusell y Lapenda, 2012; Rusell y Lapenda, sin fecha).
- 6 En la página web (consignada en la bibliografía bajo ‘Buenos Aires Celebra’) se indica: “Con el correr de los años se ha consolidado como una marca porteña y un ícono de multiculturalidad. En cada oportunidad, las colectividades festejan sus fechas patrias compartiendo con los/as vecinos/as su cultura, su historia y su identidad”. Esta constelación de ideogramas refrendada en este documento constituye, de hecho, la ideología lingüística de la Real Academia Española, permanentemente presente en los medios de comunicación (Rizzo, 2014).
- 7 Al mismo tiempo, y confirmando la distribución de usos sociales de las lenguas que pretende discutir, la GOLE considera en su página web como “pluricentrismo” a las lenguas beneficiadas simbólicamente (inglés, italiano, francés, portugués), lo que pone en contradicción la pretensión de abrir un espacio de reflexión sobre las actitudes hacia las lenguas con las representaciones centenarias acerca de cuáles son las lenguas de la nación y las lenguas escolares (es decir, las lenguas que la escuela valida y prestigia).
- 8 En los últimos decenios se registran iniciativas de trabajo con la diversidad lingüística en otras regiones del país (cfr. Borzone y Silva, 2012; Carrió y Lorenzotti, 2019; Gandulfo, 2020; Unamuno, 2012, entre otros).