



La poliglosia como evento lingüístico que cuestiona la didáctica y la formación docentes: una propuesta desde la práctica en un 1° año en la ciudad de La Plata

Victoria Scotto*

1. El problema

En este trabajo se abordará un problema puntual, el de la poliglosia en el sistema educativo argentino, desde una perspectiva etnográfica. El reconocimiento de la diversidad lingüística en Argentina es sumamente relevante a la hora de pensar en la reproblematicación de los desafíos de una educación que desde hace más de diez años es obligatoria tanto en el nivel primario como el secundario. El Estado, que se ha propuesto abrir sus puertas a la totalidad de la población, no ha dado aún respuesta a los desafíos lingüísticos de sus habitantes.

Antes de introducir el estudio de caso, es necesario reseñar algunos debates acerca de la diglosia y la poliglosia para comenzar el abordaje de la cuestión didáctica. También deberemos hablar de la importancia (invisibilizada) de la presencia de este problema dentro del sistema educativo. Luego expondremos la perspectiva que caracteriza este trabajo, la etnografía, y un análisis de cómo esta matriz de interpretación puede colaborar con la revisión del paradigma de enseñanza de la lengua como una entidad única y uniforme dentro del territorio argentino.

Finalmente se presentará un estudio de caso que permite complementar el análisis teórico de la invisibilización de la poliglosia en el sistema educativo con el estudio del quehacer docente: la presencia en un aula de primer año del secundario de una escuela de la ciudad de La Plata de un alumno migrante

* Victoria Scotto nació el 5 de marzo de 1994 en Berazategui, Conurbano Bonaerense. Es graduada de la Licenciatura y el Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En 2016 empezó a ejercer la docencia en escuelas de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Desde el 2017 es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y sus investigaciones giran en torno a la historia de la filología y de la lingüística, y a las formas actuales de estas dos disciplinas.

scottovictoria@gmail.com

de origen boliviano trilingüe. Las dificultades que aparecen en el abordaje de las problemáticas que presenta el alumno para escribir evidencian las carencias de una formación en Letras que recuerda que el sistema educativo argentino nació para negar la diversidad lingüística e implantar el español como (artificial) lengua nacional.

Para abordar críticamente esta situación y hacerle frente a los desafíos que supone, propondremos hacia el final la incorporación de la diversidad lingüística en la enseñanza a partir de líneas metodológicas a utilizar en la práctica docente, con el deseo de cambiar todo lo que deba ser cambiado, de alentar a una formación más amplia de la docencia, y que a su vez esta colabore con el fin definitivo del sistema poliglósico de la Argentina.

2. Poliglosia en las escuelas

Para comenzar este trabajo es necesario deslindar teóricamente qué se entiende aquí por diglosia: según Ferguson, “diglosia” designa “un proceso particular por el cual dos variedades de una lengua coexisten a través de una comunidad, donde cada una tiene un rol que cumplir” (Ferguson, 1959, p. 325). Luego Ferguson, a lo largo del artículo en el cual analiza cuatro formas de diglosia, matiza su definición, proponiendo por un lado que ese proceso puede darse a modo de una estandarización o de una oficialización de una variedad de lengua entre otras, y por otro, que el concepto de “variedad” puede usarse de manera amplia, y que incluso podría hablarse de dos lenguas diferentes. Lo que permanece con posterioridad a estos matices es la distribución desigual de legitimidad que posee una lengua y otra en el sistema diglósico: coexisten una variedad lingüística “alta” (la hegemónica, la estandarizada) y una variedad lingüística “baja”.

Con posterioridad a esta primera definición, el concepto de diglosia fue ampliado y reestructurado: la definición de Ferguson propuso una serie de características reseñadas posteriormente como estrategia de análisis de situaciones de bilingüismo o plurilingüismo alrededor del mundo. Algunas características (especialmente relevantes a los efectos de este trabajo) son las siguientes. Siguiendo a García Martín (2000, p. 286):

- a) las lenguas en contacto tienen repartidos sus dominios sociales de aplicación dentro de la comunidad de habla: la variedad “alta” se emplea en la escuela, en los medios de comunicación, en las actividades profesionales y en las esferas militar, religiosa y administrativa; por otro lado, la variante “baja” aparece sobre todo en el ámbito familiar y en las relaciones de amistad.
- b) la variedad “alta” es prestigiosa, mientras que la variedad “baja” no.

c) la variedad “baja” no posee ni una considerable herencia literaria, ni diccionarios o gramáticas de la lengua plenamente normalizados o estandarizados.

Tiempo después, el concepto de poliglosia o multiglosia (Béristain, 1995) se agregó a las descripciones de las situaciones diglósicas para describir sistemas lingüísticos donde coexisten tres o más lenguas en disputa. Es relevante en este trabajo expresar los lineamientos generales de la diglosia y la poliglosia porque Argentina es un país en el que conviven una gran cantidad de lenguas, pero solo una es reconocida como lengua oficial. Es decir: Argentina es un país con un sistema lingüístico que ha consolidado la poliglosia.

Según el informe del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), parte del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC), publicado en 2005, existe más de una docena de lenguas indígenas que se hablan en el territorio argentino. Esas lenguas están ampliamente extendidas debido a diversos procesos migratorios, y entre los exponentes más reconocidos se encuentran el quechua, el guaraní y el aymara, lenguas oficiales de los países limítrofes Bolivia y Paraguay. Sin embargo, a pesar de que el Estado argentino reconoce en sus informes oficiales la existencia de esas lenguas, estas no han sido incorporadas institucionalmente: su exclusión es especialmente notoria en el sistema educativo. Dicen al respecto Golluccio y Ciccone:

(...) en toda región en la que conviven hablantes de dos o más lenguas se producen distintos fenómenos de contacto lingüístico (...), [y frecuentemente] existe una depreciación de la variedad de [una] lengua. El problema se agrava cuando las lenguas involucradas en situación de contacto son una lengua europea y una americana, esta última muchas veces completamente desconocida por una porción de la sociedad local. Lamentablemente, las lenguas americanas suelen ser habladas por pueblos sometidos a situaciones de vulnerabilidad y marginación (Golluccio y Ciccone, 2017, p. 19).

Precisamente, el sistema educativo argentino nació negando la pluralidad lingüística en este territorio, en parte debido al origen indígena de casi la totalidad de las lenguas que lo pueblan y al imaginario que se ha generado en torno a la “inferioridad” de las lenguas americanas que mencionan Golluccio y Ciccone: esto ha resultado en un sistema poliglósico. Estudios serios sobre la deseada “pureza” de la lengua en la fundación del sistema educativo (López García, 2012) dan cuenta de la voluntad estatal de aunar a la población bajo una nacionalidad, símbolos patrios específicos, y una lengua determinada (Bertoni, 2001). Y sin embargo, las escuelas dan cuenta de la existente multiplicidad de lenguas en convivencia poliglósica: volviendo a Golluccio y Ciccone, “los docentes que desarrollan sus actividades pedagógicas en esta región densamente poblada [que es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y parte del Conurbano Bonaerense] se encuentran con niños y jóvenes que hablan lenguas americanas, que las entienden pero no las hablan, o

bien, cuyos padres las hablan pero no se las han transmitido. Esta diversidad lingüística presente en el aula es una realidad que los docentes afrontan y que no deja de plantear desafíos en relación con la enseñanza de la lengua en la escuela” (Golluscio y Ciccone, 2017, p. 10).

En este sentido, la ciudad de La Plata no es ajena a esta amplitud lingüística y tampoco a la invisibilización de las lenguas americanas que pueblan este territorio, afectadas por el sistema de poliglosia. Ni el sistema educativo, por lo ya expuesto, ni los docentes que ejercen la didáctica de la lengua y la literatura están formados para hacer frente a las problemáticas que surgen debido a esta invisibilización histórica: como expresa Dubin:

(...) en la escuela descubrimos todos los días chicos bilingües, (...) [y] sin embargo en la carrera de letras de la Universidad Nacional de La Plata sigue siendo central el estudio de lenguas muertas, occidentales (...). ¿No serían necesarias al menos algunas materias donde podamos estudiar, además, o mejor, junto a griego y latín, guaraní y quechua para conocer mejor a nuestros compatriotas, nuestras literaturas orales, nuestras lenguas, y ser docentes de lengua y literatura mejor capacitados para trabajar con niños migrantes, bilingües, originarios? (Dubin, 2014, p. 74).

3. Etnografía en la didáctica: una perspectiva para abordar la diversidad lingüística

Para comenzar el análisis de la diglosia o la poliglosia en la didáctica de la lengua y la literatura, es necesario dar cuenta de que se parte de una coincidencia con la propuesta etnográfica de Elsie Rockwell. En “La relevancia de la etnografía”, Rockwell explicita que la etnografía, como rama de la antropología, es una “forma de proceder en la investigación de campo” (Rockwell, 2009, p.2), y a la vez el producto descriptivo en el que resulta ese trabajo de campo.

Rockwell explica que, en educación, “la etnografía no propone por sí misma una alternativa pedagógica (...) sino que puede abrir la mirada para comprender procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que inciden en [la educación]” (Rockwell, 2009, p. 6). Precisamente a partir de esta matriz es posible entender la necesidad de acercarse a la experiencia docente, a aquel conocimiento al cual el docente accede, que no está documentado, pero que constituye sus prácticas: el “saber docente”. En el problema que ocupa a este trabajo, el de la diglosia o la poliglosia en un aula de una escuela platense, el análisis de ese “saber docente” puede colaborar con el develamiento de lógicas de la enseñanza de la lengua que no permiten una transformación de las condiciones de desigualdad que habilita la diglosia. Naturalmente, la perspectiva etnográfica de análisis de la didáctica entonces, deberá trabajar con los materiales existentes y experiencias directas que provengan del quehacer cotidiano de la docencia, tanto a partir de la investigación empírica como del

desarrollo teórico, “sin quedar sujeta a la primera o al segundo, ya que su propia producción teórica supone constantes retornos a la práctica”, según explicita Carolina Cuesta (2016, p. 24) en su lectura de Rockwell.

Cuesta advierte que, para llevar este análisis adelante, la perspectiva etnográfica de Rockwell implica una “mirada histórica sobre la transformación en la escuela, [que] devela tramas de hegemonías y alternativas, pero sobre todo, de consensos, de redefiniciones, de nuevas alianzas que no significan la aceptación total de la hegemonía, sino la existencia de tradiciones selectivas que hacen a la cultura escolar cuando se ponen en relación prácticas educativas locales con procesos sociales, políticos y económicos más amplios” (Cuesta, 2016, p. 23).

Precisamente, atender a estos procesos permite considerar que, en tanto la escuela secundaria es una institución que se origina en la necesidad de establecer una nacionalidad común y un cierto control social, el sistema educativo argentino y las disciplinas escolares particularmente son “fuentes de poder y de exclusión social y profesional” (Cuesta, 2016, p. 25). En este sentido, la invisibilización de una lengua que cumple el rol de variedad “baja” dentro de un sistema diglósico o poliglósico es producto no sólo de una decisión política sino también de una serie de tradiciones que se han estructurado en torno a esa decisión, la han legitimado y han logrado asentarlas de manera que se perciban como naturales. Solo el ingreso a la experiencia del ejercicio de la docencia (en el cual se advierte la invisibilización y la no habilitación de una multiplicidad de lenguas) en conjunto con una perspectiva sociohistórica puede colaborar con la comprensión del motivo por el cual las aulas argentinas no consideran a las lenguas indoamericanas como parte de la realidad lingüística del país, ni advierten que la convivencia del español con esas lenguas ha afectado al desarrollo de la variante americana que se habla en el territorio (de Granda, 2002).

Entonces, para la perspectiva etnográfica de la didáctica de la lengua, no sólo resulta indispensable poner en tela de juicio y disputar aquellos saberes cuya historia nos hablen de dominación e invisibilización de los pueblos y de negación de una diversidad existente en pos de proponer una historia unívoca y uniforme: es preciso analizar la presencia de una matriz que contenga la diversidad lingüística dentro del diseño de políticas públicas sobre la educación y pensar modos en los cuales esa matriz puede ingresar tanto dentro del saber docente como de sus prácticas cotidianas. Volviendo a Carolina Cuesta, esta vez a su texto llamado “Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística”, hay que problematizar estas nociones de “lengua” y “diversidad lingüística” también en los discursos pedagógicos que funcionan como lineamientos frecuentemente demasiado alejados de las aulas como para que tengan algún efecto

transformador a corto o mediano plazo. “Este es el desafío”, finaliza Cuesta: “continuar con estudios en distintas escuelas del país, y seguramente también en las mismas instituciones encargadas de la formación docente (...), que puedan pensar relaciones solidarias en una enseñanza de los conocimientos de aquello que llamamos lengua oficial, regulada, estandarizada”, con el objeto de instalar “la aceptación de toda su variabilidad y aquellos conocimientos específicos de las otras lenguas que se cuelan día a día en las aulas” (Cuesta, 2014, p. 8). Los registros etnográficos no transformarán la realidad educativa de la cual surgen; pero analizarlos, estudiarlos, ponerlos en relación con una perspectiva histórica y trabajarlos con marcos teóricos diversos posibilitarán la que se propongan nuevas didácticas transformadoras de estas realidades que no son suficientes, ni justas, ni democráticas.

4. Estudio de caso: un alumno trilingüe en un aula de primer año en La Plata

En este apartado se estudiarán los efectos, sobre un individuo particular, de la falta de una mirada etnografía en la didáctica de la lengua a la hora de pensar en la formación de los docentes y del armado de lineamientos curriculares tanto de la escuela como de la educación superior. CCT es un alumno migrante, proveniente de Cochabamba, Bolivia. Migró a la ciudad de La Plata a principios de 2017 y se integró a la educación formal en el ciclo lectivo de ese mismo año. Su trayectoria lingüística comienza en el quechua, lengua hablada por toda su familia y su comunidad; también estuvo en contacto con el aymara, lengua que habla su hermana y que él entiende pero no domina; finalmente, comenzó su alfabetización en español, idioma que domina a la perfección en la oralidad y que, según manifiesta, le presenta muchas dificultades para escribir.

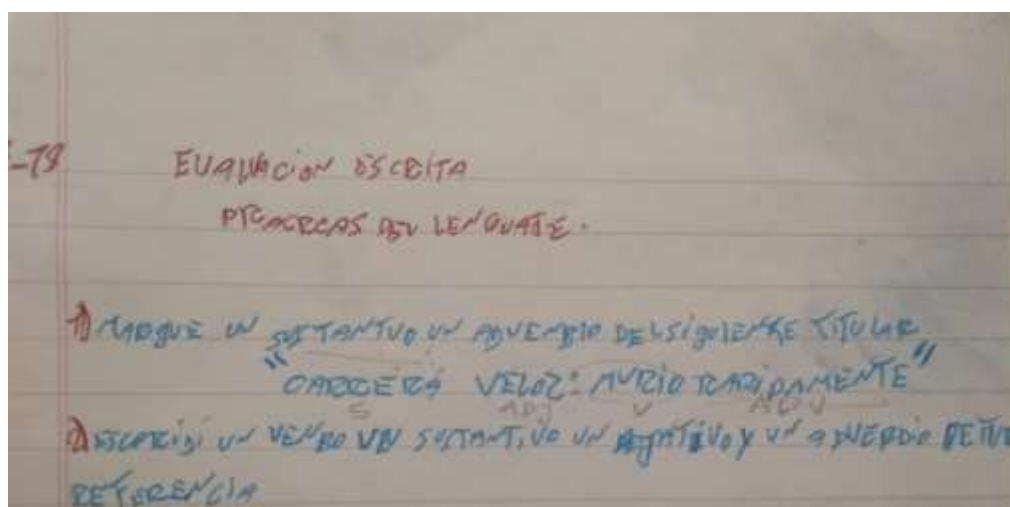
El ingreso de CCT en el sistema escolar no fue sencillo: salvo por su hermana, los miembros de su familia no pueden ayudarlo en profundidad porque tienen una alfabetización incompleta. Por otra parte, en el ingreso al ciclo lectivo 2018, con CCT en primer año del secundario, los profesores han encontrado un discurso desde su maestra del año anterior y preceptora del ciclo en curso, que constaba de “frases despectivas sobre su origen boliviano. Cuando pregunté por primera vez cuál era su entrenamiento para la escritura la preceptora me contestó que era ‘analfabeto, no sabe distinguir vocales de consonantes’, y que ‘no puede hacer nada’” (Scotto, 2018, p. 2). Esto dificultó el diagnóstico de la situación de CCT, porque no fue sino hasta una reunión solicitada por varios docentes que el equipo directivo y el equipo de orientación escolar informó de manera generalizada que CCT estaba aprendiendo a escribir una lengua que no era aquella con la que se expresaba cotidianamente, ni siquiera la segunda lengua con la que estuvo en contacto. A partir de esto se requirió desde el equipo de orientación que los docentes de CCT

realizaran un seguimiento escrito, un informe en forma de registro cotidiano para exponer las particularidades del desarrollo de la escritura del alumno, informe que aquí se cita (Scotto, 2018).

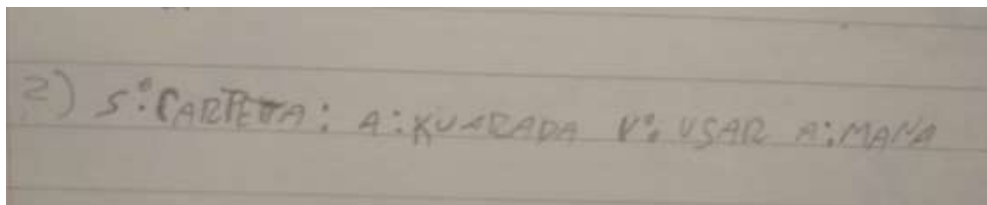
Frente a esta situación, la estrategia que permitió reconocer el estado de la alfabetización de CCT fue la observación atenta de sus actividades. CCT realizó tareas de copiado del pizarrón con lentitud en relación a sus compañeros del curso, pero en ningún caso manifestó una imposibilidad de realizar esas tareas. Sin embargo, sí presentó negativas frente a pedidos que requerían copia por dictado: “CCT se resiste a copiar del pizarrón frecuentemente, pero cuando empecé a dictar hoy directamente se negó. Me dijo con una risa que no lo quería hacer, con timidez, y cuando me senté junto a él me di cuenta de que tenía muchas dificultades, que se trababa, y que los nervios que se le notaban porque yo estuviera al lado de él no ayudaban” (Scotto, 2018, p. 4).

CCT no presenta más dificultades para copiar que las de una caligrafía de difícil comprensión, pero el pasaje de la oralidad a la escritura le representa una tarea mucho más ardua. Frente a un dictado o su propia composición “se detiene, murmura la palabra, letra por letra, y las dibuja, a veces con poco acierto. Las que noté más cantidad de veces que lo complican son los grupos ‘ch’ y ‘ll’, que reemplaza por las letras ‘k’ y ‘l’ respectivamente, la ‘c’ por la ‘k’, la ‘l’ por la ‘n’; y es muy común que se saltee letras al auto-dictarse lo que quiere escribir” (Scotto, 2018, p. 6).

Aquí se muestra un ejemplo de su escritura al copiar el encabezado y dos consignas de una evaluación escrita de Prácticas del Lenguaje, cuyos dos primeros puntos eran “Marque un sustantivo, un adverbio, un verbo y un adjetivo del siguiente titular: ‘CARRERA VELOZ: MURIÓ RÁPIDAMENTE’” y “Escribí un verbo, un sustantivo, un adjetivo y un adverbio de tu preferencia”.



En contraste, se presenta abajo un ejemplo de composición propia, donde resolvió la segunda consigna, y él manifestó querer escribir “S: CARPETA A: CUADRADA V: USAR A: MAL”.



Se advierte que, si bien la primera y la tercera palabra las pudo escribir casi correctamente (“carpeta” apenas cuenta con una doble t, volviéndose “CARPETTA”), “cuadrada” se convirtió en “KUADRADA” y “mal” en “MANA”. Ahora bien, este tipo de problemas (confundir letras homófonas, saltarse letras al escribir, o no poder distinguir entre consonantes) no aparecen en las tareas de copiado, donde CCT, aunque se saltee cuatro palabras, parece registrar perfectamente la individualidad de las letras, la separación de las palabras y la estructura general de las oraciones. Esto podría indicar una especificidad de las dificultades de CCT que permitiría puntualizar las necesidades del alumno, necesidades que la formación del equipo docente de CCT no ha podido identificar de manera profesional.

Sumado a una trayectoria individual compleja, a una timidez significativa y a una tendencia de su entorno a menospreciarlo, las dificultades de CCT para entrenar la escritura en lengua española son importantes. En principio, carece de atención particularizada que responda a sus necesidades: “cuando me siento al lado de él para ayudarlo, o preguntarle por qué no está trabajando, o qué necesita, varios de sus compañeros se quejan: me dicen ‘¡si te sentás con CCT vas a estar toda la clase con él!’” (Scotto, 2018, p. 3). Por otra parte, la heterogeneidad de las estrategias implementadas por el equipo docente no colaboró con un abordaje integral y planificado de las dificultades de CCT para escribir: mientras que unas profesoras insistían en que, tarde lo que tarde, escriba sus propias palabras en su carpeta, otros profesores optaron por intervenir su carpeta y escribir ellos: “hoy varias veces GA, JD y EB me pidieron que les copie, y cuando les dije que no, que esa no era mi función, me respondieron ‘la de naturales le copia todo a CCT’” (Scotto, 2018, p. 7).

Más allá de sus dificultades para la escritura, los mejores resultados logrados por CCT durante el año en las clases de Prácticas del Lenguaje estuvieron vinculados a instancias de legitimación de su cultura y su lengua: “durante la evaluación escrita, una consigna era escribir un relato tradicional. Le pregunté si podía contarme uno que conociera, me dijo que sí y me contó la historia del *Jarisiri*. Cuando terminó me preguntó si la podía escribir ahí: ‘¿sirve?, ¿puedo?’ ‘Claro que sirve, y además es un relato que sabés

contar muy bien’, le dije, y se puso a escribir muy entusiasmado. Pasó cerca de media hora y logró escribir unas cuatro líneas” (Scotto, 2018, p. 9). Un segundo momento relevante fue el día en el que “comenté en voz alta y de manera laudatoria frente a todo el curso que CCT sabía perfectamente un idioma que yo no, y que el resto del curso probablemente tampoco. Todos miraron sorprendidos y le preguntaron a él cuál: él sonrió tímidamente y dijo que el quechua. Se reunieron alrededor de él y le pidieron que escriba una palabra en un cuaderno: él escribió ‘te quiero’ en quechua (*munacuigui*) con mucha rapidez, cosa que hay que resaltar para tener en cuenta la posibilidad de que vaya a escribir con mayor facilidad en quechua” (Scotto, 2018, p. 9).

Además de las complicaciones supuestas por la heterogeneidad de medidas tomadas por el equipo docente, es necesario destacar la falta de formación con la que se cuenta para abordar este tipo de situaciones en el aula: en principio, la primera carencia que se puede detectar es la ignorancia del docente con respecto a las lenguas con las que está en contacto el alumnado; la segunda, es la falta de herramientas a la hora de abordar la alfabetización de un estudiante cuya primera lengua es distinta a aquella en la que inicia su escritura; en tercer lugar, las dificultades que representa la presencia de un alumno migrante con orígenes indoamericanos cuya cultura es, como han indicado Golluscio y Ciccone (2017, p. 19) vulnerable y marginada, y cuya trayectoria lingüística se plantea como “defectuosa o incompleta” (desde el equipo profesional y desde sus pares), cuando en verdad dista mucho de serlo.

5. ¿Cómo incorporar la diversidad lingüística y el reconocimiento de la diglosia en la docencia?

Proyecciones para una pregunta imposible

Proponer una antropología histórica de la educación puede colaborar, como expresa Rockwell, con la transformación de una línea de trabajo que la disciplina ha tenido “durante más de un siglo, acerca de los grupos considerados ‘primitivos’. Se los veía como resabios de etapas prehistóricas, comunidades cerradas, no tocadas por la historia humana, grupos donde el tradicionalismo conservaba una cultura autóctona, pura, inmutable. Se los contrastaba con ‘el occidente’, considerado cuna de progreso (...), se suponía que dentro de los pueblos dominados no se generaba ningún cambio sin intervención externa” (Rockwell, 2009, p. 8).

¿Cuándo dejarán de escucharse argumentos paternalistas en torno a las comunidades de hablas indoamericanas, en términos de que es necesario educarlas, o peor aún, “civilizarlas”, para colaborar con su “progreso”? Incorporar en la currícula y la formación docente el reconocimiento de la diversidad

lingüística es combatir una estructura diglósica y poliglósica que invisibiliza culturas enteras y niega reclamos históricos de pueblos sistemáticamente pisoteados y oprimidos.

El problema, como expresa Beatriz Bixio con claridad meridiana, es que “el mayor objetivo de la escuela es estandarizar” (Bixio en Cuesta, 2014, p. 5). Ya se ha expuesto: en esos términos fue planteado el sistema educativo argentino, y no ha habido desde entonces una toma política activa de decisiones en torno a incorporar a la diversidad lingüística (ni como reconocimiento cultural ni como posibilidad de expresión). Pensar que dentro del sistema educativo sarmientino pueda existir una propuesta que considere a la diversidad lingüística, que mine de una vez y para siempre el sistema poliglósico que domina en nuestro territorio, es imaginar una contradicción. Precisamente porque un sistema que reconoce a las poblaciones originarias como sujetos de aprendizaje que tienen una cultura para aportar y una lengua con la cual expresarse tan válida como el español, ya no coincide con aquel creado en Argentina a mediados del siglo XIX.

Por eso, se deben proponer algunas respuestas posibles para el desarrollo del germen de un sistema nuevo que más que deseable, es absolutamente necesario. Entre estas posibles respuestas se puede encontrar, en principio, la habilitación del uso de investigaciones sobre el estudio de lenguas indoamericanas para contar con bibliografía sobre la sintaxis, la gramática y el léxico de esas lenguas que pueblan nuestro territorio, específicamente destinadas a la formación de docentes de Letras. En segundo lugar, la utilización de trabajos de análisis comparado entre el español americano y una amplia variedad de lenguas indoamericanas como estrategia de conocimiento del objeto, que implique en un futuro metodologías de enseñanza para hablantes en situación de contacto lingüístico. Por último, la incorporación dentro de la currícula de la enseñanza de las lenguas indoamericanas en zonas donde el contacto lingüístico las vuelva especialmente necesarias, además de la incorporación en los materiales escolares de productos culturales de estas comunidades que puedan colaborar con la habilitación de una visibilización, reivindicación y revalorización de las culturas indoamericanas que habitan las escuelas.

Los beneficios de tales políticas implicarían, por un lado, una apropiación de las lenguas por parte de los estudiantes como una valorización de la cultura propia y ajena. Y por otro, institucionalizar la igualdad de valoraciones de las lenguas no sólo mejoraría las situaciones de los estudiantes migrantes o plurilingües de las escuelas, sino colaboraría con la implosión del sistema poliglósico, enriqueciendo las posibilidades de expresión de estudiantes, de docentes, y de comunidades enteras.

Bibliografía

Bérstain, Helena (1995): *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa.

Bertoni, Lilia (2001): "La escuela y la formación de la nacionalidad: 1884-1890". *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, FCE.

Cuesta, Carolina (2014): "Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística". *Revista Pilquen*. Volumen 11, Nro. 1, Viedma, CURZA, pp. 1-9. Disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2101>

----- (2016): "Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina". Sawaya, Sandra y Cuesta, Carolina [comps.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP. Disponible en: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/512>

De Granda, Germán (2002): *Lingüística de contacto: español y quechua en el área andina de Sudamérica*. Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid.

Dubin, Mariano (2014): "Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuamos oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón)". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 5, Nro. 9, pp. 68-81, Ensenada, FaHCE. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-9/MDubin.pdf>

Ferguson, Charles Albert (1959): "Diglossia". *WORD*. Volumen 15, Nro. 2, New York, International Linguistics Assosiation, pp. 325-340.

García Martín, José María (2000): "Los conceptos de bilingüismo y diglosia y la situación lingüística de Gibraltar". *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Volumen 3, Madrid 6-11 de julio de 1998, pp. 483-489. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es>

Golluscio, Lucía y Ciccone, Florencia (2017): *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística. Estructuras contrastivas guaraní-español/quechua-español*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

López García, María (2012): "Tú me quieres blanca. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina". *La Biblioteca*. Nro. 12, Buenos Aires, Biblioteca Nacional, pp. 534-553. Disponible en: <http://biblio3.url.edu.gt/Revistas/La-Biblioteca/Archivos/No12.pdf>

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

Documentos

INAI-INDEC (2005): "Información extraída de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas". *Ministerio de desarrollo social*, <http://www.desarrollosocial.gob.ar>

Scotto, Victoria (2018): "Registro de clases de Prácticas del Lenguaje. Informe para la dirección de la EES Nro. 8: caso CCT". S/D.