



Aulas multiculturales
Nuevos desafíos para la enseñanza
de la lengua.

Alicia Rodríguez Loredo

Aulas multiculturales

Nuevos desafíos para la enseñanza de la lengua

Alicia Rodríguez Loredo

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Tapa: D.C.V. Leandra Larrosa

Imagen de tapa: Emergentes

Editora por la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión:
Leslie Bava

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2021 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1973-1

Colección Discutir el lenguaje, 5

Cita sugerida: Rodríguez Loredó, A. (2021). *Aulas multiculturales: Nuevos desafíos para la enseñanza de la lengua*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Discutir el lenguaje ; 5). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/172>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Juan Antonio Ennis

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión

Verónica Delgado

Para Elena, Juan y Teresa,
que fueron niños y adolescentes migrantes



A Jorge, mi compañero en este vuelo

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a mis docentes de la URV, primeros lectores de estas líneas; en particular a la Dra. Ma. Isabel Gibert Escofet, que supervisó la tesis de maestría que dio lugar a este trabajo. A Cáritas Tarragona, y a toda la comunidad de la Escola Mediterrani, porque me enseñaron a valorar el rol social de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Gracias a Angelita Martínez y Adriana Speranza por orientarme en mi investigación y alentarme a publicar estas páginas; han sido conmigo muy generosas.

Agradezco también a la biblioteca del CEMLA, al Centro de Estudios Estadísticos del INDEC; al Programa de Migración y Asilo de la UNLa, al Programa de Antropología y Educación de la UBA, al área de Educación de FLACSO, a la coordinación del equipo académico del CELU, al Equipo Red Comunitaria de Apoyo Escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y al área de Desarrollo Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente. En cada una de estas instituciones encontré personas muy atentas que con sus respuestas colaboraron con mi investigación.

Índice

<u>Presentación.....</u>	<u>11</u>
<u>Prefacio</u>	<u>15</u>
<u>El Gran Buenos Aires, espacio multicultural</u>	<u>17</u>
<u>Multiculturalidad en aulas secundarias.....</u>	<u>39</u>
<u>Desafíos para la enseñanza de la lengua en secundaria.....</u>	<u>57</u>
<u>Propuestas</u>	<u>75</u>
<u>Palabras finales.....</u>	<u>97</u>
<u>Referencias bibliográficas</u>	<u>101</u>
<u>Acerca de la autora</u>	<u>113</u>

Presentación

Es sabido que para poder avanzar hacia una educación con prácticas que tiendan a cubrir las necesidades actuales, la interculturalidad, la inclusión y la equidad se constituyen en tópicos fundamentales. Desde esa perspectiva, Alicia Rodríguez Loredo nos ofrece un nuevo volumen de la colección *Discutir el lenguaje*, titulado *Aulas multiculturales: Nuevos desafíos para la enseñanza de la lengua*, obra que aporta elementos novedosos en lo que respecta a la aplicación de conceptos teóricos que ponen en valor la interculturalidad, tema que los educadores no dejan de reclamar tanto en los espacios de formación docente como en los de perfeccionamiento.

Con el propósito de delinear el escenario actual en el que la situación intercultural se desarrolla, este libro explora la migración en la ciudad de Buenos Aires y su conurbano y se detiene en la multiculturalidad de las aulas para constituir un llamado a la concientización de la sociedad sobre la heterogeneidad cultural y lingüística y sobre el valor de la misma.

Con ese cometido, el capítulo 1 delinea la historia de la migración externa e interna en la Argentina –en especial, en Buenos Aires– a la luz de las distintas leyes argentinas sobre la cuestión. La visibilización del panorama sociolingüístico resultante revela la realidad con la que los docentes se encuentran en las instituciones

educativas. De acuerdo con los datos que aporta la autora, dicha realidad se caracteriza sobre todo por la presencia de migrantes que han llegado a lo largo de los años 90, provenientes de países latinoamericanos como Paraguay, Bolivia y Perú. Consecuentemente, los capítulos 2 y 3 giran en torno a la multiculturalidad en las aulas, para recalar en una serie de propuestas desarrolladas en el capítulo 4, a las que siguen unas palabras finales.

Así, el libro parte de la situación multicultural y multilingüística de nuestro país y se va internando en las respuestas de las instituciones educativas que no han podido evitar la discriminación y el fracaso escolar. Por ello la autora considera necesario elaborar propuestas didácticas que impulsen a los maestros y a los profesores a la comprensión del ámbito tal como hoy se encuentra y a la motivación de estrategias integradoras que visibilicen la multiculturalidad, la naturalicen a partir del entendimiento de que los seres humanos somos trashumantes, nos movemos, cobramos identidades dinámicas, y sean capaces de proveer a los estudiantes herramientas para la convivencia.

Los estudios sobre el contacto de lenguas en general han cobrado protagonismo en las últimas décadas y nuestro país no ha sido la excepción. Numerosos trabajos sobre el tema (Martínez, 2010; Martínez y Speranza, 2009; Speranza, 2014; Risco, 2012; Bravo de Laguna, 2017; Álvarez Garriga, 2020) se han elaborado a partir del reconocimiento de la igualdad de las lenguas como instrumentos óptimos de comunicación y, en especial, de la sistematicidad observada en las variedades lingüísticas del español que conviven en nuestro país, muchas de ellas propias de los alumnos que pueblan las aulas de la escuela pública argentina. Los resultados obtenidos nos muestran la ventaja de valorar su empleo en distintas situaciones comunicativas, autoafirmar a sus usuarios, sensibilizar al

colectivo y, desde ese lugar, responder a las exigencias de la instrucción escolar en lo que respecta a la adquisición de la variedad académica.

En efecto, en lo que concierne a la situación de aula, la reflexión sobre el lenguaje –y en especial, sobre la sintaxis como semántica y pragmáticamente motivada– hace relevante considerar que todas las realizaciones lingüísticas, provenientes de las distintas lenguas o de diferentes variedades del español, deben ser tenidas en cuenta como herramientas de análisis y de comparación con la lengua escolar en la que los docentes tienen el deber de entrenar a sus alumnos. Esta tarea debe ser llevada a cabo en el aula para que los estudiantes puedan reconocer la sistematicidad de cada variedad a la luz de las distintas necesidades comunicativas que se manifiestan en ellas.

Rodríguez Loredo instala el tema de la interculturalidad en la escuela en el capítulo 4. Para ello revisa algunos diseños curriculares del sistema educativo argentino y observa que la interculturalidad no recibe un tratamiento sistemático y que incluso a veces no se la aborda. Acude entonces a los aportes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en el que se brinda una mirada sistemática sobre esta temática, tratada dentro de las competencias generales de los individuos y como destreza de los mismos. Esta práctica le permite pensar en la incorporación del desarrollo de la competencia intercultural como un objetivo general de Prácticas del Lenguaje en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires.

El concepto de competencia intercultural implica pensar la interculturalidad en términos de acción a desarrollar en distintos niveles, y su inclusión como objetivo general de Prácticas del Lenguaje requiere un diagnóstico sociolingüístico de las lenguas

y variantes del español que los alumnos manejan. Para ello, la autora delinea algunas orientaciones didácticas dirigidas a los docentes con el fin de desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes.

El aula así entendida por Rodríguez Loredó se convertiría en un espacio democrático en el que las clases de Prácticas del Lenguaje motivarían en los alumnos la valoración del entramado de lenguas y variedades como herramienta eficaz para dominar la variedad impartida en la escuela y para poder interactuar en todas las circunstancias sociales con la seguridad de que se los valora en la diferencia.

El libro será, sin duda alguna, de gran alcance y utilidad en tanto acerca al lector la posibilidad de reflexionar sobre la necesidad de considerar a la interculturalidad como un factor de inclusión y de respeto por la otredad. En particular, ofrecerá al lector docente la oportunidad de trabajar en pos de una competencia intercultural y de poner en juego su propia creatividad en la búsqueda de herramientas didácticas que ejerciten prácticas de inclusión.

Dra. Angelita Martínez y Dra. Adriana Speranza
Ensenada, 2020

Prefacio

La diversidad es una característica de todas las escuelas en la actualidad. Las personas que conforman la comunidad educativa proceden de distintos lugares y pertenecen a universos culturales que pueden ser más o menos parecidos, pero nunca iguales. Valorar esta heterogeneidad y generar los espacios necesarios para construir una sociedad más democrática es también tarea de la escuela.

En este volumen presento una descripción de la composición lingüística y cultural de las escuelas secundarias del Gran Buenos Aires¹ a partir de investigaciones y estadísticas publicadas en el último tiempo, provenientes de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, de la antropología, la sociología, la didáctica de la lengua y la literatura, entre otras disciplinas. Asimismo, señalo algunas problemáticas que se evidencian en las escuelas en relación con la gestión de la diversidad y reflexiono específicamente acerca de las implicancias que esta tarea tiene para la enseñanza de la lengua. Para finalizar, propongo algunas estrategias para desarrollar la interculturalidad en el ámbito de las Prácticas del Lenguaje².

¹ Siguiendo la terminología del INDEC, por ser esta nuestra principal fuente de datos estadísticos, entendemos Gran Buenos Aires como el conjunto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los 24 partidos del Gran Buenos Aires (Véase el capítulo 1).

² Me referiré de esta manera al espacio curricular que recibe este nombre

De esta manera me sumo al intercambio, siempre enriquecedor, entre lingüistas y docentes, para seguir discutiendo juntos el lenguaje.

en la Provincia de Buenos Aires y el de “Lengua y Literatura” en CABA, para simplificar la terminología.

El Gran Buenos Aires, espacio multicultural

Por estar en una zona de gran concentración de población, que reúne a migrantes de distintas procedencias y pertenecientes a diferentes culturas, las escuelas del Gran Buenos Aires (en adelante, GBA) se presentan como espacios multiculturales. Allí, la interacción entre los alumnos produce intercambios culturales y contactos lingüísticos que generan, en consecuencia, desafíos para el profesorado, en su mayoría formado para enseñar español como lengua primera, en un ámbito cultural y lingüísticamente homogéneo.

Como ya indicara la profesora Ofelia Kovacci, este tema aparece como un aspecto oportuno a considerar por los lingüistas:

Problemas conexos son el de las lenguas indígenas y el de los grupos de inmigrantes y la posible conservación de la lengua de origen, así como el de los fenómenos de interferencia. (...) También hay que considerar la inmigración de hispanohablantes (algunos bilingües, de países vecinos), así como la zona fronteriza con el Brasil. El estudio de estas comunidades y el de otros asentamientos más recientes (como coreanos y taiwaneses) es importante para reconocer fenómenos de interferencia en situaciones de bilingüismo

y diglosia, y para establecer programas para la enseñanza del español como segunda lengua, aspecto que en el mundo hispánico no siempre ha sido encarado con la importancia que tiene (Kovacci, 2003, pp. 132–133).

Pero sin duda, no es solo a los lingüistas, sino también a los docentes –y en particular, a los de Lengua– a quienes se interpela en esta oportunidad para repensar la enseñanza de la asignatura.

Se propone, entonces, reflexionar en conjunto acerca de la composición actual de las aulas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (de aquí en más, CABA) y de los partidos del GBA, respecto de los planes de estudio en vigencia y las problemáticas que en ellos se plantean, así como sobre las acciones pedagógicas que se llevan adelante para darles respuesta. Todo ello con el fin de plantear estrategias que desde el ámbito de las prácticas del lenguaje contribuyan a mejorar la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Para eso, en primer lugar se recorre brevemente la historia de las migraciones en el país desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, a fin de presentar un panorama sociolingüístico completo de la zona anteriormente delimitada. En segundo lugar, se describe la composición de las aulas en las escuelas secundarias del GBA, evidenciando las problemáticas que se dan en ellas hoy, con especial foco en las que incumben a la clase de Prácticas del Lenguaje.

Teniendo en cuenta estos aspectos se elabora un diagnóstico general de las necesidades educativas de los alumnos a partir de los principales aportes que se han hecho desde la sociología, las ciencias de la educación, la antropología y la lingüística, entre otras disciplinas. El mismo se articula en torno a dos ejes principales: las necesidades sociales o afectivas y las lingüísticas.

Por último, se proponen algunas estrategias que se podrían implementar en la asignatura de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos señaladas en el diagnóstico. En particular y en relación con los ejes antes establecidos, estas estrategias se orientarán al desarrollo de las competencias intercultural y pragmática, valorando la implementación de un enfoque que propicie el diálogo intercultural en clase y la reconsideración del objeto de estudio de la clase de Prácticas del Lenguaje, de manera tal que contemple todos los idiomas y las variantes de la lengua que se dan en el aula.

Delimitación de la zona de estudio

Como se anticipó en el prefacio, la mayoría de los datos que se utilizan en este estudio para sustentar las propuestas provienen de estadísticas elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Por tal motivo, cuando hablamos del GBA nos referimos a CABA y los 24 partidos –divisiones administrativas– del Gran Buenos Aires. A continuación, se presenta un mapa (**Figura 1**) donde se muestra la zona delimitada para esta investigación:

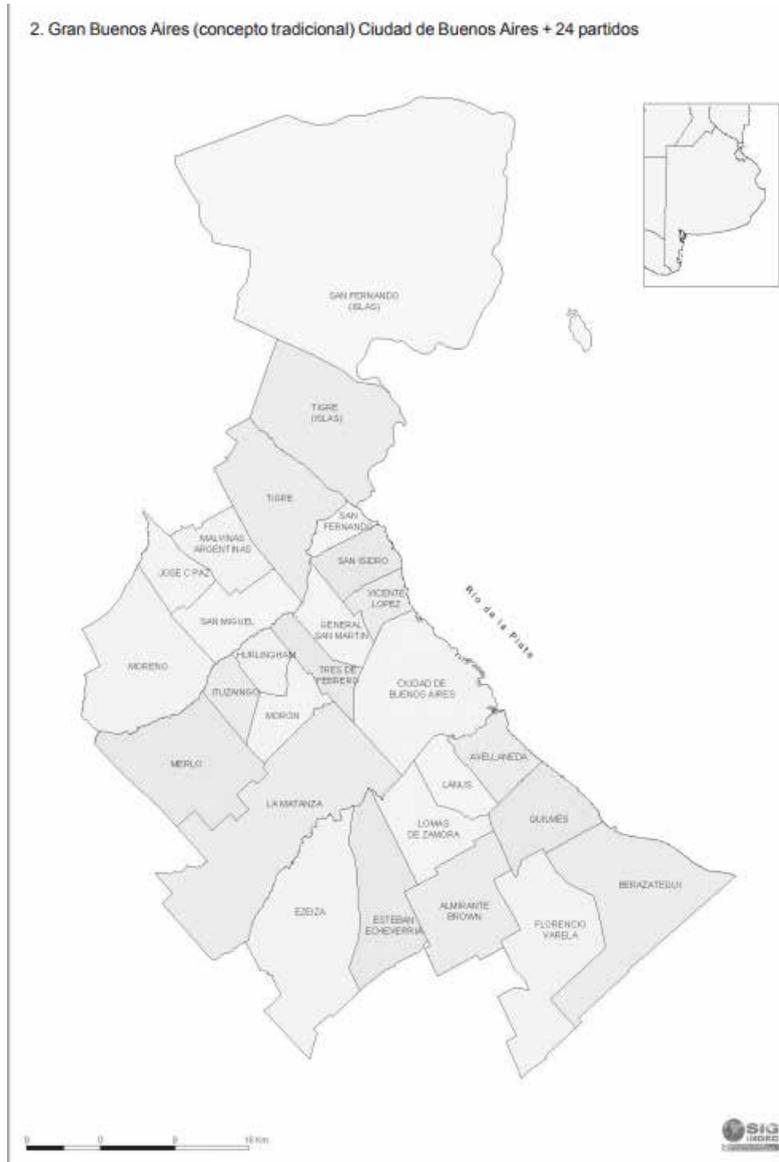


Figura 1: “Gran Buenos Aires”: Ciudad Autónoma de Buenos Aires + 24 partidos del Gran Buenos Aires, en la Provincia de Buenos Aires. Fuente: INDEC (2005).

Breve panorama histórico de la inmigración en Buenos Aires

Históricamente Argentina ha sido un país receptor de inmigración. Desde su independencia en 1816, las sucesivas políticas de gobierno apuntaron a promover la radicación de extranjeros, necesaria para poblar y trabajar el vasto territorio nacional. En este sentido, son especialmente conocidas y estudiadas las migraciones transatlánticas europeas, que se fomentaron con un fin político e ideológico y tuvieron su punto culminante en 1930, cuando el 30 % de la población argentina había nacido en el extranjero.

Sin embargo, las migraciones de los países limítrofes se han mantenido constantes a lo largo de toda la historia del país. Asimismo, a partir de la segunda mitad del siglo XX cobran especial relevancia las migraciones internas hacia las grandes ciudades, compuestas en su mayoría por personas provenientes de zonas rurales y fronterizas de Argentina. En los últimos años, además de las mencionadas corrientes, es posible encontrar migrantes con orígenes diversos, incluyendo africanos y asiáticos, que llegan al país en busca de un futuro mejor.

A continuación, se hará un breve repaso por las corrientes migratorias que han tenido mayor impacto en el GBA.

Las primeras migraciones

El fomento a la inmigración en la segunda mitad del siglo XIX nace de la mano de la construcción del Estado Nacional. Dan cuenta de esto especialmente dos leyes promulgadas en esta época. En principio, la primera Constitución Nacional (1853) especifica en su artículo 20 que el extranjero goza de los mismos derechos civiles del ciudadano, a saber: “ejercer su industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los ríos y

costas; ejercer libremente su culto; testar y casarse conforme a las leyes”. Se aclara que “no están obligados a admitir la ciudadanía, ni a pagar contribuciones forzosas extraordinarias” y que obtienen la nacionalidad “residiendo dos años continuos en la Confederación; pero la autoridad puede acortar este término a favor del que lo solicite, alegando y probando servicios a la República”.

Además, el artículo 25 explicita que el gobierno

fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes.

Por su parte, el artículo 14 indica los derechos de los “habitantes de la Confederación”, sin distinguir procedencia:

trabajar y ejercer toda industria lícita; navegar y comerciar; peticionar a las autoridades; entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; usar y disponer de su propiedad; asociarse con fines útiles; profesar libremente su culto; enseñar y aprender.

Especial relevancia para nuestro análisis tienen las dos últimas actividades enumeradas.

Por otro lado, en 1876 se promulgó en el país la primera ley sobre migraciones y colonización (Ley 817 o Ley Avellaneda), que establecía la creación de un Departamento General de Inmigración dentro del Ministerio del Interior, con el fin de fomentar y proteger la inmigración “que fuese honorable o laboriosa” (Ley 817, art. 2). Asimismo, sus artículos hacen responsable al Estado de brindar

trabajo a los inmigrantes y proporcionarles los medios necesarios para trasladarse a su nuevo lugar de residencia,¹ puesto que una de las razones por la cual se promovió el ingreso de extranjeros en el país fue la de poblar el territorio argentino. Esta ley es de especial relevancia porque, además de evidenciar una política promotora de la inmigración, especifica cuáles eran las “ventajas” de los extranjeros residentes en el país, a saber:

1ª Ser alojado o mantenido a expensas de la Nación.

2ª Ser colocado en las industrias o trabajos existentes en el país, a que prefiriese dedicarse.

3ª Ser trasladado a costa de la Nación, al punto de la República a donde quisiere fijar su domicilio.

4ª Introducir libres de derecho las prendas de uso, vestido, muebles de servicio doméstico, instrumentos de agricultura, herramientas, útiles del arte u oficio que ejerzan y una arma de caza por cada inmigrante adulto, hasta el valor que fije el Poder Ejecutivo (Ley 817, Parte I, capítulo 5, art. 14).

La ley destina un capítulo entero a describir las donaciones, ventas y reservas de tierra que la Nación establecería con los inmigrantes, con el fin de que estas fueran pastoreadas, ocupadas por empresas particulares y “erradicadas de indios” (Ley 817, Parte II, capítulo 3, art. 97).

De esta manera, se hizo efectiva la llegada al país de miles de inmigrantes, principalmente italianos y españoles. Así, la población extranjera fue creciendo, hasta alcanzar su apogeo en 1914, cuando representaba el 30 % de la población total. En cuanto a la ciudad de Buenos Aires, en esta época experimentó un creci-

¹ En ocasiones, esto incluso implicaba que el Estado se hiciera cargo del pasaje de barco de quien inmigraba.

miento espectacular debido a la inmigración, pasando de 200 mil habitantes en 1869 a más de 300 mil en 1878, más de 500 mil en 1890, y un millón en 1905. En los tres censos de Buenos Aires (de 1887, 1895 y 1904), los extranjeros representaban siempre más de la mitad de la población (Zaragoza, 1996, p. 30).

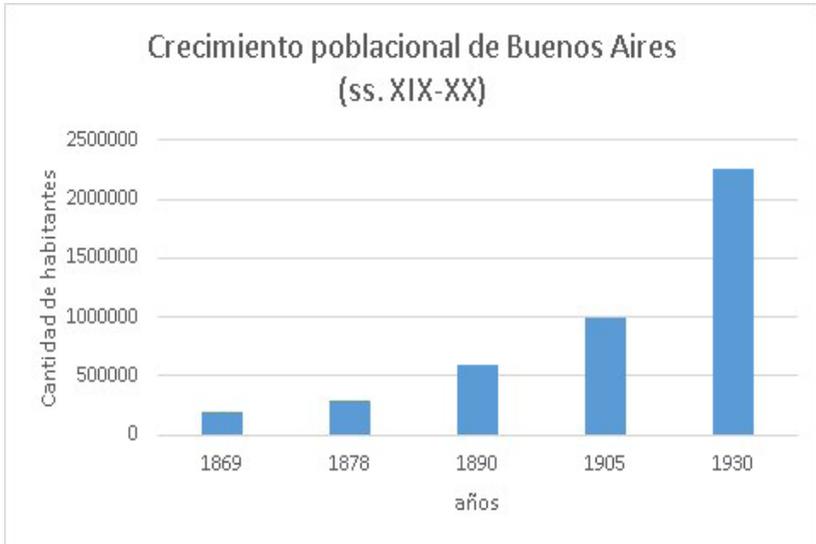


Figura 2: Elaboración propia, a partir de los datos aportados por Fontanella de Weimberg (1987) y Zaragoza (1996).

La lingüista especialista en dialectología Fontanella de Weimberg atribuye el crecimiento demográfico de la Ciudad a la actividad portuaria de Buenos Aires y explica que el mismo propició la configuración de grupos de inmigrantes que llegaban al país con el objetivo de “lograr su ascenso social, buscando una rápida integración lingüística y cultural” y de un “submundo formado por delinquentes” (1987, p. 131). A partir de esta clasificación la autora describe dos líneas de variantes de español que se desarrollaron en el país: el *cocoliche* –variante lingüística de contacto entre el

español y el italiano– y el *lunfardo* –argot delictivo–, respectivamente. Asimismo, señala la dificultad de determinar con precisión el panorama lingüístico de la ciudad, dado que la información con la que se cuenta distingue procedencia de los habitantes, pero no especifica qué lengua hablaba cada colectivo: por ejemplo, se distingue a italianos de españoles, pero no se indica si estos hablaban catalán, gallego o vasco, o si aquellos tenían al napolitano o sardo como lengua madre. A su vez, muchos de los considerados argentinos en las estadísticas no tenían al castellano como lengua primera, puesto que provenían de familias de inmigrantes que se comunicaban en sus lenguas de origen.

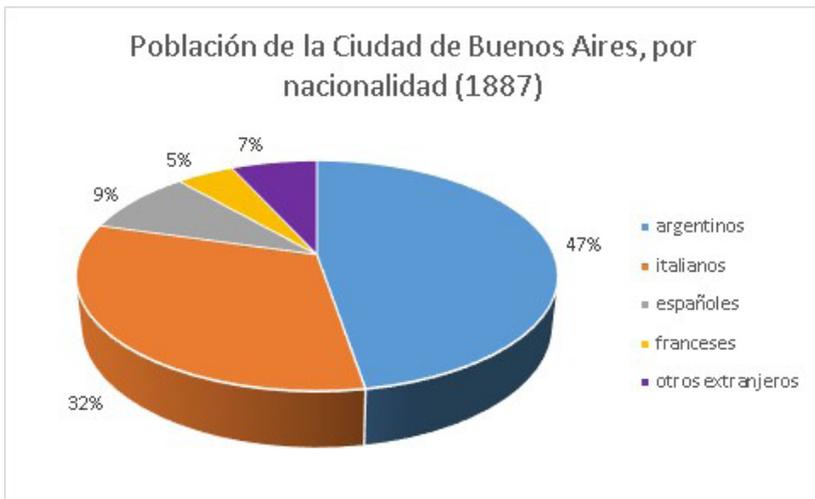


Figura 3: Elaboración propia a partir de Fontanella de Weimberg (1987).

Migraciones internas

Con la crisis mundial de 1930 y la posguerra en Europa, la inmigración transoceánica fue decayendo y los porcentajes de extranjeros residentes en nuestro país comenzaron a descender. Por

el contrario, la población de la ciudad de Buenos Aires creció aceleradamente como fruto de la afluencia de migrantes internos y de países limítrofes, que llegaban a la gran ciudad atraídos por las posibilidades laborales que brindaba su industrialización (Fontanella de Weimberg, 1987, p. 132). La ciudad se vio desbordada y comenzaron a poblarse sus alrededores –“el Gran Buenos Aires”– de manera considerable, como se muestra en la **Figura 4**:

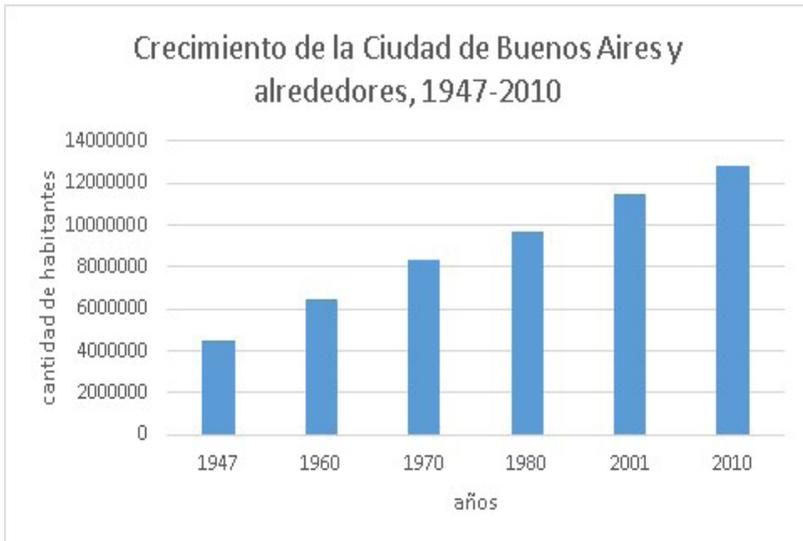


Figura 4: Elaboración propia a partir de Fontanella de Weimberg (1987) y los datos censales del INDEC (2001–2010).

A partir de 1947 se intensifican las corrientes migratorias internas hacia Buenos Aires. Como describen los investigadores demográficos Lattes y Recchini de Lattes, este período “se caracteriza y diferencia de todos los anteriores porque las corrientes migratorias se producen desde gran parte de las provincias de todo el país hacia un solo lugar de destino: el Gran Buenos Aires” (1969, p. 130).

En el mapa (**Figura 5**) se esquematizan dichos movimientos.

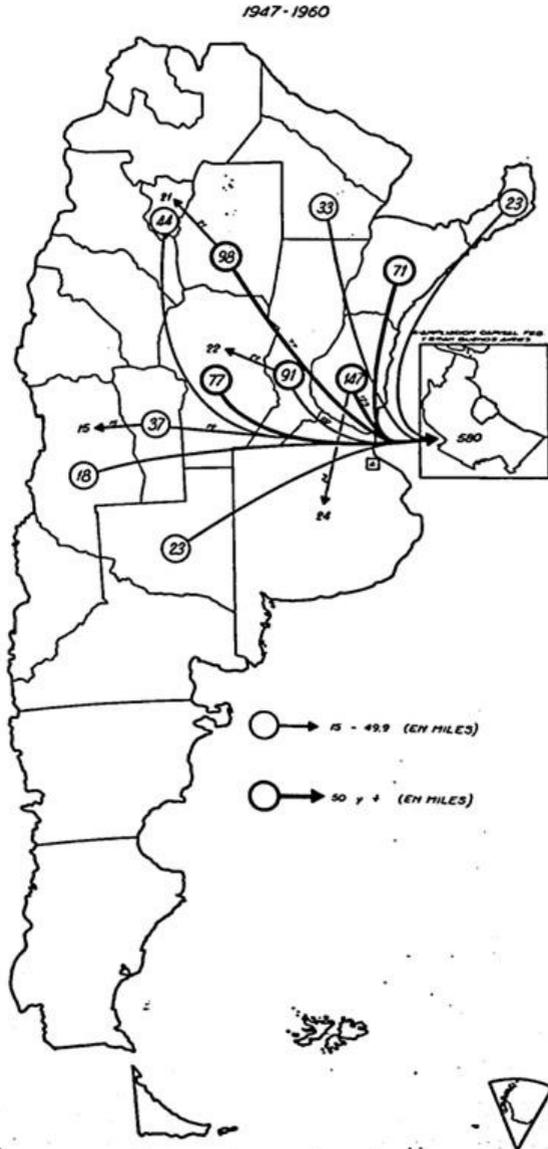


Figura 5: Corrientes migratorias internas, según los datos intercensales de 1947-1960. Tomado de Lattes y Recchini de Lattes (1969, gráfico 22).

Según estos autores, dichos movimientos surgen debido a que “la atracción que produce el Gran Buenos Aires sobre el resto del país es muy grande” (Lattes y Recchini de Lattes, 1969, p. 130). Frente a esta afirmación, el historiador Luis Alberto Romero explica que:

No era solo la posibilidad de empleo, en general precario, lo que movilizaba a los migrantes, sino también el deseo de disfrutar de los atractivos de la vida urbana, y en ese sentido las migraciones forman parte del proceso social de la Argentina expansiva, de permanente incorporación a los beneficios del progreso, reforzado por la difusión de las comunicaciones, y particularmente la televisión (Romero, 2001, p. 157).

Región	Porcentaje
Total del país	100,0
Ciudad de Buenos Aires	20,7
Provincia de Buenos Aires	49,4
Partidos del Gran Buenos Aires	39,0
Resto de la Provincia de Buenos Aires	10,4
Patagonia (Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz)	8,8
Región Centro (Córdoba, Santa Fe, La Pampa)	5,2
Región Cuyo (Mendoza, San Juan, San Luis, La Rioja)	4,7
Región Noroeste – NOA (Salta, Jujuy, Tucumán)	4,4
Mesopotamia (Misiones, Corrientes, Entre Ríos)	3,9
Región Noreste – NEA (Formosa, Chaco, Santiago del Estero, Catamarca)	2,2
Tierra del Fuego, Antártida Argentina e Islas del Atlántico Sur	0,7

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales 2002-2003 y censo de 2001.

Figura 6: Distribución regional de los migrantes limítrofes a principios del siglo XXI. Fuente: INDEC (2001, 2002–2003).

Es importante notar que la llegada de estos migrantes al GBA supuso la confluencia de diferentes variantes lingüísticas del castellano, así como de las lenguas aborígenes que hablaban los nuevos habitantes de la ciudad.

Aun así, el español funcionaba como lengua oficial y de instrucción en el sistema de educación pública, y también como vehículo de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas (Fontanella de Weimberg, 1987, p. 136). De esta manera, poco a poco los distintos habitantes de la Ciudad y sus alrededores fueron acuñando el castellano como lengua propia, hasta tal punto que incluso muchos abandonaron sus idiomas o variantes de origen.

Entre las causas que según Fontanella de Weimberg llevaron a este desplazamiento lingüístico destacamos especialmente dos:

1. Los nuevos pobladores de la ciudad intentaron hablar el castellano con la máxima eficiencia como un modo de acelerar su integración social y cultural, lo cual facilitaría su ascenso social.
2. La escuela jugó un papel central en esta asimilación, puesto que ofrecía una educación únicamente en castellano, y con un alto contenido nacionalizante, que favorecía la homogeneidad de los alumnos (1987, p. 141).

A estas podemos agregar una tercera: la difusión del castellano estándar por parte de los medios de comunicación masiva.

Migración latinoamericana

A lo largo de toda su historia, Argentina ha recibido un número sostenido de inmigrantes provenientes de los países limítrofes y del Perú. De hecho, este tipo de inmigración se mantuvo siempre

constante, representando el 3 % de la población argentina, tendencia que se mantiene incluso hasta nuestros días.

AÑO	% EXTRANJEROS	% DE LIMITROFES	% LIMITROFES SOBRE TOTAL DE EXTRANJEROS
1869	17,1	2,4	19,7
1895	25,4	2,9	11,4
1914	29,9	2,6	8,6
1947	15,2	3,0	12,9
1960	13,0	2,3	17,9
1970	9,5	2,9	24,2
1980	6,8	2,7	39,6
1991	5,0	2,5	50,2
2001	4,2	2,5	60,3

Figura 7: Porcentaje histórico de habitantes extranjeros y de países limítrofes . Fuente: INDEC, (Cerruti, 2009).

Como explican Pacecca y Finoli (2012), hasta la década de 1960 aproximadamente, estos migrantes eran trabajadores temporarios que se instalaban en las provincias fronterizas para realizar tareas estacionales. Sin embargo, a partir de los años 60 y en coincidencia con la industrialización del país, los migrantes comenzaron a radicarse en las grandes zonas urbanas, principalmente en la ciudad de Buenos Aires y los partidos del GBA.

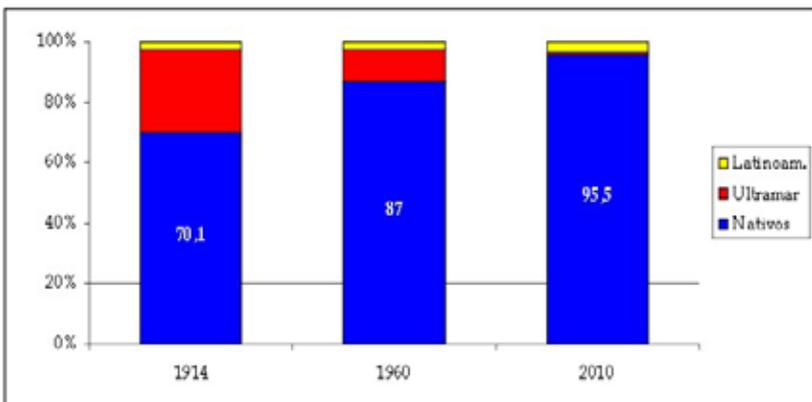


Figura 8: Composición de la población residente en Argentina, 1914, 1960 y 2010 (Pacecca y Finoli, 2012).

A lo largo de los años 90, se destaca especialmente el crecimiento de las migraciones provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú. En su mayoría, son jóvenes y adultos que ingresan al país a trabajar sobre todo en la construcción, la agricultura y el servicio doméstico (Cerrutti, 2009). Los motivos de la salida de sus países son variados: en el caso de Paraguay, por ejemplo, se ha encontrado una relación entre la diferencia del PBI paraguayo y argentino y la probabilidad de emigrar (Cerrutti, 2009). La llegada de los peruanos, por su parte, se corresponde con el éxodo que protagonizaron durante la década de 1990 a causa de la situación socioeconómica y a la violencia política que se vivía en ese país (Cerrutti, 2009).

Ley de migración

Estos cambios sociales trajeron aparejados, a su vez, cambios legislativos. En 1981, durante la última dictadura, se derogó la Ley Avellaneda y se la reemplazó por la Ley General de Migraciones y Fomento a la Inmigración (Ley 22.439) (Pacecca y Finoli, 2012), que restringía el ingreso al país de inmigrantes (art. 2) y el acceso a la escuela media a aquellos que no contaran con la residencia permanente en el país (arts. 102, 103, 104). Además, establecía como obligación para los funcionarios públicos, personal administrativo y de servicios de la salud y educativos, denunciar ante las autoridades migratorias a aquellas personas que no tuvieran un permiso de permanencia legal. Posteriormente, esta ley sufrió cambios que se orientaban a restringir la permanencia de los inmigrantes en el país. Sin embargo, lejos de desalentar su ingreso, tales normas dificultaron la regularización de los inmigrantes y los llevaron a vivir en situaciones precarias, sin acceso a la educación o a la salud pública (Pacecca y Finoli, 2012).

En 2004 se promulgó una nueva ley de migraciones (Ley 25.871), que planteaba reformas en dos líneas: en primer lugar, se inscribía dentro de una política de derechos humanos, y en este sentido facilitaba el acceso a la educación y a la salud pública en cuanto tales. En segundo lugar, tenía en cuenta las características específicas de la población migrante –en su mayoría latinoamericana²– y de este modo comprendía la problemática desde una perspectiva regional.

Junto con esta ley se impulsó el Programa Patria Grande, que permitía a los migrantes de países del Mercosur solicitar la residencia por dos años, renovable. Esta documentación los habilitaba para gozar de más derechos. Sin embargo, aún queda pendiente la regularización de miles de inmigrantes provenientes del Caribe, África y Asia, que no estaban incluidos en el mencionado programa. Sobre ellos se ahondará en el próximo apartado.

Nuevas tendencias en la migración

A partir de la década de 1960 comienzan a llegar a Argentina migrantes provenientes de Asia (principalmente coreanos, chinos y taiwaneses) y en la de 1990 hacen lo propio inmigrantes procedentes de Europa central y oriental. Mientras que los chinos y taiwaneses se abocaron al área del comercio gastronómico (en particular, restaurantes y supermercados), los coreanos –que ingresaron en el país a partir de la década de 1980 debido a un convenio económico firmado entre ambas naciones– se dedicaron a establecer pequeñas y medianas empresas de confección, comercio de alimentos e indumentaria o a la importación (Pacecca y Courtis,

² Actualmente, los latinoamericanos representan la mayor parte de la población inmigrante del país (60 %).

2008).³ Por otra parte, en los años 90, Argentina facilitó el ingreso al país a habitantes de países de la ex-URSS. En su mayoría fueron hombres solos, y a pesar de tener estudios, se vieron inmersos en la misma problemática que los otros grupos migratorios, aunque acentuada por el desconocimiento de la cultura y la lengua (Pacecca y Curtis, 2008).

En la actualidad se destaca la inmigración del África Subsahariana, que llega desde Senegal, Nigeria, Guinea, Costa de Marfil y Congo, entre otros (Maffia, 2010). Un gran porcentaje de estas personas sale de sus países por problemas políticos o económicos; la mayoría son hombres, mientras que las mujeres solamente se desplazan buscando la reunificación familiar. Suelen contar con estudios secundarios o superiores, y entre las ocupaciones que declaran tener se encuentran “la enseñanza de danzas africanas, elaboración de artesanías, ejecución de instrumentos musicales, empleos en restaurantes y hoteles, en empresas, en la universidad, jugadores de fútbol y estudiantes” (Maffia, 2010, p. 20). Asimismo, algunos se dedican a la actividad diplomática.

El profesor Traoré (2009) estudia específicamente el caso de los migrantes senegaleses y señala que la mayoría no tiene estudios primarios completos. En general se ocupan como vendedores ambulantes en las grandes ciudades o en los destinos turísticos.

La antropóloga Marta Maffia (2010) enumera en su estudio varias asociaciones que nuclean a los habitantes africanos y afrodescendientes en Argentina. La autora indica que estos espacios surgen de la iniciativa popular, como “formas de construir identidad” (Maffia, 2010, p. 26), difundir la cultura africana e incluso, en

³ La creación de una escuela estatal bilingüe argentino-china en 2014, da cuenta de la importancia de la comunidad en la ciudad de Buenos Aires. Se prevé la instauración de la primaria completa, de 1° a 7°, para 2021.

ocasiones, para solventar la ausencia de representación diplomática africana en el país –como es el caso de Senegal, que entre los años 2002 y 2015 cerró las puertas de su embajada en Argentina–.

La integración social de los migrantes

Como se ha expuesto, latinoamericanos, asiáticos, europeos y africanos han buscado en Argentina nuevas oportunidades para el desarrollo de sus vidas.⁴ Si bien en la actualidad el promedio de inmigrantes que habitan en nuestro país es del 4,5 %, no se debe dejar de considerar su presencia en la sociedad. En las cuestiones humanas, todas las cifras son significativas, puesto que todas las personas intervienen en el tejido social, lo transforman e invitan a repensarlo.

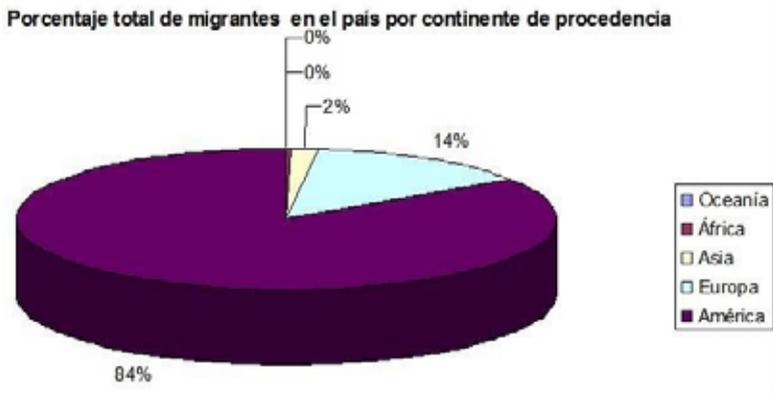


Figura 9: Porcentaje total de migrantes en el país por continente de procedencia. Elaboración propia a partir de datos del INDEC (2010).

⁴ No he encontrado bibliografía referente a la inmigración desde Oceanía. Al respecto, solamente dispongo de los datos del último Censo Nacional de Población, que indica que en el país viven 1.425 individuos provenientes de este continente. Esta cantidad no aparece reflejada en las estadísticas, ya que no llega a representar el 0,1 % de la población total de Argentina.

CABA y el GBA son las zonas que concentran mayor cantidad de población, y constituyen los lugares preferidos de destino de los migrantes externos, tal como se señala en el siguiente mapa (**Figura 10**).

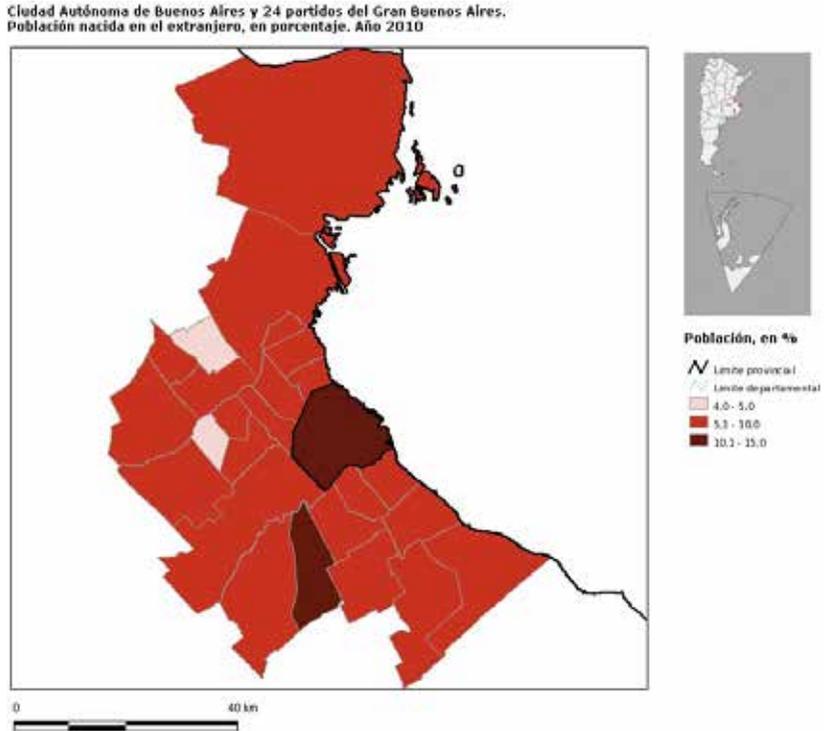
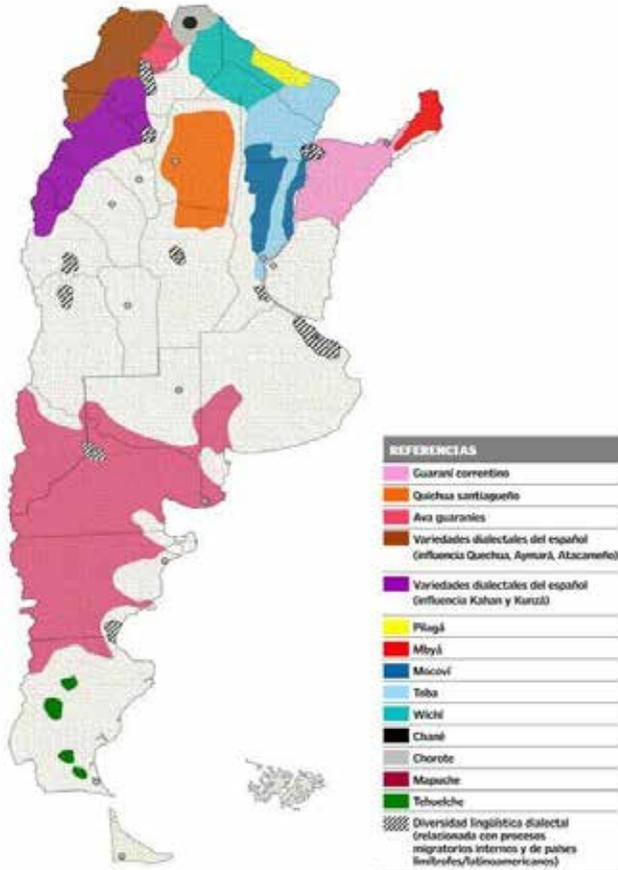


Figura 10: Población del Gran Buenos Aires nacida en el extranjero. Fuente: INDEC (2010).

Si se tienen en cuenta también las migraciones internas, el mapa de las lenguas aborígenes de la Argentina quedaría conformado como se muestra a continuación (**Figura 11**). Nótese que el GBA se presenta como una zona de confluencia lingüística, consecuencia de la recepción de personas provenientes del interior del

país y de países limítrofes, donde estas lenguas están en vigencia y dan lugar, a su vez, a nuevas variantes del castellano:⁵

Lenguas indígenas de la Argentina actual



FUENTE: Elaboración propia a partir del Programa LID (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) sobre la base de María Cerebelli (2000) "Las lenguas indígenas en la Argentina" Culeta Buenos Aires; Tima Chacsa Isomá (1982) Atlas total de la República Argentina; Centro Editor de América Latina Buenos Aires.

Figura 11: Lenguas indígenas y su distribución actual en Argentina. Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2016).

⁵ Para un estudio específico de las variantes del castellano originadas en situaciones de contacto lingüístico en Buenos Aires, se sugiere la lectura de las investigaciones de Angelita Martínez, Adriana Speranza y equipo (2006, 2009).

En este capítulo se ha hecho un recorrido por las inmigraciones más representativas en la historia argentina, con un énfasis especial en aquellas que se radicaron en el Gran Buenos Aires. El propósito fue ofrecer una mirada panorámica de la realidad sociolingüística actual en la zona porque tiene incidencia en las escuelas secundarias, tal como se desarrollará en la próxima sección.

Multiculturalidad en aulas secundarias

La diversidad cultural antes descrita tiene su correlato en las aulas de las escuelas secundarias del GBA. La composición heterogénea de las aulas exige una nueva manera de entender la enseñanza–aprendizaje de la lengua y trae aparejados numerosos desafíos a los docentes, poco formados para la atención de la diversidad, aunque preocupados por dar respuesta a esta problemática.

Qué es la escuela secundaria y cuáles son sus objetivos

Cuando hablamos de escuela secundaria en Argentina nos referimos a los últimos años del trayecto escolar, que pueden ser cinco o seis, según el plan elegido por la institución. Esta etapa es obligatoria desde la promulgación en 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y deben transitarla todos los adolescentes y jóvenes que hayan completado la educación primaria, “para que ejerzan plenamente su ciudadanía, continuando con sus estudios o ingresando al mundo del trabajo”.⁶

La etapa final del trayecto escolar está regulada por un plan quinquenal (2012–2016) del Ministerio de Educación y Deportes, en el cual se establecen tres objetivos fundamentales para el nivel:

⁶ Recuperado de http://v.conabip.gob.ar/sic/educacion_Planes_Programas#secundaria

1. Ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso.
2. Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes.
3. Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas para adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados (MNE, 2012).

Para el logro de cada uno de estos objetivos, el plan presenta unas líneas de acción, entre las cuales destacamos:

- Desarrollar propuestas que fortalezcan la enseñanza de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales.
- Articular acciones con diferentes organismos para fortalecer la escolaridad de adolescentes y jóvenes, privilegiando a los sectores de mayor vulnerabilidad.
- Ampliar espacios de participación de los estudiantes (en Centros de Estudiantes; Voluntariado, Parlamentos Juveniles, etc.), que promuevan la construcción de ciudadanía y la convivencia (MNE, 2012).

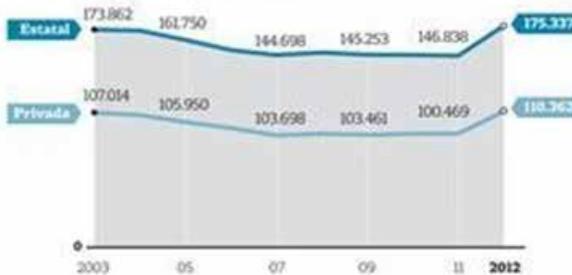
La deserción, un problema

Si se analizan con detenimiento, se observa que cada uno de los objetivos y las líneas de acción se orientan a resolver problemáticas presentes hoy en la escuela secundaria argentina. Tal vez la más preocupante –y por ello, la que mayor reflejo tiene en el plan– sea la deserción en esta etapa escolar. Si bien la escolarización secundaria es de carácter obligatorio desde 2006 y la tasa de ingreso al nivel es alta, 79 % según Unesco (2011), los datos recogidos en algunas encuestas de investigaciones referidas al tema

muestran que los alumnos que obtienen el título representan tan solo el 43 % (Millán Smitmans, 2012) y más del 50 % lo hace con sobriedad (Rivas, 2015, p. 213).

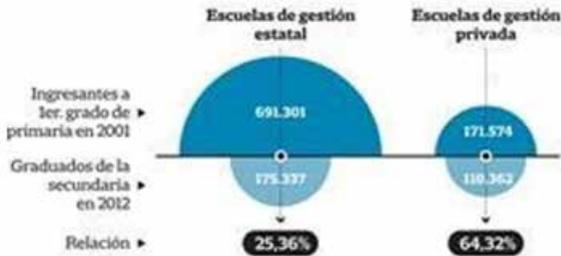
La escuela media hoy

Cantidad de graduados, según gestión de educación



Estudiantes de primer grado y egresados secundarios

Relación entre escuelas estatales y privadas en todo el país



Los países que más graduados secundarios producen

Porcentaje de la población que se gradúa a la edad esperada

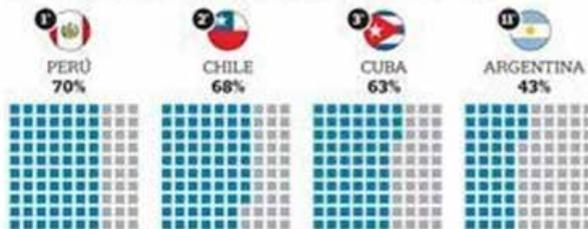


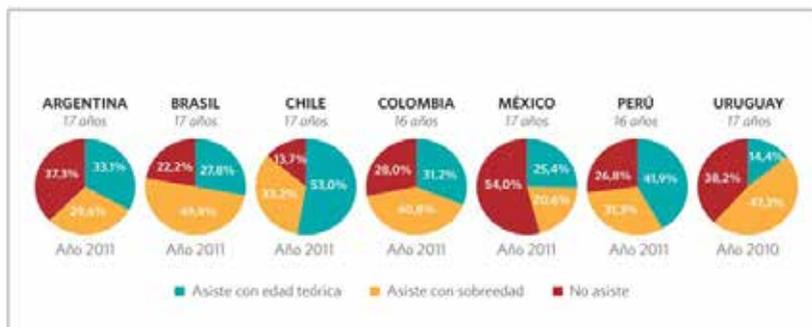
Figura 12: La escuela media hoy. Fuente: Rabin (4 de diciembre de 2014)

Entre las causas por las cuales los alumnos no finalizan este ciclo escolar, los especialistas señalan la necesidad de salir a trabajar (Binstock y Cerrutti, 2005; Ferreyra, Peretti, Carandino, Eberle, Provinciali, Rimondino y Salgueiro, 2006, p. 3), el desinterés hacia el contenido curricular de la secundaria (Millán Smitmans, 2012, p. 11), o el desánimo como producto de la situación familiar del alumno (Pérez Rubio, 2007). Patricio Millán Smitmans, economista, resalta que “muchos directivos y docentes de las escuelas secundarias (...) atribuyen el abandono escolar exclusivamente a las condiciones socioeconómicas de las familias”, razón por la cual interpretan que la problemática los excede. Frente a esto, el investigador establece como prioritaria la participación activa de los docentes para “convertir el combate al abandono escolar de los jóvenes (...) en una prioridad educativa” (Millán Smitmans, 2012, p. 10). De esta manera, coincide con Inés Dussel, doctora en Educación, quien reconoce que a pesar de que hay problemas que no pueden ser resueltos simplemente con la implementación de una pedagogía inclusiva, no da lo mismo una acción pedagógica que otra (Dussel, 2005). En definitiva: los autores concuerdan al apuntar que, si bien no recae sobre los docentes la responsabilidad del abandono escolar, tampoco es un problema externo a la escuela y ellos son actores indispensables para fomentar un cambio que se evidencia como necesario.

En efecto, el abandono escolar en la adolescencia tiene consecuencias negativas graves: en muchos casos implica directamente una exclusión social, al imposibilitar la inserción del joven en el mundo laboral o la continuidad de sus estudios, objetivos de esta etapa educativa. Al respecto, Axel Rivas, doctor en Ciencias Sociales y coordinador de Educación en el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), analiza los indicadores de deserción y traduce su implicancia en términos

de exclusión social: “un 11 % de los jóvenes de 14 años y un 13,8 % de los de 15 años están fuera del sistema” (Rivas, 2015, p. 213).

Gráfico 30. Población según condición de asistencia y sobreedad. Edad teórica de finalización del nivel secundario. Países seleccionados, circa 2011



Fuente: CIPPEC, sobre la base: - Datos de matrícula: UIS-UNESCO, - Datos de población en el último año del secundario para Argentina: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010; Brasil: IBGE, Censo Demográfico 2010; Chile y Perú: División de Población de Naciones Unidas, proyecciones de población 2011, revisión 2012; Colombia: DANE, ENCV 2011; México: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010, y Uruguay: INE, Censo de Población y Vivienda. - Datos de población que finalizó el secundario para Argentina: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010; Brasil: IBGE, Censo Demográfico 2010; Chile: Encuesta CASEN 2009; Colombia: DANE, ENCV 2011, y México y Uruguay: estimaciones del Censo de Población y Vivienda 2010/2011, sobre la base de Minnesota Population Center, IPUMS; Perú: INEI, ENAHO 2011.

Figura 13: Población según condición de asistencia y sobreedad. Edad teórica de finalización del nivel secundario. Países seleccionados, circa 2011. Fuente: Rivas (2015).

Hasta aquí se ha explicado qué es la escuela secundaria, se han analizado sus objetivos y se ha descrito una problemática que la afecta en todo el ámbito nacional: el bajo índice de egreso, que ronda el 43 %, como consecuencia del abandono escolar. Esto supone la exclusión social de los adolescentes, puesto que les impide continuar sus estudios, así como integrarse al mundo del trabajo y, por ende, los margina del sistema.

Ahora bien: ¿quiénes son los alumnos que asisten hoy a la escuela secundaria argentina?, ¿cuántos años tienen?, ¿cuáles son

sus procedencias?, ¿con qué culturas se sienten identificados y qué lenguas hablan?, ¿qué características en particular presentan los alumnos que asisten a la escuela media en el GBA? Se intentará responder a estas preguntas en los próximos apartados.

Composición de las aulas

En este apartado se describirá la composición de las aulas secundarias en el GBA, a partir de distintos informes que se ocupan del tema y de los datos estadísticos que recoge el INDEC.

Edades de los alumnos

Los alumnos que estudian en la escuela media argentina tienen entre 13 y 18 años, aunque se observa que en todos los años de este trayecto escolar, el 30 % de los estudiantes son repetidores. A esto se suma el hecho antes descrito de que muchos terminan este nivel educativo con sobriedad, o lo hacen asistiendo a escuelas para jóvenes y adultos.

Educación común de nivel medio, ambos sectores. Porcentaje de alumnos con sobriedad por año de estudio según Comuna							
Comuna	Total	Año de estudio					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Total	32,0	30,6	34,3	33,3	32,1	27,8	38,3
1°	42,2	39,9	45,4	43,4	41,8	40,1	42,0
2°	35,9	40,6	38,7	37,7	31,9	26,3	–
3°	33,0	29,1	35,0	35,9	34,0	30,2	45,9
4°	42,5	39,7	40,1	38,9	46,2	45,9	44,6
5°	28,7	26,5	32,0	28,6	28,6	25,5	46,3
6°	37,0	39,6	41,0	40,0	33,5	27,8	30,1
7°	34,6	33,2	36,1	34,9	38,8	28,1	42,0
8°	44,2	40,9	43,9	46,7	47,7	42,4	52,3
9°	26,3	25,7	27,7	26,4	25,3	24,9	33,4
10°	23,7	20,3	25,1	23,6	28,6	21,0	25,9

11°	26,9	24,7	29,1	27,2	27,8	24,0	41,8
12°	31,0	26,8	32,5	33,2	34,5	26,6	44,2
13°	20,2	19,3	20,8	21,0	20,9	17,9	27,6
14°	24,4	21,5	25,9	25,5	26,3	21,5	37,6
15°	30,8	29,8	34,1	31,8	27,4	28,3	39,1
Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (Ministerio de Educación, GCBA), Relevamiento Anual 2011 (datos provisorios)							

Figura 14: Educación común del nivel medio, ambos sectores. Porcentaje de alumnos con sobreedad por año de estudio según Comuna. Fuente: Anuario Estadístico 2014 Ciudad de Buenos Aires (2015) (el resaltado es mío).

Como se observa, más del 30% de los alumnos de cada curso asiste con sobreedad. La tabla permite identificar los años y los distritos donde la cifra es más representativa: obsérvese, por ejemplo, que en las comunas 1, 4 y 8 (Retiro, Montserrat, Puerto Madero; Barracas, Parque Patricios; Nueva Pompeya y Villa Soldati, respectivamente) los valores son especialmente elevados, y se acrecientan a medida que se avanza en el trayecto educativo.

Por todo lo expuesto, se entiende que es posible encontrar en las aulas de la CABA y el GBA grupos heterogéneos en cuanto a su edad, aunque generalmente los mayores de 18 años con el secundario incompleto finalizan sus estudios en escuelas para jóvenes y adultos.

Etapa del ciclo vital de los alumnos

Los alumnos que asisten a la escuela secundaria transitan un período de desarrollo entre la infancia y la adultez: la adolescencia. Existen distintas perspectivas teóricas que abordan esta etapa vital.

Por un lado, la psicología del desarrollo la estudia considerando los numerosos cambios que afectan a los adolescentes en lo

corporal, cognitivo y social; cambios que el docente debe conocer para atender mejor a las necesidades educativas de sus alumnos.

Cambios que afectan a los adolescentes		
Corporales	Cognitivos	Sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Pubertad: crecimiento físico y maduración sexual. • Confluencia de emociones causadas por el desarrollo hormonal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor pensamiento abstracto y uso de la metacognición. • Paradoja: tendencia al idealismo y la divagación; preferencia por el pensamiento intuitivo o experiencial, por resultarles más rápido y satisfactorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y exploración constantes. • Indagación sobre la propia identidad, que los lleva a identificarse con distintos grupos sociales. • Frustraciones y desencuentros • Se afianzan los vínculos entre pares y se negocian las relaciones con los adultos.
(Cf. Craig, 2001, p. 347; Berger, 2007, p. 430)	• (Cf. Berger, 2007, p. 492, 529; Craig, 2001, pp. 364–366; Piaget, 1969, pp. 48–54)	• (Cf. Erikson, 1977, p. 108; Craig, 2001, pp. 347, 372, 404; Piaget, 1977, p. 50)

Figura 15: Cambios que caracterizan a la adolescencia, según la psicología del desarrollo. Elaboración propia de acuerdo con la bibliografía referenciada.

Sin embargo, la etapa de desarrollo antes descrita no puede asociarse a una edad determinada, ya que se ve afectada “por transformaciones sociales, culturales y económicas” (Chaves, 2009, p. 12). Como explica la antropóloga Mariana Chaves, cada individuo entrará y saldrá de ella motivado por sus “condiciones objetivas de vida, su pertenencia cultural o su historia familiar” (Chaves, 2009, p. 10). Para la investigadora, la adolescencia es una

construcción histórica, y no un “modo natural de organizar el ciclo de vida” (Chaves, 2009, p. 12). En cambio, propone conceptualizarla según las interpretaciones que de ella hacen quienes se consideran jóvenes, los miembros de otros grupos de edad, los medios de comunicación y las industrias.

En la misma línea, el catedrático de las juventudes Carles Feixa, sostiene que “cada grupo de edad participa en los procesos de creación y circulación cultural (...) La cultura aparece como un constructo modelado por las relaciones generacionales, cuyos agentes filtran y remiten constantemente los mensajes culturales (Feixa, 1996, p. 16).⁷

En el caso de los alumnos migrantes, la radicación en un nuevo espacio geográfico o la falta de referentes en los contenidos escolares puede dificultar la conformación de su identidad y alargar esta etapa de crisis. Ante esta situación, el docente ha de ser especialmente comprensivo y mostrarse disponible para acompañar a sus alumnos en este proceso, además de brindar una motivación adecuada que comprometa a los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje y favorezca la conformación de su identidad cultural, que no es estática sino que se ve modificada de manera constante por las distintas experiencias y encuentros que experimenta en su vida (Sinisi, 1999).

Cantidad de alumnos

Del total de habitantes de CABA y GBA en edad escolar (5–19 años) la mayoría asiste a la escuela, aunque es notoria la cantidad de adolescentes y jóvenes que no lo hacen en la última franja de edad observada:

⁷ Puntualmente en Argentina, se construye un discurso sobre lo juvenil a fines de la década de 1980 y durante los años 90, por efecto de “la distribución por edades de la población y el proceso de urbanización” (Chaves, 2009, p. 9).

Edad	Asiste	No asiste	Total
5–9 años	1.320.838	62.398	1.383.236
10–14 años	1.387.562	25.869	1.413.431
15–19 años	997.446	352.526	1.349.972

Figura 16: Asistencia escolar por edad. Elaboración propia a partir de datos proporcionados por INDEC (2001).



Figura 17: Asistencia a la escuela de la población entre 5 y 19 años de CABA y GBA. Elaboración propia a partir de datos proporcionados por INDEC (2001).

Si se analiza con detenimiento lo que ocurre en ese grupo, se observa que la mayoría de los jóvenes que declaran no asistir a la escuela ya han cumplido la mayoría de edad y por tanto los resultados son esperables.

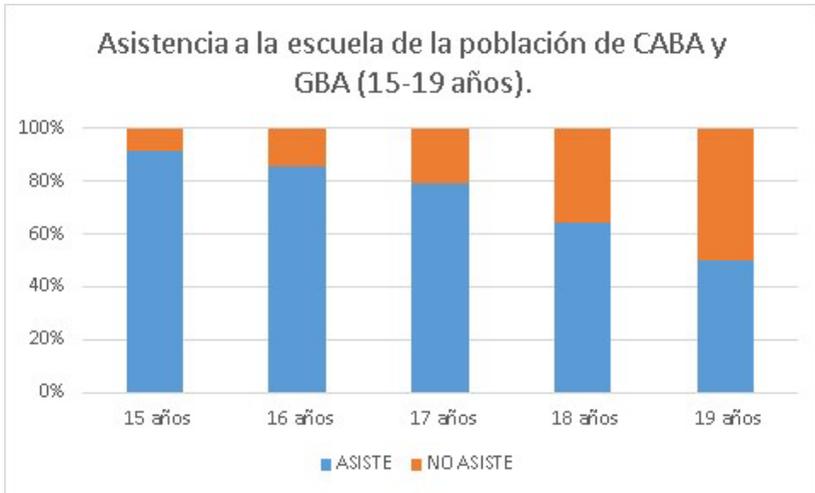


Figura 18: Asistencia a la escuela de la población de CABA y GBA (15–19 años). Elaboración propia a partir de datos proporcionados por INDEC (2001).

En este punto cabe hacer una aclaración, ya que los gráficos no parecen corroborar la problemática de la deserción que se ha expuesto con anterioridad. Sin embargo, debe recordarse que los datos sobre la cuestión son nacionales, y este estudio se limita a CABA y GBA. Por otro lado, se debe considerar que los resultados reflejan promedios, por lo que los números pueden variar considerablemente de un distrito a otro. Además, existe una limitación técnica, y es que la herramienta que permite cruzar datos censales para elaborar estadísticas solo está disponible para los resultados del censo de 2001 y discrimina por provincia, no por distrito. De esta manera, los datos que aparecen consignados como GBA en realidad surgen de las encuestas realizadas a la totalidad de habitantes de la Provincia de Buenos Aires. Será tarea del profesor elaborar un diagnóstico más preciso que dé sincera cuenta del peso del problema en la comunidad educativa en la que se desempeña.

Orígenes de los alumnos

Como se expuso en la introducción, el GBA se caracteriza por ser foco receptor de migraciones internas y externas. Así, un porcentaje considerable de sus habitantes tiene orígenes diversos, como se muestra en el siguiente gráfico (**Figura 19**).



Figura 19: Porcentaje de población que nació en Argentina, por edad, para CABA y GBA. Elaboración propia a partir de datos proporcionados por INDEC (2001).

Se observa que el porcentaje de población extranjera decrece en el grupo etario más bajo; sin embargo, debe considerarse que muchas de las personas que se incluyen en la franja de edades comprendidas entre los 0 y los 14 años provienen de familias extranjeras, aunque son argentinos por haber nacido en el país.

En una investigación elaborada por María Sosa (2013) acerca de la integración de los alumnos migrantes en la escuela primaria, se incluyen dos gráficos que distinguen el porcentaje de alumnos

extranjeros y nativos que reciben educación en CABA y Provincia de Buenos Aires, respectivamente (**Figuras 20 y 21**).



Figura 20: CABA, total de alumnos y alumnos extranjeros según nivel de enseñanza al que asisten. Año 2010. Fuente: Sosa (2013).

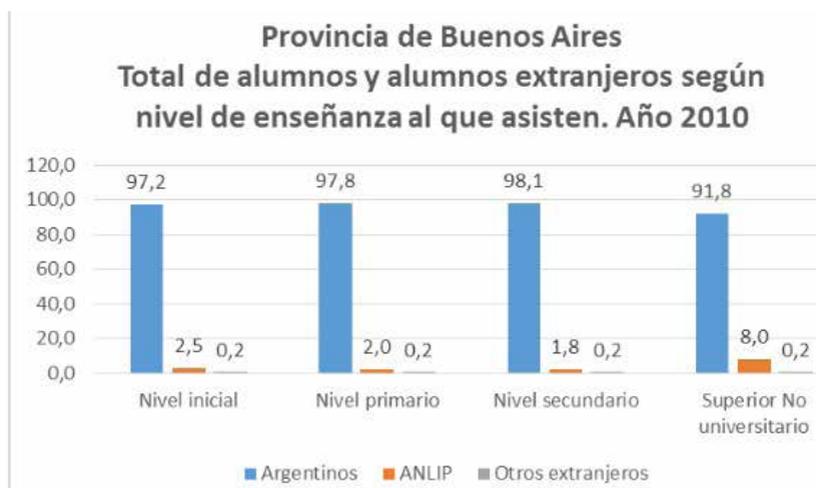


Figura 21: Provincia de Buenos Aires, total de alumnos y alumnos extranjeros según nivel de enseñanza al que asisten. Año 2010. Fuente: Sosa (2013).

Asimismo, la autora diferencia a los alumnos extranjeros de CABA y de la Provincia de Buenos Aires, respectivamente, según su país de origen⁸:

Ciudad de Buenos Aires
Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas estatales en el nivel primario según país de origen.

Ciudad de Buenos Aires	Total	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Paraguay	Perú	Uruguay	Otros
Total alumnos en primaria	233.968	215.381	6.852	373	147	5.441	3.414	398	1962
% en estatal	52,7	49,8	96,7	52,3	66,5	93,8	91,2	74,6	33,5

Figura 22: CABA, porcentaje de alumnos que asisten a escuelas estatales en el nivel primario según país de origen. Fuente: Sosa (2013).

Provincia de Buenos Aires
Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas estatales en el nivel primario según país de origen.

Provincia de Buenos Aires	Total	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Paraguay	Perú	Uruguay	Otros
Total alumnos en primaria	1.655.308	1.618.790	9.941	518	516	18.967	2.571	933	3.072
% en estatal	64,87	64,4	93,76	48,26	60,47	93,22	79,7	82,42	29,23

Figura 23: Provincia de Buenos Aires, porcentaje de alumnos que asisten a escuelas estatales en el nivel primario según país de origen. Fuente: Sosa (2013).

Las tablas expuestas presentan algunas limitaciones en relación con nuestro análisis: por un lado, se refieren a la educación primaria; por otro, recogen los datos correspondientes únicamente a las escuelas estatales. Sin embargo, se ha decidido considerarlas porque permiten distinguir los países de procedencia de los alumnos extranjeros, y en este sentido resultan significativas.

Por otra parte, en el GBA hay alumnos migrantes internos, provenientes de otras provincias de la Argentina. Si bien muchos figu-

⁸ ANLIP: Alumnos Nacidos en países Limítrofes y Perú (Sosa, 2013).

ran como nacidos en Buenos Aires, no se debe olvidar que varios proceden de familias que se instalaron en la ciudad en las oleadas migratorias que se sucedieron a partir de 1950.



Figura 24: Población residente en CABA y GBA por procedencia (0–14 años). Elaboración propia a partir de datos proporcionados por INDEC (2001–2010).



Figura 25: Población residente en CABA y GBA por procedencia (15–64 años). Elaboración propia a partir de datos proporcionados por INDEC (2001–2010).



Figura 26: Población residente en CABA y GBA por procedencia (65 años y más). Elaboración propia a partir de datos proporcionados por INDEC (2001–2010).

Si se agrupan los datos correspondientes a los habitantes nacidos en otras provincias, el resultado que se obtiene es más significativo (Figura 27).

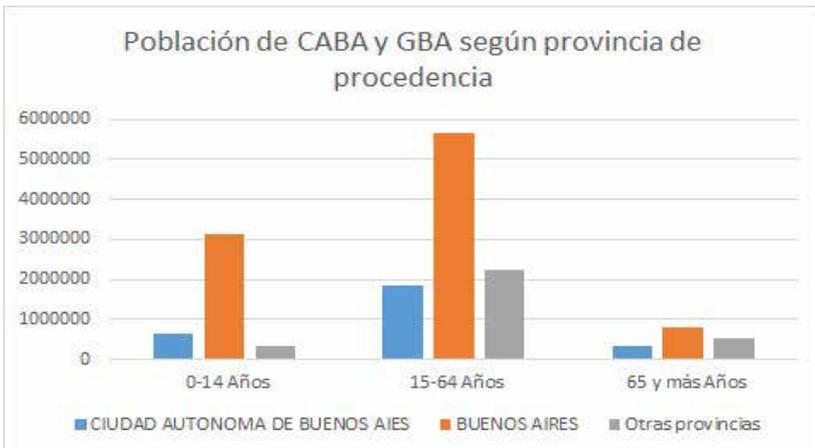


Figura 27: Población de CABA y GBA según provincia de procedencia. Elaboración propia a partir de datos proporcionados por INDEC (2001).

Asimismo, en la zona delimitada para este trabajo también existen personas que se consideran descendientes de indígenas.

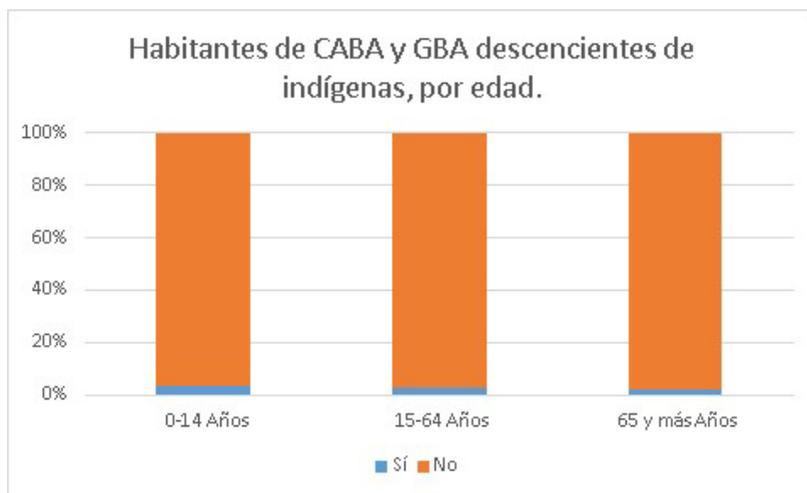


Figura 28: Habitantes de CABA y GBA descendientes de indígenas, por edad. Elaboración propia a partir de datos proporcionados por INDEC (2001).

La procedencia del interior del país o la identificación con un grupo aborigen son dos características importantes que los docentes de Lengua no deben pasar por alto; en muchos casos, son indicadores de que los alumnos viven en situación de contacto de lenguas o pueden dominar una variante del castellano diferente a la que se enseña en la escuela, sin ser por ello “malos hablantes”. Sobre la diversidad lingüística en las aulas y su implicancia para el desempeño docente se profundizará más adelante.

En síntesis: a partir de los datos y gráficos observados, se torna evidente que la escuela secundaria de la CABA y los partidos del GBA no es homogénea, sino que a ella asisten alumnos que provienen de familias diversas: algunos nativos, otros migrantes, otros

aborígenes.⁹ Ciertamente, en algunos distritos o instituciones esta diversidad es más representativa. Sin embargo, más allá de las cantidades, los docentes debemos considerar esta realidad para poder implementar estrategias que resulten en un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

El objetivo de esta descripción fue contribuir al conocimiento de la realidad sociolingüística de las escuelas secundarias de CABA y del GBA. En los próximos apartados se analizarán las implicancias que la diversidad cultural producto de las migraciones internas y externas, tiene en el aula. En primer lugar, se describirán los desafíos sociales que se dan en la escuela secundaria de la zona delimitada. Luego se focalizará en las problemáticas que atañen específicamente a la enseñanza de la lengua, por ser esta una zona de confluencia de culturas y contacto lingüístico.

⁹ Véase, por ejemplo, Messineo y Hecht (2015).

Desafíos para la enseñanza de la lengua en secundaria

La propuesta de este capítulo es identificar los nuevos retos educativos que, según la premisa de Rodríguez Tejeiro (Trinidad Requena, 2012, p. 88), plantea el fenómeno migratorio. En particular, se abordarán los desafíos pedagógicos y lingüísticos que se derivan de la diversidad cultural descrita anteriormente. Como se verá, ambos elementos están en estrecha relación. Cabe advertir que el diagnóstico que se presenta es de carácter general, y debe ser completado con la observación particular que cada docente realice al inicio del curso escolar, antes de diseñar la programación, tomando en consideración las características específicas de su alumnado.

En este caso, se parte de las investigaciones realizadas por otros docentes y lingüistas, y de la información aportada por especialistas en la materia, que generosamente han asesorado a la autora durante esta investigación.

El problema de la discriminación y la necesidad de un enfoque intercultural

En 2012 Unicef publicó un informe elaborado por Cerrutti y Binstock en el que se analiza la situación de los alumnos migrantes en la escuela secundaria argentina y se denuncia un alto ín-

dice de discriminación ejercido hacia este colectivo, en variadas manifestaciones, que llegan incluso a adoptar formas de violencia (Bringiotti, Krynveniuk y Lassi, 2007).

Los cuadros que se reproducen a continuación evidencian los motivos y los agentes de discriminación, según lo expresado por las víctimas.

Razones de discriminación	Nativos	2da. gen. Bolivia	2da. gen. Paraguay y Perú	1ra. gen. Bolivia	1ra. gen. Paraguay y Perú
Mujeres					
a. Por mi apariencia física	57,9	42,9	61,5	22,4	30,0
b. Por ser mujer	9,8	12,2	3,8	10,4	2,5
c. Por ser homosexual	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
d. Por mi religión	6,7	10,2	3,8	6,0	0,0
e. Por mi forma de vestir	17,7	12,2	11,5	7,5	7,5
f. Por el color de mi piel	17,1	40,8	15,4	23,9	12,5
g. Por no tener dinero	7,9	2,0	3,8	6,0	2,5
h. Por ser inmigrante	0,6	6,1	3,8	70,1	75,0
i. Otra razón	17,1	8,2	11,5	3,0	0,0
No sabe	7,9	4,1	3,8	3,0	0,0
Varones					
a. Por mi apariencia física	60,6	68,0	60,0	24,5	18,2
b. Por ser mujer	1,1	4,0	0,0	0,0	0,0
c. Por ser homosexual	0,0	4,0	6,7	0,0	0,0
d. Por mi religión	5,3	0,0	6,7	3,8	0,0
e. Por mi forma de vestir	22,3	16,0	13,3	11,3	18,2
f. Por el color de mi piel	16,0	32,0	16,7	30,2	21,2
g. Por no tener dinero	9,6	8,0	3,3	5,7	3,0
h. Por ser inmigrante	0,0	8,0	3,3	69,8	63,6
i. Otra razón	18,1	0,0	3,3	1,9	0,0
No sabe	6,4	4,0	6,7	9,4	6,1

Figura 29: Razones de discriminación declaradas por las víctimas. Fuente: Cerrutti y Bindstock (2012).

Sujetos que ejercen la discriminación:	Nativos	2da. gen. Bolivia	2da. gen. Paraguay y Perú	1ra. gen. Bolivia	1ra. gen. Paraguay y Perú
Mujeres					
a. Profesores o maestros	10,4	0,0	7,7	4,5	2,5
b. Compañeros de escuela	61,6	53,1	53,8	74,6	72,5
c. La policía	3,0	12,2	11,5	7,5	5,0
d. La gente en general	28,0	49,0	30,8	32,8	27,5
e. Patrones o jefes	2,4	2,0	0,0	0,0	0,0
f. Otros	7,9	0,0	11,5	1,5	2,5
No sabe	11,0	6,1	3,8	3,0	0,0
Varones					
a. Profesores o maestros	16,0	8,0	3,3	5,7	6,1
b. Compañeros de escuela	56,4	60,0	56,7	52,8	63,6
c. La policía	19,1	16,0	13,3	5,7	6,1
d. La gente en general	29,8	44,0	26,7	50,9	24,2
e. Patrones o jefes	9,6	4,0	3,3	1,9	0,0
f. Otros	10,6	8,0	6,7	1,9	3,0
No sabe	8,5	4,0	10,0	9,4	6,1

Figura 30: Sujetos que ejercen la discriminación, según lo declarado por las víctimas. Fuente: Cerrutti y Bindstock (2012).

Como se observa en la **figura 29**, los motivos por los cuales se discrimina a los alumnos migrantes son superficiales y se relacionan con su apariencia física. La **figura 30**, además, nos revela que quienes más discriminan son los compañeros de clase. Al respecto, Erikson reconoce que los adolescentes pueden ser muy crueles e intolerantes al emitir juicios discriminatorios frente a sus pares y explica que esta manera de actuar está motivada por una necesidad de forjar la propia identidad de quien discrimina, a partir de su distanciamiento con relación al considerado “diferente”:

es importante comprender (lo que no significa disculpar todas sus manifestaciones) que dicha intolerancia puede ser,

durante un tiempo, una defensa necesaria contra un sentimiento de pérdida de la identidad. Esto es inevitable en la época de la vida en la que el cuerpo cambia sus proporciones de manera radical, la pubertad genital inunda tanto el cuerpo como la imaginación con toda clase de impulsos, cuando la intimidad con el otro sexo se va aproximando y, a veces, es impuesta a los jóvenes y cuando el futuro inmediato los enfrenta con demasiadas posibilidades y elecciones conflictivas (Erikson, 1977, p. 108).

Por su parte, las investigadoras Cerrutti y Binstock sostienen que “la experiencia escolar no solo resulta importante en tanto agente educativo sino también como agente socializador –y, en consecuencia, como factor de integración–” (Cerrutti y Binstock, 2012, p. 19), y en este sentido encuentran en el hecho de que los mayores discriminadores sean los compañeros de escuela, la materialización de un “clima generalizado de intolerancia hacia la diferencia” (Cerrutti y Binstock, 2012, p. 19). Es posible sustentar esta afirmación en el indicador que señala que otro grupo de discriminadores está compuesto por *la gente en general*. Al respecto, los sociólogos Soriano y Sobczyk advierten que “el prejuicio étnico no es un fenómeno individual sino colectivo” y que la escuela constituye un ámbito más en el que se cristalizan procesos de exclusión (Trinidad Requena, 2012, p. 319). En este contexto, resulta oportuno que la escuela revise su rol en la conformación de las identidades:

En contra del dicho popular que afirma que “los chicos son crueles”, a veces son los adultos y las instituciones los que más discriminan. Para deconstruir estos estereotipos, la capacitación y la incorporación de estos temas a la formación

docente aparecen como prioridades. Sin una reflexión de los adultos, la escuela está más expuesta a reproducir en su interior las dinámicas sociales de discriminación (Diario Sin Mordaza, 11 de julio de 2013).

En efecto, resulta alarmante que un grupo considerable de alumnos declare sentirse discriminado por los propios docentes. En este sentido, el modo de discriminación más preocupante es el que proviene de las mismas instituciones y sus representantes (González y Plotnik, 2011), que tienden a

desestimar diferencias culturales o, más bien, a jerarquizarlas de modo tal que la cultura nativa es considerada como superior a la cultura que acercan los niños, niñas y adolescentes extranjeros, particularmente si provienen de países limítrofes (Cerruti y Binstock, 2012, p. 38).

Al respecto, Carolina Mera¹⁰ señala la presencia de un modelo homogeneizador en la escuela, como producto de un espíritu nacionalizador que surgió de la mano de la formación del Estado Nacional, a fines del siglo XIX. En consecuencia, destaca la necesidad de implementar un enfoque intercultural en las aulas para ejercer un cambio que repercuta en la sociedad:

todavía estamos muy imbuidos con el modelo asimilacionista del Estado–Nación que fundó la Argentina y que ya es vetusto. Tenemos que pensar en otro tipo de relaciones, de comunicación entre culturas (...) pensarnos de forma intercultural, diversa, múltiple, ya no desde una identidad

¹⁰ Socióloga, dedicada al estudio de la interculturalidad entre coreanos y argentinos.

nacional monolítica, (...) estamos aferrados a la identidad nacional moderna.¹¹

Existe legislación educativa que reconoce la necesidad de implementar un enfoque intercultural, aunque en la práctica “siguen aplicándose medidas que reafirman los patrones culturales dominantes del país de acogida, a los que el alumnado extranjero debe adaptarse” (Trinidad Requena, 2012, pp. 329–330). A su vez, este enfoque no tiene repercusión en los diseños curriculares de los Institutos de Formación Docente, de manera tal que muchos profesores lo desconocen y se declaran incompetentes para afrontar aulas diversas (Martínez, 2013, p. 13).

Ceriani Cernadas y equipo, desde el Programa de Migración y Asilo de la UNLa (Universidad Nacional de Lanús), también atribuyen este desajuste a la desinformación y señalan “la inexistencia generalizada de políticas dirigidas a difundir la ley y los derechos de las personas migrantes, así como capacitar a los funcionarios y empleados encargados de aplicarla” (Ceriani Cernadas, 2010, p. 11). Para subsanar este problema, las investigadoras Pacceca y Finoli elaboraron un informe destinado a todos los trabajadores de la educación, con el fin de “brindarles herramientas útiles para abordar la complejidad de un fenómeno que excede los contenidos curriculares y que interpela, desafía y conmueve a la comunidad educativa” (2012, p. 1). Por su parte, los docentes e investigadores Domenech y Magliano entienden que la inclusión social no puede ser solamente garantizada por la escuela: “tanto una política migratoria como una política educativa, que no vayan acompañadas

¹¹ Las declaraciones citadas son transcripciones de una entrevista realizada por Adrián Paenza para el programa de Canal Encuentro *Laboratorio de Ideas – Bicentenario. Episodio 10: Inmigración*. Recuperado de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8136/1950?temporada=1>

de otras políticas públicas afines, no harán más que defraudar a quienes depositaron en ella su confianza” (2008, p. 445).

En definitiva, la puesta en práctica de una educación intercultural se presenta como urgente y necesaria; no obstante, como se ha visto, esto supone mucho más que su inclusión en los documentos oficiales. Requiere también la incorporación de objetivos y contenidos concretos que apunten a la formación docente, y la elaboración de sesiones de capacitación en las que se informe a los trabajadores de la educación acerca de la situación particular por la que atraviesan los alumnos. Asimismo, será importante que se brinde un espacio de reflexión sobre la diversidad en el que se puedan intercambiar miradas y proponer estrategias para valorar su riqueza e implementar un enfoque intercultural en el aula.¹²

Mientras tanto, los profesores deben procurar implementar miradas que contemplen la diversidad, valorar la riqueza intercultural y propiciar materiales que reflejen distintas cosmovisiones, así como fomentar el diálogo y la mutua comprensión entre los alumnos.

Variantes lingüísticas y lenguas en contacto: el objeto de estudio de las Prácticas del Lenguaje

Como se señaló, el GBA se destaca por ser una zona receptora de inmigración proveniente en su mayoría del interior del país, los países limítrofes y Perú.

La procedencia de los alumnos no pareciera implicar un conflicto en el nivel lingüístico, puesto que en todas las provincias argentinas y en los países mencionados –a excepción del Brasil– la

¹² Esta idea también está presente en un diagnóstico similar realizado en el ámbito de la antropología en la década de 1990. Véase Sinisi (1999).

lengua oficial es el castellano. Sin embargo, en estos territorios predomina el uso de otras variantes del español, además de que se hablan otras lenguas, algunas de las cuales son también oficiales. Tal es el caso de las lenguas aborígenes, como se muestra en el siguiente cuadro (**Figura 31**).

País	Declaración de lengua(s) oficial(es)
Argentina	En la Constitución Nacional no hay ningún artículo referido a la lengua oficial, aunque en la página web del Gobierno se puede leer: “nuestra lengua oficial es el español”. En 2005, la provincia de Corrientes declaró al guaraní como lengua oficial en su territorio. En 2010, la provincia del Chaco declaró cooficiales a las lenguas qom, moqoit y wichi.
Bolivia	El artículo 5 de su Constitución determina que son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu’we, guarayu, itonama, leco, machajuyai–kallawaya, machineri, maropa, mojeño–trinitario, mojeño–ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru–chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.
Brasil	El portugués es la lengua oficial según el artículo 13 de su Constitución: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”.
Chile	En su Constitución no se menciona cuál es la lengua oficial del país, aunque está redactada en español. En sitios web sobre el tema se indica que, además del castellano y del lenguaje de señas chileno, se hablan nueve lenguas más en el país.

Paraguay	<p>El artículo 40 de su Constitución, titulado “de los idiomas”, establece que</p> <p>El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación.</p>
Perú	<p>Establece en el artículo 48 de su Constitución que “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley”.</p>
Uruguay	<p>En su Constitución no se especifica cuál es la lengua oficial, aunque está redactada en español. Sin embargo, en el apartado 5.I del artículo 40 de la Ley de Educación Nacional se lee:</p> <p>La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respecto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, <u>la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya)</u> y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras [El subrayado es mío].</p>

Figura 31: Lenguas oficiales de los países de procedencia de los alumnos migrantes en la escuela secundaria. Elaboración propia.

En Martínez se señala que “el 20 % de los estudiantes de las escuelas secundarias públicas de Buenos Aires aporta una situación de contacto lingüístico y cultural del español con otras lenguas minoritarias” (2013, p. 13). En este espacio geográfico, el castellano entra en contacto con lenguas “indígenas, en especial con guaraní y quechua porque se trata de niños provenientes de familias de Corrientes, Santiago del Estero o extranjeros procedentes

de Paraguay, Bolivia y Perú” (2013, p. 13). El resultado de estos movimientos migratorios se traduce en la delimitación del GBA como una zona de confluencia lingüística, tal como se muestra en la **Figura 11**.

Esta situación es enriquecedora y debe ser valorada y explotada didácticamente en las aulas. Sin embargo, algunas investigaciones demuestran que existen docentes que piensan que los hablantes de otras variantes del español –que surgen del contacto de lenguas o son norma en el interior del país– son “malos hablantes”, cuyas producciones deben ser corregidas (Sinisi, 1999; González y Plotnik, 2011). De manera análoga, sus lenguas maternas o variantes lingüísticas son vistas como obstáculos para el desarrollo de la competencia comunicativa (Martínez, 2013). Como explica Vila, esto compromete la afectividad de los alumnos a la hora de aprender y en numerosos casos genera su fracaso escolar, puesto que

desarrollar sentimientos positivos por una lengua contribuye a su adquisición. Sin embargo, si un alumno piensa que debido a la necesidad de aprendizaje de la lengua nueva se le prohíbe utilizar la suya propia, difícilmente generará sentimientos positivos hacia la lengua nueva (Cabañas Martínez, 2008, p. 43).

La autora también resalta la necesidad de que se propicien medidas institucionales destinadas a erradicar los sentimientos de inferioridad en los alumnos, de manera tal que se favorezca la adquisición de la competencia intercultural por parte de toda la comunidad escolar y se estimule el proceso de adquisición del español (Cabañas Martínez, 2008, p. 43).

En la misma línea, la docente y lingüista Angelita Martínez plantea que

el docente debe fomentar la autoestima en el aula, propiciando actitudes positivas hacia todos los alumnos, en especial a aquellos hablantes de las variedades no estandarizadas; se han de considerar en la instrucción formal las variantes del español más allá de la norma, para no obstaculizar las posibilidades de comunicación; (...) el profesor debería secuenciar el aprendizaje en relación al espacio comunicativo establecido en el aula (Martínez, 2013, p. 15).

Establecer una jerarquía de lenguas constituye también un modo de discriminación, dado que “no tenemos conocimiento científico de ninguna característica lingüística que permita determinar si una lengua, dialecto, variedad lingüística o habla es mejor o peor (...) que otra, ya sea parcial o totalmente” (Moreno Cabrera, 2000, p. 16).

Es necesario, entonces, que los docentes reflexionemos acerca de la igualdad de valor que existe entre las lenguas, en tanto cada una de ellas “le es útil a sus hablantes para la comunicación diaria y para la transmisión de la cultura” (Lastra de Suárez, 2011, p. 2).

El reconocimiento de la necesidad de implementar estrategias en esta línea es novedoso y todavía no se dispone de un plan estratégico estatal.¹³ Por fortuna, existen iniciativas particulares en

¹³ A finales de 2017 la Gestión Operativa de Lenguas en Educación (GOLE) de la Ciudad de Buenos Aires presentó una Guía (2017a) y un Protocolo (2017b) para la inclusión de alumnos y familias hablantes de lenguas distintas al español. Estos documentos tienen la finalidad de orientar a las escuelas y los docentes. A partir de la presentación de distintas experiencias, se ofrecen reflexiones teóricas y pautas pedagógicas para la intervención de la escuela. También se ofrecen materiales escritos en distintas lenguas, como cartas para invitar a las familias a una reunión escolar, y se ofrece asistencia lingüística y acompañamiento pedagógico a las escuelas. Estos documentos son valiosos porque su publicación indica que se reconoce la diversidad lingüística de las escuelas de CABA y busca brindar atención personalizada a cada alumno/ familia. Sin embargo, considero que la propuesta se podría complementar si se incluyeran propuestas de trabajo destinadas a toda la comunidad escolar.

la labor diaria de cada docente y vale la pena destacar especialmente el trabajo impulsado desde las universidades, que en la última década han promovido líneas de investigación tendientes a construir puentes entre la teoría lingüística y la práctica pedagógica, con el objetivo fundamental de compensar ese vacío en la formación docente.

El primer documento que aborda la problemática del contacto lingüístico en el aula data de 2007 y parte de la iniciativa de un grupo de docentes de la Universidad de Buenos Aires en pos de fortalecer la lectura y escritura en la escuela secundaria. Los autores elaboran una serie de estrategias para la integración lingüística en las aulas, frente a la constatación de que los docentes desconocen cómo actuar frente a un gran porcentaje del alumnado que “vive en situación de contacto del español con las lenguas indígenas guaraní y quechua” (Martínez, 2013, p. 9). Las propuestas incluidas buscan que los alumnos reflexionen acerca de las distintas variantes del español que existen en el mundo y que los rodean en el aula. El objetivo es que los estudiantes puedan hacer esta apreciación, no en detrimento de la norma que aprenden en la escuela, sino como “una manera de ver que en algunos casos la alteración de la norma obedece al trasvase de conceptos culturales” (Martínez, 2013, p. 9). Otras actividades parten del análisis de errores y proponen ejercitar el uso de las preposiciones a/en, puesto que las investigaciones señalan que este es uno de los desvíos más frecuentes en las producciones de los alumnos, motivado por la interferencia lingüística. Asimismo, se incluyen actividades para trabajar con el léxico e identificar regionalismos, extranjerismos, neologismos y arcaísmos.

En todas las propuestas la selección de textos es variada en cuanto a su tipología, contenido y origen: entre otros, se incluyen textos periodísticos de diferentes regiones de Latinoamérica.

En el prólogo a *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*, otro libro coordinado por la misma autora, Concepción Company dice que el hecho de que el español no sea una lengua homogénea, libre de préstamos y contactos, es bien conocido por los lingüistas, mas no así por los profesores. En ese sentido, el objetivo de la publicación es que estos últimos “tomen conciencia de que el estado natural del funcionamiento de las lenguas es el cambio y la variación” (Martínez, 2013, p. 7). Este no es un hecho menor: supone la consideración de las distintas variantes del español y la valoración de las lenguas aborígenes como “patrimoniales del español americano actual” (2013, p. 7), lo cual tiene un impacto directo en la concepción del objeto de enseñanza en las aulas y, a su vez, de los alumnos como hablantes de lenguas aborígenes o bien del español en sus distintas variantes. En este sentido, la doctora Martínez señala la necesidad de que la escuela no solo enseñe la lengua estándar, sino que también plantee “el reconocimiento de las restantes variedades como productos sociales que atienden a las necesidades comunicativas de sus usuarios” (Martínez, 2013, p. 14).

La autora pone de relieve la ausencia de un debate iluminador que profundice la riqueza y la significación que para la sociedad y la escuela implica una perspectiva que tome en consideración el dinamismo lingüístico intercultural en la confección de sus planes de estudio (Martínez, 2013, p. 10). Con este fin, el volumen reúne actividades destinadas a facilitar “el manejo efectivo de diferentes variedades en diferentes escenarios [y] fomentar la autoestima necesaria sobre nuestras identidades complejas y dinámicas” (Martínez, 2013, p. 15).

Con relación a la formación docente, en 2011 se aprobó en el Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández” el postítulo de “Interculturalidad y Enseñanza del Español

como Lengua Segunda y Extranjera”, que se propone contribuir a la formación de docentes especializados en temas de interculturalidad y lenguas en contacto.¹⁴

En síntesis, hasta aquí se ha visto que en Argentina el fenómeno del contacto lingüístico en el aula es abordado recientemente y por un mismo grupo de investigadores del ámbito académico–universitario, cuyas propuestas se orientan a introducir un enfoque intercultural en el currículo. Las actividades lingüísticas que esbozan están orientadas en su mayoría a fomentar la reflexión en torno a las variantes del castellano, y funcionan como motor inicial y requisito indispensable para que los docentes puedan dar una respuesta satisfactoria a las necesidades lingüísticas de aprendizaje de sus alumnos.

Existe un trabajo que profundiza en las necesidades de aprendizaje específicas de los alumnos que no tienen al español como lengua materna. En el Portal de Educación de Argentina –un sitio destinado al intercambio de experiencias y recursos entre docentes–la profesora Marcela Fabiana Lucas comparte un proyecto que implementó en la escuela donde daba clases, en Ciudad Evita. La autora describe que entre el 20 % y el 50 % de sus alumnos vivía en contacto de lenguas (castellano – guaraní/aymara/quechua e incluso catalán/siciliano/portuñol [*sic*]). A su vez, todos se encontraban expuestos al fracaso escolar, dado que presentaban deficiencias en la lectura, comprensión y producción de textos. Los alumnos declaraban utilizar sus lenguas de origen solamente en el ámbito privado, mientras que optaban por el uso del español en el ámbito público (esto, según Lucas, “tal vez motivado por el desprestigio de la opinión común respecto del guaraní”). Para mo-

¹⁴ Véase también Bompert y Rusell (2013).

tivar a los alumnos y visibilizar la idea de que ninguna lengua es superior a otra, la docente incorporó textos de origen guaraní y videos sobre esta cultura en sus clases. Además, propició trabajos específicos en los cuales los alumnos utilizaban su variante del español, dejando en evidencia las situaciones de contacto de lengua (castellano–guaraní, mayoritariamente, aunque también castellano–quichua y castellano–italiano).

Lo que resulta más interesante de esta experiencia es la investigación que la docente llevó a cabo en forma paralela al curso –también supervisada por la doctora Martínez–, que consistía en analizar las desviaciones con relación a la norma que presentaban los textos elaborados por los alumnos que vivían en situación de contacto con la lengua guaraní. Gracias a esta investigación se pudo determinar que las más frecuentes eran las siguientes:

Desvío de la norma	Alumnos con contacto de lenguas	Alumnos monolingües
Elisión de -s final	27%	5%
Discordancia de número	81%	40%
Discordancia de género	23%	-
Variación en el uso de preposición	61%	10%
Omisión de verbo que implica existencia	19%	-
Omisión de artículo	23%	-

Figura 32: Análisis de producciones escritas de alumnos con contacto de lenguas y monolingües. Fuente: Lucas.

La investigadora señala que la mayoría de las desviaciones se pueden explicar como transferencias del guaraní al castellano. In-

investigaciones como esta contribuyen a perfeccionar la tarea docente, al explicar las causas por las cuales los alumnos incurren en estos desvíos, que ya no son vistos como tales –esto supondría establecer una relación jerárquica entre su variante del español y la lengua estándar– sino como realizaciones alternativas de la lengua. De esta manera, permiten diseñar actividades efectivas que puntualicen sobre estos aspectos en particular, y generar una reflexión sobre el lenguaje a partir del uso de esta variante de la lengua que se hace en clase. Los alumnos, por su parte, mejoran su competencia lingüística y refuerzan su identidad a través del estudio de las huellas de sus lenguas maternas en el castellano, el abordaje de la variante lingüística que más se usa en la comunidad educativa o bien el establecimiento de comparaciones entre el castellano y otras lenguas o variantes.

En síntesis, se observa que los trabajos que se han realizado provienen de un grupo de investigadores que buscan establecer un puente entre la lingüística y la enseñanza de la lengua en el aula como espacio de contacto lingüístico. La mayor parte de sus aportes señala la necesidad de incluir el tratamiento de otras variantes del español, además de la norma rioplatense, y fija una base teórica sobre la cual cada docente podría elaborar sus propuestas.¹⁵

Para finalizar, interesa comentar dos proyectos en los que el mismo grupo de investigadores trabaja en la actualidad. Por un lado, la doctora Martínez coordina la redacción de una “gramática reflexiva del español dirigida a profesores de espacios en donde se conjugan distintas lenguas y distintas variedades de la misma lengua” (Martínez, 2015, p. 111). La misma pretende ser un sustento teórico para la práctica docente.

¹⁵ Véase también Avellana y Kornfeld (2011).

A su vez, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata presentó, en el año 2016 CORdeMIA¹⁶, una colección de entrevistas a migrantes que viven en la Ciudad de la Plata, realizadas por profesores y alumnos entrenados de la cátedra de Lingüística I, a partir del año 2010. Sin duda, esta es una pieza fundamental que permitirá avanzar en el conocimiento de las variantes del español que se están gestando en Argentina, de gran valor para la práctica y la formación docente.

¹⁶ <http://arcas.fahce.unlp.edu.ar/arcas/portada/colecciones/cordmia>

Propuestas

Como se ha visto, el GBA constituye una zona de diversidad cultural y confluencia lingüística. Esto implica un desafío social, y dentro del aula de Prácticas del Lenguaje no son pocos los retos para el docente. Muchos profesores están preocupados porque no se sienten preparados para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos en un aula diversa. Esto se explica en parte porque tradicionalmente la escuela argentina se forjó con un afán nacionalizador y homogeneizador (Sardi, 2006; Iturrioz, 2007). A este hecho se suma la ausencia de políticas lingüísticas de alcance nacional, lo cual repercute de manera directa en la educación.¹⁷

Sería muy enriquecedor potenciar el desarrollo de destrezas de comunicación intercultural de los alumnos, en particular las pragmáticas.¹⁸ Si bien la interculturalidad y la comunicación se mencionan en los diseños curriculares vigentes para CABA y Provincia de Buenos Aires, sería positivo pensarlas en términos de

¹⁷ Para profundizar sobre el estado actual de las políticas lingüísticas en el país, se recomienda la lectura de los artículos de Leonor Acuña (2005), Lía Varela (2007) y Bein (2015).

¹⁸ Obviamente, esto implica un desarrollo de tales competencias en toda la comunidad educativa, en especial en los docentes. Sin embargo, aquí nos referiremos de manera específica a la introducción de un enfoque intercultural en el programa de las Prácticas del Lenguaje.

competencia, tal como se plantea en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), un conjunto de orientaciones formulado por el Consejo de Europa.¹⁹ Para que esto sea posible, se debería incluir el desarrollo de las competencias intercultural y pragmática dentro de los objetivos generales de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, no es este el tratamiento que reciben en los diseños curriculares.

Con relación a la primera, a pesar de que algunos documentos publicados por los organismos educativos reconocen la diversidad cultural presente en las aulas, no se incluye la interculturalidad como una competencia a desarrollar ni está presente como tal en los diseños curriculares de la formación docente. De todas maneras, se revisará el tratamiento que el término recibe en los diseños curriculares de la CABA y la Provincia de Buenos Aires, para hacer una propuesta que se inscriba dentro de este programa. Asimismo, se analizará la particular interpretación del término que se hace en los documentos de la Educación Intercultural Bilingüe.

En cuanto al desarrollo de la competencia pragmática en contextos de diversidad cultural y lingüística, también son pocos los documentos oficiales que lo abordan. De todas formas, se considerará el material disponible, así como los estudios elaborados en el ámbito universitario, en especial los trabajos de lingüística aplicada.

Seguidamente, se analizará cada una de estas dimensiones y se propondrán algunos lineamientos para fomentar su desarrollo en el aula de Prácticas del Lenguaje.

¹⁹ Curiosamente, los diseños curriculares se fundamentan también en el documento en cuestión. Véase, por ejemplo, el Anexo II del Marco General de Política Curricular de la DGCyE Provincia de Buenos Aires (2006b).

Desarrollo de la competencia intercultural

Interculturalidad

Para poder abordar la noción de interculturalidad, la lingüista, docente e investigadora española María Jesús Cabañas Martínez (2008) comienza por definir el término cultura como un conjunto de conocimientos, valores y pautas de comportamiento reconocidos como propios por un grupo de seres humanos, que les permiten comunicarse e interrelacionarse. Luego explica que según los vínculos que se establecen entre las culturas que las conforman, las sociedades pueden ser, *grosso modo*, multiculturales o interculturales. En el primer caso, “los grupos en cuestión conviven dentro de una misma zona y se respetan, pero entre ellos no existe contacto alguno” (Cabañas Martínez, 2008, p. 82), mientras que en una situación de interculturalidad, “los individuos pertenecientes a esas culturas distintas no solo se respetan y toleran, sino que, además, se interrelacionan y entran en contacto” (p. 82). La autora propone la implementación de una educación intercultural en aquellas “sociedades (...) que se han transformado por efecto de los procesos migratorios (...), donde deben convivir gentes de distintas (...) culturas y orígenes” (2008, p. 79).

De acuerdo con este enfoque, los participantes de la educación serían *hablantes interculturales*, sujetos que operan “en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, manobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales [por oposición al] monolingüe monocultural, una especie que lentamente va desapareciendo o un mito nacionalista” (Moreno García, 2004, p. 29). Así entendida, la interculturalidad funciona como “un nuevo idioma de comprensión y colaboración entre los seres humanos”, necesario para la posible convivencia de

todos los “ciudadanos del mundo” (Bartolomé Pina, 2002, p. 11).

Al fomentar la interculturalidad, la escuela brinda a sus miembros la posibilidad de participar de la ciudadanía global y, al mismo tiempo, contribuye a “la configuración de las identidades sociales” (Montesinos, 2007, p. 9). De esta manera, asume la integración de los alumnos –entendida como un proceso bilateral de adecuación a la nueva situación sociocultural que implica el contacto entre culturas (Chávez, 2015, p. 91)– en lugar de su asimilación, “proceso adaptativo y unilateral que recae exclusivamente en la población inmigrante” (Blanco, 2000, p. 83).

La educación intercultural involucra a la totalidad de los miembros de la comunidad educativa, e implica un esfuerzo de todas las partes (Bartolomé Pina, 2002, p. 15). Como plantea Cabañas Martínez, no consiste “en un conjunto de medidas destinadas al alumnado extranjero. (...) Los objetivos interculturales deben aplicarse a todos, puesto que este enfoque responde a la realidad de las sociedades actuales” (2008, pp. 85-86). Preferimos la definición de esta autora frente a la que presenta el *Diccionario de Términos Clave* de ELE ya que, a pesar de entender por interculturalidad “un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida”, en la entrada correspondiente a competencia intercultural establece que es una habilidad propia “del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera”, restringiendo de este modo su alcance (Centro Virtual Cervantes).

En la misma línea, la investigadora y antropóloga Carolina Hecht critica el uso que se hace del término en los documentos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)²⁰ de Argentina, donde

²⁰ Programa educativo implementado en algunas provincias argentinas tras la sanción de la Ley Nacional de Educación, en 2006.

adquiere la función de “concepto clave desde el cual interpretar y gestionar las relaciones entre colectivos sociales catalogados desde su otredad” (Hecht, 2015, p. 45). En consecuencia, la propuesta de la EIB en su totalidad resulta reduccionista, porque toma como punto de partida una noción de interculturalidad “en la que los protagonistas son solamente los portadores de marcas étnicas de otredad, y que implica una relación, un vínculo, con otros no marcados étnicamente” (p. 53). Para evitar una mirada “folklorizante”, la autora plantea incorporar el análisis de las relaciones de poder y desigualdad al hablar de interculturalidad (2015, p. 58).

De acuerdo con los autores citados, en la propuesta que se presenta se hace una opción por el desarrollo de la competencia intercultural en todos los alumnos, para contribuir así a “la construcción de una sociedad intercultural donde se respete y se valore la diversidad lingüístico-cultural” (Hecht, 2015, p. 54).

Interculturalidad en los diseños curriculares de CABA y GBA

En mayor o menor medida, los diseños curriculares dentro de los que se enmarca esta propuesta contemplan la interculturalidad. En el *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria* (1.º a 3.º año) se habla de interculturalidad solo en la introducción y se la define como una “actitud” (DGCyE, 2006a, p. 13), cuyo tratamiento en la educación consiste en “crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa adoptar como categoría básica del conocimiento la relación” (DGCyE, 2006a, p. 14).

Por su parte, resulta interesante el tratamiento que la interculturalidad recibe en el diseño curricular de la ciudad de Buenos Aires: aparece incluida como característica de la “ciudadanía

responsable”, una de las “ocho aptitudes del perfil del egresado” (MEGC, 2013, p. 75). En consecuencia, se señala como una expectativa de logro para el nivel “respetar la interculturalidad y la diversidad, y valorar las diferencias con los otros como una fuente de aprendizaje y crecimiento personal” (MEGC, 2013, p. 80).

El diseño parte de la idea de que “la educación se presenta como decisiva para el logro de la integración en un mundo globalizado” (MEGC, 2013, p. 46) y busca que los estudiantes adquieran las competencias señaladas como relevantes por la Unesco: “aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos” (MEGC, 2013, p. 46). Luego establece que para el logro de tales competencias, la escuela “destaca la enseñanza de idiomas, el desarrollo de una visión global que permita formar ciudadanos capaces de interactuar y dialogar en el mundo como respuesta al desafío de preservar la identidad personal y local” (MEGC, 2013, p. 46).

Como se aprecia, en CABA la interculturalidad constituye una cualidad transversal a toda la enseñanza y en este punto hay coincidencia con el planteo de Cabañas Martínez, que establece que los contenidos de la interculturalidad deben “integrarse al currículo de todas las asignaturas y ser enseñados en relación con todas ellas” (2008, p. 86). Para tal fin, es necesario que los docentes “cuenten con la formación adecuada y conozcan la realidad y las necesidades [de los alumnos]” (p. 86).

Partiendo de esta premisa, es conveniente, entonces, revisar el tratamiento que la interculturalidad recibe en los diseños curriculares para la formación docente.

En el *Diseño Curricular para el Profesorado de Lengua y Literatura* de la Provincia de Buenos Aires no se menciona el término interculturalidad. Cabe advertir que el documento está en vigor

desde 1999, cuando la estructura del sistema educativo era distinta a la de hoy. Sin embargo, existe un documento preliminar para un nuevo diseño en el cual sí se contempla “un enfoque curricular que reconozca la interculturalidad” (DGCyE, 2014, p. 10) y se incluye el término entre los contenidos de la asignatura Fines de la Educación Secundaria. Asimismo, dentro de los contenidos de la asignatura Sociolingüística figura el tratamiento de “la diversidad en el aula de lengua” (DGCyE, 2014, p. 99).

Por su parte, el *Diseño Curricular para la Formación Docente de Lengua y Literatura de la Ciudad de Buenos Aires* no contempla el término interculturalidad, aunque sí menciona “el bilingüismo y la multiculturalidad en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires” (MEGC, 2010, p. 80) entre los contenidos del Seminario de Investigación Educativa: Lenguaje, sociedad y educación.

Como es posible observar, la interculturalidad no recibe un tratamiento sistemático en los diseños curriculares del sistema educativo, e incluso a veces no figura.²¹ Dado que son pocas y aisladas las orientaciones en relación con este concepto, es conveniente consultar los aportes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en donde sí aparece una mirada sistemática sobre la interculturalidad.

²¹ Además de los lineamientos para la EIB ya analizados en este trabajo, el único documento que aborda la interculturalidad de manera central es *Contenidos básicos comunes de lengua adaptados para la enseñanza de español como segunda lengua*, publicado por el Ministerio de Educación de la Nación en 1999. No se incluye un análisis pormenorizado del mismo porque solo se refiere a los contenidos de la educación inicial y primaria, correspondientes a un diseño curricular desactualizado. No obstante, algunas consideraciones son oportunas y se han incorporado, adaptándolas al contexto que aquí se estudia e indicando su procedencia.

Competencia intercultural

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un documento elaborado por el Consejo de Europa que reúne un conjunto de orientaciones “para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas” (Consejo de Europa, 2002, p. 9) en el contexto europeo.²² Estos lineamientos se enmarcan dentro de un enfoque “orientado a la acción” (p. 9), que considera a los aprendientes como “miembros de una sociedad que tiene tareas (...) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (p. 9). El desarrollo de dichas tareas supone la consecución de acciones concretas, para las que el individuo desarrolla *competencias*: conocimientos, destrezas y características individuales, tanto generales como comunicativas. El siguiente cuadro (**Figura 33**) permite distinguir ambos tipos de competencias:

²² Todavía no contamos con un documento análogo en la región. No obstante, en una comunicación privada con el equipo de CELU (Certificado de Español Lengua y Uso: <https://www.celu.edu.ar/>), se nos indicó que se ha propuesto en varias oportunidades, aunque aún no se ha avanzado en su elaboración.

COMPETENCIAS	GENERALES	Conocimientos declarativos (saber), empírico y académico Conocimiento del mundo, sociocultural y conciencia intercultural	
		Destrezas (saber hacer)	
		Rasgos existenciales (saber ser): actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad	
		Capacidad de aprender (saber aprender): reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, el sistema fonético y las destrezas correspondientes, destrezas de estudio, destrezas heurísticas	
	ESPECÍFICAS	Conocimientos, destrezas y actitudes de aprendizaje en relación con...	el sistema de la lengua (lingüística)
			las condiciones socioculturales del uso de la lengua (sociolingüística)
el uso funcional de los recursos lingüísticos. Dominio y composición del discurso (pragmática)			

Figura 33: Competencias generales y comunicativas. Elaboración propia a partir del MCER (2002).

La interculturalidad aparece tratada dentro de las competencias generales, puesto que “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (...) producen una conciencia intercultural” (Consejo de Europa, 2002, p. 101). Esta conciencia supone, además del conocimiento objetivo, una concientización “del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales” (p. 101). Asimismo, se la considera como destreza, puesto que conlleva en el aprendiente:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (Consejo de Europa, 2002, p. 102).

Lo interesante del planteo del MCER en relación con los diseños curriculares de CABA y de la Provincia de Buenos Aires es que permite pensar la interculturalidad en términos de *competencia*, y como tal puede ser desarrollada en distintos niveles. De este modo, es posible incorporar el desarrollo de la competencia intercultural como un objetivo general de Prácticas del Lenguaje. Así, se le otorga una importancia mayor a su tratamiento y se actúa de manera efectiva para combatir la discriminación en la escuela:

las acciones dirigidas a erradicar prácticas discriminatorias en la escuela van más allá de predicar la importancia de la tolerancia y el respeto por la diferencia; deben ir acompañadas de actividades, talleres y proyectos que se desarrollen de manera conjunta para promover el conocimiento mutuo, el intercambio y la interacción, exponiendo diferencias culturales en un plano de igualdad y de respeto (Cerrutti y Binstock, 2012, p. 61).

Inclusión de la competencia intercultural en el currículum de Prácticas del Lenguaje

El diseño curricular de Prácticas del Lenguaje establece la organización de la asignatura en tres ejes, que suponen “tres ámbitos de uso del lenguaje” (DGCyE, 2006a, p. 214): literatura, estudio y formación ciudadana. Las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad en relación con estos tres ejes constituyen los contenidos de la asignatura.

Al igual que en la Provincia de Buenos Aires, el diseño de CABA contempla los ejes de literatura, estudio y formación ciudadana, además de un cuarto: herramientas de la lengua, uso y reflexión (MEGC, 2010, p. 431).

Es posible incluir el desarrollo de la competencia intercultural dentro de los tres ejes comunes a ambos diseños. En cuanto al tratamiento de la reflexión sobre el lenguaje –que es un contenido transversal en el diseño de la Provincia y un eje más en el de la Ciudad– se hará una propuesta específica para su abordaje en el próximo apartado.

Como se expuso anteriormente, el desarrollo de la competencia intercultural puede ser un objetivo general para Prácticas del Lenguaje en el nivel secundario, cuya concreción se haga efectiva a través de la redacción de objetivos específicos que favorezcan el trabajo cooperativo, supongan el abordaje de recursos que representen a todos los alumnos de la clase y propicien la participación de los estudiantes en la sociedad. En términos más amplios:

- La determinación de los **objetivos específicos** estará a cargo de cada docente en relación con las necesidades de aprendizaje particulares detectadas en el curso que tenga a su cargo, y según sean los estilos de aprendizaje, los intere-

ses y las características de sus alumnos. En este sentido, cobra especial importancia la realización de un diagnóstico que permita conocer efectivamente las culturas que interactúan en el aula (Vilà Baños, 2008). Además, a su elaboración puede contribuir el conocimiento que el docente tenga del contexto sociocultural (y lingüístico) en el que se enmarca su tarea.

- Por **trabajo cooperativo** debe entenderse “la organización del aula en pequeños grupos de trabajo”, que favorecen “la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la asunción de responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos” (Centro Virtual Cervantes).

La adopción de esta propuesta supone un trabajo previo de preparación con los alumnos.

- La inclusión de **recursos representativos** para todo el alumnado incrementa la motivación e involucra al estudiante en su propio aprendizaje, que de esta manera se vuelve significativo. A la vez, otorga igualdad de oportunidades a todos los alumnos, al estar equitativamente representados. Por otro lado, contribuye a la configuración de la identidad cultural, propia de la adolescencia (Vilà Baños, 2008, pp. 12-13). Además, ofrece “una visión del conocimiento humano desde diferentes perspectivas culturales” (García Fernández y Goenechea Premisán, 2009, p. 163) y genera un “contexto comunicativo intercultural” (MNE, 1999, p. 6).
- La posibilidad de ejercer la **participación ciudadana** está en estrecha relación con los otros dos aspectos antes men-

cionados, puesto que supone una habilidad para integrar grupos de trabajo heterogéneos e interactuar con personas pertenecientes a diferentes culturas de manera respetuosa y comprensiva. Implica la mediación para el mutuo entendimiento y la resolución de conflictos a partir de los conocimientos que se tengan acerca de esa cultura y la propia, así como el trabajo de reflexión sobre los procesos dinámicos de construcción de las identidades culturales.

El siguiente cuadro incluye orientaciones didácticas para la elaboración de objetivos específicos que concreten el desarrollo de la competencia intercultural (**Figura 34**).

		Ejes		
		Literatura	Estudio	Formación ciudadana
PRÁCTICAS	LECTURA	Inclusión de textos producidos por distintos actores de la sociedad y referidos especialmente a aquellas culturas que componen el tejido del aula.	Abordaje de textos publicados en prensa extranjera, digital y escrita.	Lectura de textos que traten problemáticas globales o específicas de las culturas intervinientes en clase.
		Recreación del contexto de producción de las obras tratadas, como ejercicio de prelectura para garantizar la comprensión.	Presentación de páginas web locales y extranjeras que faciliten las tareas a desempeñar por los alumnos.	Análisis de documentos donde se expliciten los derechos de los niños y los adolescentes.
		Puesta en marcha de lecturas intertextuales, que contribuyan a pensar la relación entre culturas.		Estudio de casos que sensibilicen a los alumnos en relación con las migraciones, la diversidad lingüística, la discriminación, etc.

	Literatura	Estudio	Formación ciudadana
ESCRITURA	<p>Redacción grupal de textos críticos y creativos en relación con la literatura abordada.</p>	<p>Redacción cooperativa de diferentes tipos textuales, como informes, descripciones, resúmenes, etc.</p> <p>Familiarización con el uso de las nuevas tecnologías relativas a la escritura, como el procesador de textos, el corrector ortográfico, etc.</p> <p>Elaboración de cuadros conceptuales y otro material de apoyo para presentaciones orales (con apoyo de las TIC).</p>	<p>Participación escrita en blogs propios, locales o internacionales.</p> <p>Redacción grupal de cartas de opinión para ser publicadas en medios locales o extranjeros.</p> <p>Redacción de una propuesta para desarrollar un proyecto comunitario (Aprendizaje-Servicio)</p>
	<p>Incorporación de material audiovisual que incluya las lenguas y variantes de los alumnos.</p> <p>Proyección y análisis de documentales que analicen o recreen los textos leídos (por ej. <i>booktubers</i>)</p> <p>Favorecimiento de espacios para el intercambio y diálogo en relación con las lecturas realizadas.</p> <p>Puesta en común de tradiciones y leyendas populares de cada cultura.</p>	<p>Participación en presentaciones orales, grupales e individuales.</p> <p>Elaboración y utilización de tutoriales u otro tipo de videos explicativos sobre los temas abordados en clase.</p> <p>Participación en conversaciones, indagaciones y debates (Burbules, 1999).</p>	<p>Consumo y publicación de videos, audios, <i>podcast</i>, etc. en la red.</p> <p>Participación en jornadas de reflexión sobre temas de interés en la comunidad escolar.</p> <p>Desarrollo de jornadas de puertas abiertas para promover la participación de la comunidad en la escuela.</p> <p>Asistencia a visitas y salidas didácticas para participar de la vida en sociedad.</p>

Figura 34: Orientaciones para el desarrollo de la competencia intercultural en el currículum de Prácticas del Lenguaje. Elaboración propia.

El objetivo de presentar estas orientaciones es ejemplificar una manera de incluir la competencia intercultural dentro del currículum de Prácticas del Lenguaje, con la finalidad de hacer efectiva la integración de los alumnos y la eliminación de todas las formas de discriminación. Sin embargo, para lograr su desarrollo completo es necesario habilitar a todos los alumnos a participar del intercambio, para lo cual se hace imprescindible no solo “un conocimiento compartido del mundo” (Consejo de Europa, 2002, p. 10), sino también el logro de un desarrollo comunicativo competente.

Desarrollo de la competencia comunicativa

Para desarrollar la competencia intercultural es necesario el desenvolvimiento de la competencia comunicativa, que brinda a los alumnos las herramientas necesarias para interactuar “con otros individuos con los que, en principio, no comparten creencias, valores, puntos de vista y patrones de conducta social entre los que, a menudo, se encuentra la lengua y sus usos” (Cots Caimon, 2010, p. 41). Esto supone un reconocimiento de la igualdad de las lenguas y variantes que emplean los alumnos y la consideración de su uso más adecuado en las distintas situaciones comunicativas.

La competencia comunicativa

Como se mencionó anteriormente, la competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales (Consejo de Europa, 2002, p. 9) relacionadas con el sistema de la lengua (lingüística), las condiciones socioculturales de su uso (sociolingüística) y el uso funcional de los recursos lingüísticos (pragmática) (Consejo de Europa, 2002, p. 13).

El desarrollo de la competencia comunicativa involucra un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes en rela-

ción con la lengua que se aprende. ¿Cuál es esta lengua en la zona delimitada para el presente estudio? La respuesta a esta pregunta constituye un problema, ya que en los diseños curriculares de CABA y Provincia de Buenos Aires se establece que el objeto de estudio de la asignatura no es la lengua, sino las prácticas de lectura, escritura y oralidad desarrolladas en los ámbitos de la literatura, el estudio y la formación ciudadana (DGCyE, 2006, p. 214; MGEC, 2013, p. 433).²³ En líneas generales, se podría establecer que la lengua que vehiculiza estas prácticas en las clases es el castellano, en su variante rioplatense. Sin embargo, esto no es del todo cierto, puesto que, como se demostró en la primera parte de este trabajo, las aulas del GBA se caracterizan por ser espacios de confluencia cultural y lingüística. En este contexto, la reflexión sobre el lenguaje supone la consideración de todas las realizaciones lingüísticas que se produzcan en el aula, incluyendo los distintos niveles de interlengua que pudieran aparecer entre los alumnos extranjeros alóglotas, las variantes del castellano habladas por alumnos migrantes procedentes de los países limítrofes u otras regiones de la Argentina, las influidas por otras lenguas –de inmigración o aborígenes– y, a su vez, todas estas variantes en relación con la lengua nacional estándar, difundida por los medios de comunicación.

Por tal motivo, para un óptimo desarrollo de la competencia comunicativa en la zona delimitada para nuestro estudio, es importante fortalecer especialmente el (re)conocimiento de las lenguas y las variantes lingüísticas que confluyen en la actualidad en

²³ En particular, el Diseño propone abordar el aprendizaje de la lengua como reflexión a partir de su uso en distintas situaciones comunicativas. Es por ello que establece que “no hay ‘un saber’ anterior al uso de la lengua, pero a medida que se la usa, ese saber se puede ir construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha” (DGCyE, 2006, p. 199).

el Gran Buenos Aires así como la competencia pragmática en situaciones de comunicación intercultural.

La competencia comunicativa en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para el primer ciclo de la Educación Secundaria* (1.º a 3.º año) destina unos párrafos de su introducción a la consideración del lenguaje en el ámbito de la enseñanza. Lo define como “la forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones del mundo” (DGCyE, 2006, p. 16) y señala que este constituye la vía de acceso al conocimiento, por lo cual es importante que sea comprensible para los alumnos. Asimismo, reconoce que “la escuela incluye sujetos (...) que se expresan a través de distintos lenguajes” y que “las diferencias lingüísticas y culturales no deben minimizarse” (DGCyE, 2006, p. 16).

En cuanto a las Prácticas del Lenguaje, se dice que estas ponen en juego “acciones comunicativas, donde hacer (...) presupone una competencia comunicativa (un saber hacer, un poder hacer), pero no a la inversa” (DGCyE, 2006, p. 199). En ese sentido, se torna fundamental la “participación de los alumnos en distintos intercambios comunicativos”, puesto que se considera que “el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas” (p. 200).

El *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de CABA* define a la competencia comunicativa como un conjunto de “capacidades, habilidades, aptitudes y conocimientos que serán promovidos a lo largo de la trayectoria escolar” (MEGC, 2013, p. 126). Indica que aunque pueda ser asociada a una determinada área de conocimiento –en este caso, la lengua y la literatura– es

transversal a los distintos campos que componen el currículum y puede ser potenciada y ampliada “a través de las tecnologías digitales” (p. 126). Asimismo, el diseño ubica a la competencia comunicativa entre las aptitudes del alumno “necesarias para su desempeño pleno en la sociedad del siglo XXI” (MEGC, 2013, p. 29).

Con relación a la evaluación del aprendizaje de la lengua, el documento establece que “la sistematización de la lengua (...), no es el eje central o el único referente” y en cambio le otorga un papel protagónico a “las prácticas de la lengua en uso y la competencia para participar en una situación comunicativa” (MEGC, 2013, p. 497).

En definitiva, ambos diseños coinciden en señalar al uso de la lengua como objeto de estudio de la asignatura, y le otorgan un papel secundario a su aprendizaje sistemático. En cambio, se propone la generación de este conocimiento a partir de la reflexión propiciada por las situaciones problemáticas de uso del lenguaje (DGCyE, 2006, p. 205).²⁴

Tomando en cuenta lo expuesto, se considera sumamente necesario proponer tareas y actividades que supongan el uso del lenguaje a través de la interacción en distintos contextos. Posteriormente, a partir de tales prácticas se habrá de reflexionar sobre la lengua utilizada, haciendo especial hincapié en la consideración de las distintas variantes y sus posibilidades expresivas, así como en las estrategias pragmáticas que cada una comporta. Será importante también valorar cada una de las participaciones de los alumnos, puesto que en cuanto representantes de diferentes culturas

²⁴ Para profundizar en el enfoque comunicativo en el que se enmarcan ambos diseños, se sugiere leer los aportes de la etnografía de la comunicación (Hymes-Gumperz). En la bibliografía se menciona una traducción al español, compilada por Garvin y Lastra de Suárez (1974).

y hablantes de distintas variantes lingüísticas, sus intervenciones constituyen muestras de lengua que favorecen “la sensibilidad hacia la diferencia” (Cots Caimon, 2010, p. 41). De esta manera, cada uno de los miembros del alumnado posibilita la reflexión sobre la diversidad de la lengua y el consecuente desarrollo de la competencia comunicativa.

Orientaciones didácticas para el desarrollo de la competencia pragmática en aulas con diversidad lingüística

El desarrollo de la competencia comunicativa ocupa un lugar central en los diseños curriculares de Prácticas del Lenguaje. Sin embargo, considerando que el énfasis de los diseños recae sobre la lengua en uso, sería conveniente establecer como objetivo general el desarrollo de la competencia pragmática, entendida –junto con Levinson (1989)– como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes en relación con el funcionamiento de la lengua en uso. Como sintetiza la profesora de español e investigadora Àngels Oliveras:

La pragmática identifica y estudia los principios que sirven como puente para la comunicación, más allá del proceso de codificación y decodificación: la intención del hablante, la adecuación y la asignación de referente (...). Es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje: (...) emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento de mundo (2000, pp. 14-15).

Con respecto a este objetivo general, se habrán de diseñar objetivos específicos que se concreten en la consecución de tareas cooperativas interculturales que incluyan el trabajo con materia-

les representativos y habiliten a los alumnos para la participación ciudadana.

De esta afirmación se desprenden las siguientes implicancias:

- Para la determinación de los objetivos específicos habrá que considerar las necesidades particulares que se desprendan del diagnóstico de las competencias comunicativas realizado por el docente (Vilà Baños, 2008), que tendrá que tener en cuenta, entre otros factores, la procedencia lingüística y cultural de sus alumnos y las lenguas o variantes lingüísticas que manejan (Martínez, 2014, p. 9).
- Proponer a los alumnos tareas que impliquen el desarrollo de aprendizajes cooperativos no solo estimula la interacción, sino también favorece la negociación de los significados lingüísticos,²⁵ y en este sentido se presenta como un ejercicio excelente para contrastar y valorar las distintas variantes lingüísticas.
- El conocimiento de la realidad lingüística del aula permitirá al docente seleccionar recursos que incluyan todas las variantes de la lengua habladas en clase y contenidos relativos a las culturas de los alumnos, lo cual lo convertirá en material lingüístico representativo.
- Por último, se favorecerá la posibilidad de ejercer la participación ciudadana a través de la generación de espacios de interacción entre los alumnos pertenecientes a distintas culturas y hablantes de variantes lingüísticas diversas. Asimismo, la reflexión sobre el lenguaje que se haga a partir de tales interacciones permitirá valorar las variantes culturales

²⁵ Cf. la entrada correspondiente a “Aprendizaje en cooperación” del *Diccionario de Términos Clave de ELE*.

que intervienen en la comunicación y buscar soluciones a las interferencias en la comunicación (malentendidos) que se pudieran derivar de las diferencias culturales.²⁶

A partir de los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación para la adaptación de los *Contenidos Básicos Comunes de Lengua para la enseñanza del español como segunda lengua* (1999), se presentan algunas orientaciones para la consideración de las realizaciones lingüísticas que se produzcan en el aula en contextos de diversidad lingüística (**Figura 35**).

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

- Reconocimiento de las distintas variantes lingüísticas.
- Permiso de las posibles interferencias que se produzcan con la lengua materna y admisión de producciones en las que haya mezcla de códigos para los alumnos en período de adaptación.
- Consideración de las posibles diferencias pragmáticas y consecuentes malentendidos que se puedan producir en la interacción escrita y oral entre alumnos pertenecientes a diferentes culturas. Impulso de prácticas orientadas a solucionarlos.
- Respeto por los tiempos de producción de cada alumno, que pueden ser más o menos complejos según su nivel de interlengua.
- Autorización para leer un texto literario en lengua vernácula (si corresponde) porque la decodificación del mismo puede implicar un doble trabajo al lector que no comparta la variante en la que está escrito.
- Motivación continua de las expresiones de los alumnos.
- Promoción de la aceptación y el respeto por la diversidad lingüística.

Figura 35: Orientaciones para el desarrollo de la competencia comunicativa en relación con la reflexión sobre el lenguaje. Elaboración propia a partir de MNE (1999).

²⁶ Esto supondrá también el trabajo con el contexto comunicativo, entendido no solo como “el ‘escenario’ físico en que se realiza una expresión, sino también el bagaje de conocimientos que se presume compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo” (Oliveras, 2000, p. 15).

Las orientaciones antes señaladas se dirigen en primer lugar a los docentes. Es conveniente que las tengan en cuenta para poder propiciar y moderar la reflexión de los alumnos sobre el lenguaje en relación con sus prácticas comunicativas. El docente debe ser el primero en valorar las distintas muestras de lengua que se producen en el aula y en reconocerlas como válidas en los distintos contextos comunicativos donde se producen, para que el alumno conozca las posibilidades comunicativas que ofrecen y sea capaz de “hacer una elección de código adecuado según la situación, el hablante, los roles sociales y psicológicos entre otras variables” (MNE, 1999, p. 40).

La diversidad cultural en las aulas reclama que la enseñanza del español “respete, valore e incluya la diversidad lingüística” (MNE, 1999, p. 2), pero no desde un discurso políticamente correcto, sino a través de prácticas concretas que materialicen esos valores. Aquí se han ofrecido algunas consideraciones didácticas para incluir el desarrollo de la competencia intercultural y la competencia pragmática como objetivos generales de Prácticas del Lenguaje. Estos, a su vez, deberán ser concretizados para adaptar su enseñanza y aprendizaje a las características específicas del alumnado.

De esta manera, serán posibles la convivencia y el diálogo entre personas pertenecientes a distintas culturas y hablantes de diversas lenguas, y se harán efectivos en la propia práctica escolar, como primer ámbito de participación ciudadana de los alumnos y espacio imprescindible para la construcción de la identidad cultural de cada una de las personas que conforman la comunidad educativa.

Palabras finales

Se ha indagado acerca de la situación de la enseñanza de la lengua en las escuelas secundarias del Gran Buenos Aires, zona que en la actualidad se presenta como un espacio de confluencia lingüística y cultural en razón de las numerosas migraciones que recibe, y se han presentado algunas propuestas para el desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en el ámbito de las Prácticas del Lenguaje. Sin embargo, es necesario completar el trabajo que aquí se inicia con la tarea en el aula, para profundizar en la concreción de los objetivos generales planteados según las características puntuales de los grupos que los docentes tengan a su cargo.

Otra línea de investigación permitiría hacer un diagnóstico de las necesidades lingüísticas concretas de un grupo determinado de alumnos y desarrollar un programa centrado en las competencias interculturales y pragmáticas. En particular, podrían elaborarse estudios contrastivos del español y otras lenguas que conforman variantes de contacto en la zona estudiada. Específicamente, se hace necesaria la elaboración de una gramática contrastiva del español y el guaraní. En la cátedra de Lingüística de la Universidad Nacional de La Plata se está trabajando en la redacción de una gramática pedagógica que contemple las variantes que resultan del contacto de lenguas, en especial el castellano y las lenguas aborígenes como

el quechua, el aymara y el guaraní, entre otras, y en el Corpus de Migrantes en Argentina (CORdeMIA) que reúne entrevistas orales realizadas principalmente a migrantes de los países limítrofes. Sin duda, estos recursos contribuirán a un conocimiento más profundo de las variantes lingüísticas del castellano presentes en las aulas y permitirán diseñar programas que se adecuen mejor a las necesidades lingüísticas de los alumnos.

Para poder concretar el desarrollo de la competencia pragmática sería necesario incorporar el estudio de conflictos interculturales, y en el ámbito de la comunicación, de los malentendidos culturales en particular. Asimismo, sería interesante indagar en las implicancias que podría tener en la evaluación de los cursos la incorporación del desarrollo de las competencias intercultural y pragmática como objetivo general.

Las propuestas aquí incluidas se enmarcan en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, que la considera a partir del uso que se hace de ella en prácticas de lectura, de escritura y de oralidad. Por lo tanto, presupone una concepción dinámica de la lengua, en contraposición a su estudio sistemático. Así entendida, se reconfigura con cada actuación de los hablantes y la clase de Prácticas del Lenguaje aparece como un espacio de construcción lingüística. En un aula intercultural, este proceso se acentúa, puesto que supone a su vez una indagación y construcción de las identidades culturales, y una negociación constante de los significados.

En este sentido, el aula reclama la atención de los lingüistas. Ellos podrán describir, a través de la observación de estos procesos, las nuevas variantes que se gestan en el espacio áulico, y podrán elaborar estudios contrastivos de las lenguas en contacto que permitan a los docentes profundizar en el conocimiento de las

variantes lingüísticas presentes en la escuela. Al mismo tiempo, apela a que los docentes estén atentos a estas variantes y habiliten a todos los alumnos a participar en clase sin prejuicios; a su vez, a que se repiense la manera de apreciar las producciones de los alumnos que se encuentran en contacto lingüístico, lo cual traerá seguramente cambios en la manera de evaluar.

La incorporación de la competencia intercultural como un objetivo general para la enseñanza de Prácticas del Lenguaje favorecerá la elaboración de programas que propicien el diálogo intercultural en el aula por medio del trabajo cooperativo, la reflexión y el análisis sobre la realidad, el intercambio de ideas y el debate grupal, la creación de propuestas y la puesta en marcha de proyectos que se extiendan a la comunidad.

Por otro lado, la inclusión de la competencia pragmática como objetivo general requiere la elaboración de un diagnóstico sociolingüístico del aula que detecte las lenguas y variantes del español que los alumnos manejan. Solo así se podrán diseñar estrategias efectivas que favorezcan un aprendizaje más significativo. La intervención del alumno en la elaboración del programa del curso supone la primera forma de participación en la escuela y garantiza la representación de todas las culturas. En este sentido, los diseños curriculares de Prácticas del Lenguaje son flexibles y permiten desarrollar esta actividad.

La inclusión de las competencias intercultural y pragmática como objetivos apunta a fomentar la integración intercultural de los alumnos. La consideración de sus variantes lingüísticas y la inclusión por parte del docente de recursos representativos de todas las culturas –especialmente de aquellas a las que pertenecen los alumnos– tendrán una repercusión afectiva en el aula, lo cual a su vez generará una mayor motivación en el alumnado.

En un nivel más ambicioso, estos aportes suponen una reconceptualización de la clase de lengua como un espacio democrático, donde se valoran todas las culturas y sus lenguas o variantes, se fortalece el bilingüismo y se ofrecen herramientas para un dominio eficaz de la lengua, que permita a los alumnos participar en la sociedad y sentirse valorados en la diferencia, todos por igual.

En definitiva, se ha intentado hacer una contribución que diera respuesta a lo señalado por Cerrutti y Binstock en su informe sobre la situación de los alumnos migrantes en las escuelas secundarias argentinas:

las acciones dirigidas a erradicar prácticas discriminatorias en la escuela deben orientarse, en primer lugar, a mejorar el conocimiento mutuo, derribar estereotipos y promover la convivencia entre los propios estudiantes. (...) Estas acciones van más allá de predicar la importancia de la tolerancia y el respeto por la diferencia; deben ir acompañadas de actividades, talleres y proyectos que se desarrollen de manera conjunta para promover el conocimiento mutuo, el intercambio y la interacción, exponiendo diferencias culturales en un plano de igualdad y de respeto (2012, p. 61).

Esta propuesta no puede quedar encerrada en el discurso: necesita materializarse en las escuelas. Para ello resulta crucial la participación de los docentes, que pueden impulsar proyectos que comprometan la participación y el intercambio de todos los miembros de la comunidad educativa. Será importante, también, involucrarse activamente en la elaboración del Proyecto de Escuela, para que el fomento de la interculturalidad sea una prioridad en la institución educativa.

Referencias bibliográficas

- Acuña, L. (2005). La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado. *O plurilingüismo no contexto educacional* (pp. 97-111). Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Álvarez Garriga, D. (2020). Estudios de variación en comunidades migrantes: el habla de bolivianos en Buenos Aires. En L. Gagliardi, D. Álvarez Garriga y L. Zanfardini (Coords.), *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje* (pp. 483-498). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/158>
- Avellana, A. y Kornfeld, L. (2011). El español de la Argentina y el contacto con las lenguas indígenas. En H. González y E. Rinesi (Eds.), *Reflexiones sobre la lengua argentina*. Buenos Aires: UNGS /Biblioteca Nacional.
- Bartolomé Pina, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bein, R. (Ed.). (2015). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*. Recuperado de <http://www.linguasur.com.ar/manual/>

- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza.
- Bompert, I. y Rusell, G. (2013). La lengua materna y la lengua segunda pensadas desde la formación docente. *El Quehacer de Los Profesionales de Las Lenguas en Perspectiva Histórica, LV*, 1-7. Recuperado de https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/bompert_rusell.pdf
- Bravo de Laguna, G. (2017). *Variación morfosintáctica: cómo introducen el discurso referido los migrantes bolivianos en la ciudad de la Plata*. Ponencia presentada en el XVIII Congreso de la ALFAL, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Briongiotti, I., Krynveniuk, M. y Lassi, S. (2007). Las múltiples violencias de la 'violencia' en la escuela. Hacia un abordaje integrativo del problema. En G. Averbuj y L. Bozzalla (Comps.), *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar* (pp. 25-48). Buenos Aires: Aique.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cabañas Martínez, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Cepal. (s/f). *Portal del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/acerca-de-poblacion-y-desarrollo>

- Centro Virtual Cervantes. (s/f). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Ceriani Cernadas, P. (2010). *Estudio sobre los derechos de niños y niñas migrantes a 5 años de la nueva ley de migraciones*. Recuperado de http://www.unla.edu.ar/documentos/centros/derechos_humanos/Estudio_completo.pdf
- Cerrutti, M. (2009). Diagnóstico de las poblaciones inmigrantes en Argentina 2009. *Serie de documentos de la Dirección Nacional de Población, 2*. Recuperado de http://www.mininterior.gov.ar/poblacion/pdf/Diagnostico_de_las_poblaciones_de_inmigrantes_en_Argentina.pdf
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y Desafíos*. Buenos Aires: UNICEF.
- Cots Caimon, J. M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Horsori.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales. 1983-2006. Papeles de trabajo. *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, 2(5)*.
- Chávez, J. M. (2015). *Un idioma para la integración social*. Valencia: Fundación Ceimigra y Ayuntamiento de Valencia.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Craig, G. J. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.

- Dirección General de Cultura y Educación. (2006a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB (2a ed.)*. La Plata: DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2006b). *Marco general de política curricular: Niveles y modalidades del sistema educativo*. La Plata: DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2014). *Diseño curricular para el Profesorado de Lengua y Literatura (versión preliminar)*. Recuperado de https://isfd163-bue.infod.edu.ar/sitio/disenos-curriculares-preliminares-nuevos-planos-desde-2017/upload/Profesorado_LenguaLiteratura_preliminar.pdf
- Dirección General de Estadística y Censos. (2015). *Anuario Estadístico 2014 Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ministerio de Hacienda.
- Domenech, E. E. y Magliano, M. J. (2008.). *Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión*. Bogotá: Clacso.
- Dussel, I. (2005). La escuela, la igualdad y la diversidad. Aportes para repensar hacia dónde va la escuela. En *Seminario Internacional La Escuela Media Hoy. Desafíos, Debates, Perspectivas*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001359.pdf>
- Erikson, E. H. (1977). *Identidad: juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Feixa Pampols, C. (1996). Antropología de las edades. En J. Prat y A. Martínez (Eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje*

- a Claudio Esteva-Fabregat (pp. 319-335). Barcelona: Editorial Ariel. Recuperado de https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos_archivos_2374_1722.pdf
- Ferreyra, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M. J., Provinciali, D., Rimondino, R. y Salgueiro, A. (2006). Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas...?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1498Ferreyra.pdf>
- Fontanella de Weimberg, M. B. (1987). *El español bonaerense, cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- García Fernández, J. A. y Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Garvin, P. L. y Lastra de Suárez, Y. (Comps.). (1974). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, A. y Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta Educativa*, 35, 105-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706015>
- Hecht, A. C. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hecht (Coords.), *Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-63). Buenos Aires: Biblos.
- Indec. (s/f). *Portal del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina*. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/>

- Iturrioz, P. (2007). Conflictos del profesor. En *Lenguas propias, lenguas ajenas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Kovacci, O. (2003). Atlas lingüístico-antropológico de la República Argentina. *Boletín de La Academia Argentina de Letras*, 267-268. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/boletin-de-laacademia-argentina-de-letras--3/html/02e94bf8-82b2-11df-acc7002185ce6064_32.html
- Lastra de Suárez, Y. (2011). Lengua española y lenguas indígenas de América. *El español en el mundo. Anuario 2010-2011*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_1011/lastra/p02.htm
- Lattes, A. y Recchini de Lattes, Z. L. (1969). *Migraciones en la Argentina. Estudio de las migraciones internas e internacionales, basado en datos censales, 1869-1960*. Buenos Aires: Editorial del Instituto Torcuato di Tella.
- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Lucas, M. F. (2005). Una experiencia en Ciudad Evita: Revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural. En *Colección Educ.ar CD 9 Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos*. Recuperado de <http://186.113.12.182/catalogo//dlfile.php?id=33993>
- Maffia, M. M. (2010). Una contribución al estudio de la nueva inmigración africana subsahariana en la Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 31, 7-32.
- Martínez, A. (2010). Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 15, 9-31.
- Martínez, A. (2013). *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*. La Plata: Edulp.

Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_392.pdf

- Martínez, A. (2015). Las escuelas del Mercosur: la trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas. En E. Narvaja de Arnoux y R. Bien (Eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas* (pp. 109-133). Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. *Lingüística (Santiago)*, 21(1), 87-107. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7089/pr.7089.pdf
- Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2006). Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires. *UniverSOS Revista de Lenguas Indígenas Y Universos Culturales*, 3, 9-33.
- Mera, C. (2010). *Laboratorio de Ideas – Bicentenario. Episodio 10: Inmigración*. Entrevista realizada por Adrián Paenza para el programa de Canal Encuentro. Recuperado de <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8136/1950?temporada=1>
- Messineo, C. y Hecht, A. C. (2015). Bilingüismo e identidad en comunidades indígenas del Gran Buenos Aires. El caso de los niños del barrio toba de Derqui. En C. Messineo y A. C. Hecht (Comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Millán Smitmans, P. (2012). La exclusión social de los jóvenes en Argentina: características y recomendaciones. *Documentos de trabajo*, 38.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1999). *Contenidos básicos comunes de lengua adaptados para la enseñanza de español como segunda lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2016). *Programa EIB*. Recuperado de https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_cf2d5c20-7a06-11e1-8302-ed15e3c494af/index.html
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2010). *Profesorado de Educación Superior en Lengua y Literatura. Diseño Curricular. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, 56-193.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2013). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014*. CABA: Ministerio de Educación del Gobierno.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Gestión Operativa de Lenguas en Educación. (2017a). *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*. CABA: Ministerio de Educación del Gobierno.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Gestión Operativa de Lenguas en Educación. (2017b). *Protocolo Español Lengua Segunda para la Inclusión*. CABA: Ministerio de Educación del Gobierno.
- Ministerio Nacional de Educación (2012). Resolución CFE N° 188/12. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. Recuperado de <https://des-scr.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-188-12-COMPLETA.pdf>

- Montesinos, M. P. (2007). Escolaridad y diversidades. Una relación conflictiva. En A. Entel, *Infancia varios Mundos, los más chiquitos II: Culturas diversas, equidad para todos* (29-48). Buenos Aires: Fundación Walter Benjamin/Fundación Arcor/Fundación Procter & Gamble.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Moreno García, C. (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Pacecca, M. I. y Courtis, C. (2008). Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas. *Serie población y desarrollo*, 84, 1-72.
- Pacecca, M. I. y Finoli, M. (2012). *Migración y derechos. Preguntas y respuestas para instituciones educativas*. Buenos Aires: Unicef/UnLa. Recuperado de <https://pdfslide.net/documents/15-unicef-unla-migracion-y-derechos-preguntas-y-respuestas-para-instituciones.html>
- Pérez Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6).
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1977). The role of action in the development of thinking. En W. F. Overton y J. M. Gallagher (Eds.), *Knowledge and development* (Vol. L Advances in research and theory, pp. 17-42). New York: Plenum Press.

- Rabin, D. (4 de diciembre de 2014). Crisis. Secundaria: no aumenta el número de egresados. *La Nación*. Sección Sociedad. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/secundario-aunque-es-obligatorio-no-aumento-el-numero-de-graduados-nid1749251>
- República Argentina. (1853). *Constitución de la Confederación Argentina*. Recuperada de <http://www.biblioteca.jus.gov.ar/constitucionargentina1853.html>
- República Argentina. (1876). *Ley No. 817 de Inmigración y colonización*. Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-817-48862>
- República Argentina. (1902). *Ley No. 4144 de Residencia*. Recuperada de <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Ley%204144.pdf>
- República Argentina. (1981). *Ley No. 22.439 de Migraciones y fomento de la inmigración*. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=16176>
- República Argentina. (2004). *Ley No. 25.871 de Migración*. Recuperada de http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf
- República Argentina. (2006). *Ley No. 26.206 de Educación Nacional*. Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
- Risco, R. (2012). El contacto lingüístico quechua-español en la expresión de la posesión. ¿Qué nos dicen las prácticas de los hablantes? En V. Unamuno y A. Maldonado (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 143-169). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones de la*

- educación en siete países (2000- 2015)*. Buenos Aires: CIPPEC/ Natura e Instituto Natura.
- Romero, L. A. (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En M. Neufeld y J. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba. Recuperado de https://pedagogiacriticadelasdiferencias9.files.wordpress.com/2012/04/la-relacion-nos-otros_sinisi5.pdf
- Sobre la integración de niños extranjeros en la escuela. (11 de julio de 2013). *Diario Sin Mordaza*.
- Sosa, M. L. (2013). *Migrantes en el sistema educativo argentino. Una mirada desde el nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires y GBA*. Trabajo presentado en VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-063/27>
- Speranza, A. (2014). *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Madrid/Fankfurt: Iberoamericana.
- Traoré, B. (2009). Los inmigrantes senegaleses en la Argentina: ¿Integración, supervivencia o participación? Un primer esbozo. En M. Maffia y G. Lechini (Comps.), *Afroargentinos hoy: invisibilización, identidad y movilización social* (pp. 151-158). La Plata: Ediciones IRI-UNLP.

- Trinidad Requena, A. (2012). *Sociedad, familia, educación: una introducción a la sociología de la educación*. Barcelona: Tecnos.
- Unesco. (2011). *Compendio mundial de educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>
- Unicef. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Recuperado de <http://migracion.iniciativa2025alc.org/los-estudiantes-inmigrantes-en-la-escuela-secundaria/>
- Varela, L. (2007). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?. *Indicadores Culturales. Universidad Nacional de Tres de Febrero* (pp. 164-173). Buenos Aires: UNTREF.
- Vilà Baños, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural: un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Zaragoza, G. (1996). *Anarquismo argentino. 1876-1902*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Acerca de la autora

Alicia Rodríguez Loredo

Es Profesora en Letras por la UCA y Magíster en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua extranjera, por la URV (Cataluña) y se encuentra culminando la tesis de una nueva Maestría sobre Gestión de Lenguas en la UNTREF. Ha sido docente de Prácticas del lenguaje, Literatura y ELE, en los niveles primario y secundario y actualmente se halla abocada a la enseñanza secundaria en proyectos de educación bilingüe internacional. Durante su estancia en España se desempeñó como docente voluntaria de alfabetización inicial en español para personas adultas migrantes en Cáritas y Escola Mediterrani, donde participó también de la experiencia pedagógica de las Comunidades de Aprendizaje.

Con el propósito de delinear el escenario actual en el que la situación intercultural se desarrolla, este libro explora la migración en la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires y se detiene en la multiculturalidad de las aulas secundarias para constituir un llamado a la concientización de la sociedad sobre la heterogeneidad cultural y lingüística y sobre el valor de la misma. Esta obra aporta elementos novedosos en lo que respecta a la aplicación de conceptos teóricos que ponen en valor la interculturalidad, tema que los educadores no dejan de reclamar tanto en los espacios de formación docente como en los de perfeccionamiento. El libro será, sin duda alguna, de gran alcance y utilidad en tanto acerca al lector la posibilidad de reflexionar sobre la necesidad de considerar a la interculturalidad como un factor de inclusión y de respeto por la otredad. En particular, ofrece al lector docente la oportunidad de trabajar en pos de una competencia intercultural y de poner en juego su propia creatividad en la búsqueda de herramientas didácticas que ejerciten prácticas de inclusión. En este sentido, la autora propone algunas estrategias para desarrollar la interculturalidad en el ámbito de las Prácticas del Lenguaje.