

Colección **Actualizaciones Académicas**

# **Actualización Académica Educación Intercultural / Educación Intercultural Bilingüe**

**Módulo 3: Educación plurilingüe en  
Argentina. Lenguas indígenas y sus usos en  
las escuelas**



## Índice

<b>Clase 1. Las lenguas indígenas en la educación plurilingüe.....</b>	<b>3</b>
<b>Clase 2. Sobre bilingüismos, repertorios de habla y el translenguajear.....</b>	<b>14</b>
<b>Clase 3. El bilingüismo/plurilingüismo como proceso social: revisando las nociones de diglosia, conflicto lingüístico, minorización y revitalización .....</b>	<b>30</b>
<b>Clase 4. Del bi/plurilingüismo como contexto al bi/plurilingüismo como modelo de enseñanza .....</b>	<b>50</b>

Módulo 3: Educación plurilingüe en Argentina. Lenguas indígenas y sus usos en las escuelas

## Clase 1: Las lenguas indígenas en la educación plurilingüe

### Introducción

Les damos la bienvenida al módulo *Educación plurilingüe en Argentina: lenguas indígenas y sus usos en las escuelas*, donde vamos a explorar algunas dimensiones sociolingüísticas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En este espacio les proponemos:

- abordar las situaciones sociolingüísticas de nuestro país, con especial énfasis en las relativas a las lenguas indígenas;
- revisar las nociones de lengua, variedad, dialecto e idioma, e incorporar otros conceptos que nos pueden ser útiles para entender la EBI: repertorios de habla y habla bilingüe;
- reflexionar sobre las relaciones y procesos entre lenguas y entre hablantes. En cuanto a las relaciones, nos detendremos en revisar algunos temas clave: la diglosia, el conflicto lingüístico, así como las jerarquías entre variedades estándares y/o escolares y otras. De los procesos sociolingüísticos, hemos elegido trabajar alrededor de algunos de ellos que consideramos significativos para el tema del Módulo: prohibición, desplazamiento, sustitución, habilitación, revitalización, recuperación;
- luego de revisar estos conceptos y su aplicación para la descripción de situaciones sociolingüísticas, comparar tipos, modelos y programas de educación bilingüe.

Esperamos que este recorrido sea un espacio de intercambio para compartir las experiencias de quienes enseñan y quienes investigan sobre plurilingüismo y educación en nuestro país.

### Punto de partida

Antes de empezar a desarrollar los temas de esta primera clase, queremos que hagan un breve ejercicio que invita a pensar cuánto sabemos sobre las lenguas indígenas de nuestro país.

Se trata de un cuestionario interactivo elaborado por las especialistas Gabriela Nacach, Milagros Vilar y Laura Martínez en *Pensar la Educación Intercultural Bilingüe en la formación docente: una propuesta de trabajo en la virtualidad* (2021). Tal como indican ellas en su propuesta, se trata de un ejercicio que no requiere que busquemos información para responder, busca que evaluemos individualmente qué sabemos sobre las lenguas indígenas. Es un cuestionario interactivo, por lo que en cada pregunta deben seleccionar una respuesta y el cuestionario indicará si es correcta o incorrecta e indicará cómo volver a las preguntas. Es un ejercicio de reflexión. No tienen que publicar sus respuestas, pero pueden anotarlas mientras responden para reflexionar acerca de cuánto sabemos sobre el tema.



*¿Cuánto sabemos de las lenguas indígenas en nuestro país?*

Cuestionario interactivo elaborado por Gabriela Nacach, Milagros Vilar y Laura Martínez

[¿Cuánto sabemos de las lenguas indígenas de nuestro país?](#)

## Las lenguas indígenas en la educación plurilingüe

El adjetivo “plurilingüe” que acompaña a la palabra “educación” en el título de este Curso refiere, como puede suponerse, a la pluralidad de lenguas. Entendemos por “educación plurilingüe” el conjunto de propuestas educativas que se orientan a la formación de personas plurilingües; es decir, personas que puedan interactuar socialmente usando recursos comunicativos provenientes de sistemas lingüísticos distintos.

En nuestro país, solemos asociar la educación plurilingüe o bilingüe a las escuelas que enseñan de forma intensiva una lengua extranjera, generalmente el inglés. Sin embargo, aquí nos vamos a referir particularmente a las propuestas educativas que involucran al castellano y a las lenguas indígenas, nativas, originarias o aborígenes. Todas estas denominaciones pueden considerarse sinónimas. No obstante, no siempre tienen los mismos sentidos. En este módulo utilizaremos la expresión “lenguas indígenas” porque es la que utilizan generalmente sus hablantes.



Es muy complejo enumerar las lenguas indígenas que se hablan en nuestro país. Y lo es por distintas razones:

- a) porque no se ha realizado aún un mapeo de las lenguas que se hablan en Argentina, y los datos que suelen utilizarse provienen de información obtenida en censos anteriores, particularmente en los censos realizados por el INDEC (en 2004-5 y en 2010). En este último censo, casi un millón de personas se reconocieron como indígenas, lo que significa un 2,4% de la población del país. El último censo (2022) incluyó una pregunta sobre lenguas indígenas. Pero aún no tenemos los resultados;
- b) porque las “listas” de lenguas que habíamos considerado antes fueron cambiando con el auto-reconocimiento de hablantes de lenguas que no figuraban en ellas. Así, por ejemplo, lenguas como el chaná, el vilela o el günün a kúna, que se consideraban que ya no se hablaban, son actualmente reconocidas como lenguas indígenas de Argentina. En los últimos años, hablantes de estas lenguas reivindicaron su reconocimiento como tales;
- c) porque las lenguas son parte de procesos sociales y lingüísticos complejos y en permanente movimiento. Así, los procesos de recuperación, revitalización y reemergencia lingüística van transformando permanentemente la realidad de las personas que hablan las lenguas (de estos procesos hablaremos en la clase 3);
- d) porque los nombres de las lenguas o “glotónimos” fueron cambiando. Muchos pueblos indígenas pidieron que dejáramos de utilizar expresiones habitualmente despectivas y extranjeras para llamar a sus lenguas, y que se comenzaran a utilizar otros. Así, por ejemplo, la lengua “toba” (de la expresión “frontón” en lengua guaraní) pasó a llamarse “qom”, o la lengua “mataca” (de la expresión “animal de poca monta” del español antiguo), se llama ahora lengua wichi. Tanto la expresión “qom” como “wichi” son “autoglotónimos”. Entre los Derechos Lingüísticos, como derechos humanos, figura el de poder ser nombrado tanto individual como colectivamente en tu propia lengua;
- e) porque no siempre hay acuerdo entre lo que los hablantes consideran “lengua” (o idioma) y lo que otras personas, como por ejemplo los lingüistas, consideran que lo es. Esto, como veremos luego, está relacionado con el hecho de que la “lengua” es un

producto de un proceso socio-histórico, que involucra hechos lingüísticos, pero no son los que definen una lengua;

- f) porque nos debemos un debate: ¿de qué hablamos cuando hablamos de lenguas indígenas en Argentina? ¿Incluimos las que hablan las personas migrantes? ¿Incluimos las lenguas indígenas que hablan personas que no se consideran indígenas? ¿Incluimos las lenguas indígenas que no se “hablan” pero se recuerdan, están presentes en ceremonias, en textos orales de memoria colectiva, etc.? Algunas de estas preguntas las discutiremos en la clase 3.

Pero volvamos al inicio: establecer una lista de lenguas indígenas en Argentina es una tarea compleja. Quizá por ahora sirva saber que son muchas y diversas (según datos censales, de instituciones indígenas y académicos, se reconocen en la actualidad unas 20 lenguas indígenas, si bien esta lista va siempre cambiando), que pertenecen a diferentes familias lingüísticas (y una lengua aislada, el mapuzungun) y que sus hablantes son mayormente bilingües con el español.

En este módulo, como habrán notado, no vamos a proponerles una lista. Vamos a ir trabajando algunos conceptos y discutiendo algunos temas para que podamos ser más conscientes de que, como toda lista, es arbitraria, y lo más importante es tener criterios y saber fundamentarlos.

## Un mapa de las lenguas indígenas en Argentina

Como dijimos, enumerar las lenguas indígenas es complejo. Sin embargo, a modo de ejercicio, vamos a tomar como punto de partida para este módulo el mapa de lenguas que se hizo en el año 2019 y que se modificó en el año 2022. El mapa fue elaborado por la profesora de guaraní Verónica Gómez, el tayta Carmelo Sardina Ullpu, la abogada kolla Angela Jaramillo y el profesor de gunün a kúna Daniel Huircapan en el CUI (Centro Universitario de Idiomas). Elegimos este mapa porque no sólo nombra lenguas indígenas de nuestro país, sino porque también da pistas de la complejidad sociolingüística de nuestra realidad. Una lista de lenguas “a pelo” no nos permitiría mostrar tal complejidad.



[República Argentina. Lenguas indígenas en el presente - 2022 - CUI - mapa.png](#)

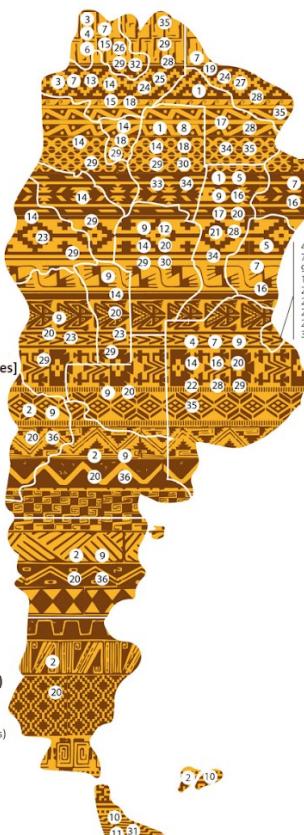
## REPÚBLICA ARGENTINA LENGUAS INDÍGENAS EN EL PRESENTE



2022-2032 | DESENIO INTERNACIONAL DE LAS  
Lenguas Indígenas  
Asamblea General de las Naciones Unidas



- 1. ABIPON  
(Santiago del Estero - Chaco)
- ▲ 2. AONEKKO'A'IEŃ [Aonekkkenk]  
[Tehuelche/Tehuelche meridional]  
(Santa Cruz - Chubut - Río Negro - Neuquén - Islas Malvinas)
- 3. ARAWAK (Chane)  
(Salta - Jujuy)
- 4. AYMARA  
(Jujuy - Buenos Aires - CABA)
- ▲ 5. CHARRUA  
(Entre Ríos - Santa Fe)
- ◆ 6. FISCARA  
(Jujuy)
- 7. GUARANI (Guaraní - Chané)  
(Salta - Jujuy - Formosa - Entre Ríos - Corrientes - Misiones - Buenos Aires - CABA)
- ◆ 8. GUAYCURU  
(Santiago del Estero)
- ▲ 9. GÜNUŃ A YAIÜCH (Günün a kúna)  
[Pampas Hets/Tehuelches septentrionales]  
(Chubut - Río Negro - Neuquén - Mendoza - San Luis - Córdoba - Santa Fe - La Pampa - Buenos Aires - CABA)
- ▲ 10. HÁUSI KÚTA (Yagan)  
[Yamanas]  
(Tierra del Fuego - Islas Malvinas)
- 11. HAUSH / MANEKENKE  
(Tierra del Fuego)
- 12. HENIA - CAMIARE  
[Comechingón]  
(Córdoba)
- 13. IYO-OWUWUA / IYO-OWUAJA  
[Chorote]  
(Salta)
- ▲ 14. KAKAN (Diaguita - Tastil)  
(Salta - Catamarca - La Rioja - Tucumán - Santiago del Estero - Córdoba - San Juan - San Luis - Buenos Aires - CABA)
- ▲ 15. KUNZA (Atacama/Lican Antay - Ocoyoá)  
(Salta - Jujuy)
- ▲ 16. LAMTEC CHANÁ (Chaná - Corundi)  
(Buenos Aires - Santa Fe - Entre Ríos - Corrientes)
- 17. LACATCA MOQUIT [Moqoit / Mocoví]  
(Chaco - Santa Fe)
- 18. LULE  
(Tucumán - Salta - Santiago del Estero)
- 19. MAKÁ  
(Formosa)



- 20. MAPUZÜNGUN/MAPUDÜNGUN/CHEDUGÜN  
(Mapuche - Mapuche Tehuelche - Rankülche)  
(Neuquén - Río Negro - Chubut - Santa Cruz - Mendoza - San Luis - Córdoba - Santa Fe - La Pampa - Buenos Aires - CABA)
- 21. MBEGUÁ  
(Santa Fé)
- 22. MEGUAY  
(Buenos Aires - CABA)
- ▲ 23. MILLCAYAC / ALLENTIAC (Huarpe)  
(Mendoza - San Juan - San Luis)
- 24. NIVACLE  
[Chulupí]  
(Formosa - Salta)
- 25. ÑANAÍKA / ÑANÍFÉ (Tapíte)  
(Salta)
- 26. OMAGUACA  
(Jujuy)
- 27. PITELAGA LAQTAC (Pilagá)  
(Formosa)
- 28. QOM LAQTAQA (Qom)  
[Toba]  
(Formosa - Chaco - Salta - Santa Fe - Buenos Aires - CABA)
- 29. RUNA SIMI / QUECHUA  
(Quechua - Chichas - Kolla)  
(Jujuy - Salta - Tucumán - Catamarca - La Rioja - San Juan - Mendoza - San Luis - Córdoba - Buenos Aires - CABA)
- 30. SANAVIRON  
(Santiago del Estero)
- ▲ 32. SELKnam  
[Ona]  
(Tierra del Fuego)
- 32. TILIAN  
(Jujuy)
- 33. TONOKOTE  
(Santiago del Estero)
- 34. VILELA  
(Santiago del Estero - Chaco - Santa Fe)
- 35. WICHI (Wichi - logys - Wennhayek)  
(Salta - Formosa - Chaco - Buenos Aires - CABA)
- 36. WURKWURWE (Wayteka)  
[Chono]  
(Neuquén - Río Negro - Chubut)

### Créditos:

Wusuwill Wirka a Pana (N. G. Daniel Hurcapan)  
Comisión Organizadora del Relanzamiento del Mapa  
de las Lenguas Indígenas en el Presente - CABA 2022



Programa  
de Lenguas  
Originarias  
[www.cui.edu.ar](http://www.cui.edu.ar)



## ¿Qué podemos ver en este mapa de las lenguas indígenas?

Nosotras decimos que el mapa no es una foto de las lenguas indígenas de nuestro país. Es una película. Un conjunto de fotogramas en movimiento. ¿Y qué podemos ver en esta película?

- Diversidad de **glotónimos**: muchas lenguas están nombradas con más de un término. Como señalamos, esto es interesante porque muestra la coexistencia de expresiones diversas para referirse a una misma lengua (por lo general, “autoglotónimos” y “heteroglotónimos”).
- Diversidad de **situaciones sociolingüísticas**: en el mapa las lenguas son clasificadas según: a) tengan hablantes activos; b) no registran hablantes en la actualidad; c) en revitalización; d) sin datos. Volveremos sobre estos criterios en la clase 3.
- Diversidad de **contextos de habla**: las lenguas se acompañan con nombres de lugares que no se corresponden solamente con los territorios que tradicionalmente asociamos a los pueblos que las hablan. También se incluyen lugares en los cuales hay hablantes de lenguas indígenas como producto de procesos de movilidad. Estos procesos son constantes. Y se relacionan tanto con las migraciones económicas como con los desplazamientos forzados. Unos y otros están relacionados. Y unos y otros están anclados tanto en el pasado como en el presente.

En suma: este mapa nos puede servir para adentrarnos en algunas cuestiones importantes relativas a las lenguas indígenas de nuestro país. Nos permiten verlas en tanto parte de procesos sociales, históricos y culturales. Y, particularmente, en relación con sus hablantes.

## La idea de “lengua” bajo la lupa

Como decíamos, cuando hablamos de educación plurilingüe es común imaginar que se trata de formar personas que dominan diversas lenguas. Pero ¿qué son las lenguas?

Una posibilidad es entender las lenguas como una entidad abstracta, como algo que es fácil de delimitar. Particularmente, porque “tienen nombres distintos”. Sin embargo, sabemos en la práctica que esto no es tan sencillo. ¿Por qué? Porque muchas veces la realidad cotidiana de las personas que se mueven *entre-lenguas* es que estos límites se pierden, se difuminan. Si bien volveremos a esto en la próxima clase, es muy común no sólo hablar lenguas, sino “translenguajear”.



La noción de “lengua” ha sido revisada en muchas oportunidades. En este módulo, nos centraremos en un aspecto: en el considerar que la noción de “lengua” es una construcción más social que lingüística.

Esto quiere decir que lo que consideramos “lengua” no es algo homogéneo. Más bien, se trata de un conjunto de prácticas y recursos lingüísticos muy diversos que se asocian a una entidad común. Esta entidad común no es lingüística. Esto quiere decir que un grupo de personas que se consideran parte de una entidad común (étnica, histórica, social y/o política) asocian esta pertenencia a un conjunto de usos particulares del lenguaje. Por lo tanto, hay un vínculo entre estos usos del lenguaje y cierta identidad colectiva.

Las lenguas, es decir, aquello que nombramos cuando decimos “el inglés”, “el español”, “el mandarín”, “el sueco”, “el guaraní”, son construcciones simbólicas, relacionadas con cierta pertenencia a algo común. Un estado. Una nación. Una comunidad.

Sin embargo, en lo cotidiano, estas realidades simbólicas a las que nos referimos cuando hablamos de “lengua” se concretan en variedades lingüísticas.



“Las variedades lingüísticas, por su parte, son los usos lingüísticos concretos, que materializan a través de rasgos verbales diferencias no lingüísticas, como puede ser: la edad, el género, el grupo social, el territorio, la situación de comunicación, la actividad, etcétera.” (Unamuno, 2016: 15)

Las variedades son lo que caracterizan al lenguaje humano. Es decir, los usos del lenguaje son heterogéneos y cambiantes. Por lo tanto, el hecho de hablar distinto, pero sentirse hablante de “lo mismo” es lo habitual. Todas las lenguas varían.

Esto es importante a la hora de entender lo que nos pasa. Muchas veces, nos encontramos con situaciones en que vemos escrita nuestra lengua, pero “de un modo distinto”, o escuchamos a alguien hablar nuestro idioma “como de otro lado”. Esto no es un problema. Es justamente nuestra riqueza.

Hace algún tiempo, mientras hablábamos con un anciano wichi de El Sauzalito, él nos dijo algo muy importante: “nuestro idioma es nuestro DNI”. Según nos explicó, él podía distinguir a las personas según la forma en que hablaban la lengua. Podía saber de dónde venían, a qué subgrupo wichi



pertenecían e, incluso, podía identificar la familia de la que esa persona era parte. La diversidad de formas de hablar un idioma no sólo muestra la riqueza y la fortaleza de una lengua, también cuenta su historia y su presente. Es su memoria y su futuro. Una lengua está amenazada cuando su diversidad interna se pierde.

Lamentablemente, existe una idea dominante de que *la lengua* “es una sola y única”. Esto se basa en una tradición que nos es extranjera. Es la que sostiene que las lenguas necesitan “estandarizarse”, y consideran que el proceso de “estandarización” es sinónimo de un proceso de homogeneización, de simplificación. Entienden que “estandarizar” significa tener que elegir, entre los modos de usar las lenguas o variedades, *una* (y solo una) que sea la “más apropiada”. Incluso a veces nos quieren hacer creer que hay que elegir entre una forma única de escribir la lengua. O una sola forma de lengua para enseñar en la escuela. Estas ideas lingüísticas vienen de una larga tradición. Se remontan al origen de los Estados modernos, que, no casualmente, coinciden con la creación de la lingüística como disciplina. La creación de los Estados modernos se basó, entre otras cosas, en la unificación lingüística, territorial y religiosa. Estas ideas también fueron las que se tomaron en Argentina cuando se creó el Estado argentino. Y se produjeron numerosas acciones para intentar homogeneizar lingüísticamente nuestro país.

Las lenguas vivas o idiomas se realizan en su diversidad. Nuestros idiomas son expresión de diversidad. Ahora bien: esto no quiere decir que no pueda haber acuerdos relativos a los usos de las lenguas que puedan servir para potenciarlos.

Llamamos “planificación lingüística” al tratamiento especial, premeditado, que puede realizar una comunidad para crear recursos lingüísticos o potenciar usos del lenguaje que permitan a sus hablantes realizar diferentes actividades sociales con sus idiomas sin necesidad de recurrir a otros. Estas actividades (como, por ejemplo, la creación de palabras nuevas o neologismos, de un alfabeto para que una lengua se escriba, de diccionarios o de manuales de enseñanza) pueden servirnos para promover la idea de una “lengua común” pero no hace falta que se dirijan a una “homogeneización” de las variedades de una lengua.

La planificación lingüística es, como dijimos, el conjunto de acciones que se toman para dotar a las variedades de una lengua de recursos para la ampliación de sus usos en los ámbitos que su

comunidad de hablantes considere oportuna, generando conciencia a los hablantes de la diversidad interna de la lengua y de la riqueza que esta diversidad comporta. Así, por ejemplo, puede darse el caso de una comunidad que decida escribir la lengua con distintas grafías (o letras) para representar distintas formas de pronunciar las mismas palabras. O puede ser que se publiquen materiales escolares o informativos en diversas variedades de una misma lengua, o se decida hacerlo en algunas de ellas. Esto es habitual, y no es un problema siempre y cuando:

- en la enseñanza de la lengua (oral y escrita) incluyamos materiales en diferentes variedades y ayudemos a quienes están aprendiendo a reconocer las diferencias, comparándolas, al mismo tiempo que se toma conciencia sobre el modo en que estas variedades materializan algo compartido;
- creemos momentos en los cuales reflexionemos sobre la importancia de respetar la diversidad y la riqueza que nos aporta.

## A modo de cierre

En esta clase, empezamos a recorrer algunos temas relativos a las lenguas indígenas, el plurilingüismo y la educación en Argentina. Como dijimos, hacer una lista de lenguas que se hablan en nuestro país es una tarea compleja y puede ser arbitraria. Por eso, preferimos explorar algunas de las razones de esta complejidad, introduciendo algunos conceptos y procesos a los que volveremos en las próximas clases: los glotónimos, la naturaleza diversa de los idiomas y la necesidad de considerarlos en relación con sus situaciones sociolingüísticas y sus contextos de habla. Teniendo en cuenta que estas lenguas están en relación con otras, en la próxima clase trabajaremos alrededor del plurilingüismo y el habla plurilingüe.



## Actividades

La actividad obligatoria de esta primera clase consiste en participar en el foro “La diversidad lingüística en primera persona” con un audio. La idea de que sea un audio es para que practiquen esta forma de producir contenido. No obstante, si alguien no se anima o no puede hacerlo, podemos recibir textos escritos.



Foro “La diversidad lingüística en primera persona”.

La actividad consiste en que nos cuenten en este foro a través de un audio\* qué lenguas son parte de sus vidas. Graben y compartan un audio en el que mencionen cuáles son las:

- lenguas que hablan,
- lenguas que entienden,
- lenguas que pueden leer,
- lenguas que no hablan ni entienden pero han oído hablar,
- lenguas que no hablan ni entienden pero han visto escritas,
- lenguas que les gustaría aprender,
- etc.

¡Las y los escuchamos!

\*La actividad obligatoria consiste en participar en el foro con un audio. Si alguien no se anima o no puede hacerlo, pueden enviar un texto/escribirlo en el foro

## Material de lectura

Nacach, G., Vilar, M. y Martínez, L. (2021). *Pensar la educación intercultural bilingüe en la formación docente: una propuesta de trabajo en la virtualidad. Papeles de trabajo del Celes (Vol 3)*. Buenos Aires: Milagros Vilar. *Link: [Papeles de trabajo del CELES | Vol. 3](#)*

Unamuno, V. (2016). ¿Qué son las lenguas?. *Lenguaje y educación* (pp 9-30). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. *Link: [Unamuno\\_2016\\_Qué son las lenguas-.pdf](#)*

## Bibliografía de referencia

Loncón Antileo, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Revista Docencia*, 51: 44-55.

Sichra, I. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. UNICEF, FUNPROEIB Andes. Disponible en: [Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina y el Caribe | UNICEF](http://www.unicef.org/latamcaribe/atlasesindigenas/)

Unamuno, V. y Maldonado, A. (eds.). (2013). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Bellaterra: GREIP.

Unamuno, V., Gandulfo, C. y Andreani, H. (2020). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

### Otros materiales:

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Pueblos indígenas en Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152535/pueblos-indigenas-argentina-1?from=152581>

## Créditos

Autoras: Virginia Unamuno y Lucía Romero Massobrio

### Cómo citar este texto:

Unamuno, Virginia y Romero Massobrio, Lucía (2022). Clase Nro.: 1 Las lenguas indígenas en la educación plurilingüe. Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe / Educación Intercultural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)



## Módulo 3: Educación plurilingüe en Argentina. Lenguas indígenas y sus usos en las escuelas

# Clase 2: Sobre bilingüismos, repertorios de habla y el translenguaje

## Introducción

Como decíamos en la clase anterior, para hablar de educación bilingüe o plurilingüe necesitamos revisar la noción de bi/plurilingüismo. Particularmente porque no siempre tiene el mismo sentido ni son valorados de la misma manera.

Como mostraremos a lo largo de esta clase, estos están relacionados con los diferentes estatus que tienen las lenguas en una sociedad o en varias de ellas, o, más bien, con las personas que hablan estas lenguas.

En la clase anterior, dijimos que las lenguas se realizan en sus variedades. Es muy importante recordar que las lenguas y las variedades lingüísticas son acumulables. Esto quiere decir que nadie debe desaprender una lengua o una variedad para aprender una nueva.

Saber una lengua no entorpece el aprendizaje de otra lengua. Contrariamente, las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas demuestran que cuando una persona aprende una nueva lengua, lo hace a partir de lo que ya sabe y puede hacer con las lenguas que conoce. ¿Por qué es importante tener esto en cuenta? Porque muchas veces en las escuelas en donde se escolarizan niñas, niños, jóvenes o adultos indígenas se considera que los idiomas de estas personas “molestan” o “interfieren” en los aprendizajes de las lenguas escolares y en los aprendizajes en general.

Muchas veces, mientras nosotras trabajamos en escuelas rurales a donde asiste alumnado indígena o migrante, nos dijeron que tenían “el problema del bilingüismo”. Incluso, algunas madres indígenas o migrantes nos contaron que, en la escuela, docentes o personal directivo les pedían que dejaran de hablar sus idiomas en casa para “ayudar” a sus hijas o hijos a aprender el castellano. Este tipo de expresiones no se basan en hallazgos científicos. Se basan en algo que sucede y que no tiene que ver con las infancias ni con sus familias: se basan en la falta de recursos que tienen las escuelas para enseñar (lenguas y otras cosas) a partir del bilingüismo. Y se basan en prejuicios lingüísticos.

Pensemos, por ejemplo, en las escuelas bilingües de las ciudades, en donde se enseñan materias en castellano e inglés. A nadie se le ocurriría decir que sus estudiantes tienen más dificultades escolares o que sus aprendizajes se ven entorpecidos por el hecho de que en la escuela se enseña en una lengua diferente a la que estos/as estudiantes y sus familias hablan en sus casas o en sus barrios.



“Desde el punto de vista de los estudios del lenguaje en contextos plurilingües, a lo largo de la vida las personas pueden aprender diversas lenguas/variedades, y es parte de estos aprendizajes —anclados en sus procesos de socialización— saber gestionarlas para poder expresarse como personas en total plenitud. Los aprendizajes lingüísticos situados en la socialización de las personas (y en sus experiencias vitales) se articulan en **repertorios de habla y de comunicación** que forman parte de su bagaje lingüístico-cultural. Es este bagaje el que les permite aprender nuevas formas de hablar y de expresarse —en tanto que saberes previos—, siempre y cuando no sean categorizados como impedimento, problema y conflicto” (Vilar *et al.*, 2019: 2)

Los estudios sobre plurilingüismo demuestran que los aprendizajes se ven favorecidos por el hecho de hacerlos en distintas lenguas; incluso, alternando entre ellas; es decir, yendo de una a otra. Sin embargo, en algunos contextos se considera que el bilingüismo de quienes aprenden o, incluso, de sus familias entorpece los aprendizajes. Esto no es así, aunque es cierto que el “aprender-entre-lenguas” tiene sus particularidades y necesita contextos y recursos pedagógicos adecuados. Sobre esos contextos volveremos en la clase 4.

## El hablar bilingüe

Otro concepto que nos parece importante revisar es la idea de hablar-entre-lenguas o “hablar bilingüe”. Como señalamos en el apartado anterior, las personas que hablan o están aprendiendo lenguas se caracterizan por poder expresarse no sólo en más de una lengua, sino entre-lenguas. ¿Qué significa esto? Que estas personas son capaces de hablar alternando/cambiando de una lengua a otra, e incluso mezclándolas.

La alternancia y la mezcla de lenguas es parte de la realidad cotidiana de las personas bilingües. Lo es en la vida, dentro y fuera de la escuela. A veces, esta alternancia o mezcla de lenguas es consciente y premeditada; a veces es inconsciente. A veces sucede porque sabemos usar diferentes lenguas y distinguir una de otra; a veces sucede porque estamos aprendiendo una nueva lengua o porque estamos aprendiendo a distinguir una de otra.

Según los estudiosos del plurilingüismo, todo aprendiz de lenguas es un bilingüe en potencia o un bilingüe emergente. Desde esta perspectiva, al aprender lenguas vamos dejando rastros de nuestros procesos de apropiación de nuevos recursos lingüísticos; es decir, de aprendizaje. Aquí nos sirve el concepto de “variedades emergentes en el contacto”:



“Hablamos de **variedades emergentes en el contacto** para hacer hincapié en el hecho que las personas bilingües con las que interactuamos muchas veces están aprendiendo una nueva lengua/variedad, en procesos complejos que implican realizar hipótesis sobre la nueva lengua/variedad con la que se enfrentan. Estas hipótesis —como en todo aprendizaje— se contrastan. Esto sucede en interacción con hablantes de otras lenguas/variedades en algunas situaciones como las escolares o terapéuticas. En estos procesos, se producen acomodaciones que necesitan tiempo y necesitan, también, de nuestra mirada comprensiva de los fenómenos en curso. Y quizá también, estrategias particulares para guiar/ayudar a quien desea aprender una nueva lengua/variedad en este proceso” (Vilar *et al.*, 2019: 3)

¿Qué es importante remarcar? Que estos aprendizajes no son ajenos a lo que ya se sabe sobre las lenguas: más bien, ese saber es la base de nuevos aprendizajes y es, a partir de la valoración de estos saberes previos, donde puede producirse una adquisición positiva de estos nuevos saberes.

Para que este proceso de “volverse bilingüe” sea posible, es imprescindible respetar, valorar, habilitar y crear “zonas seguras” para que las personas que están aprendiendo puedan usar sus “variedades emergentes en el contacto” con tranquilidad. Sin ser juzgadas.

Poco a poco, si vamos acompañando los procesos con recursos apropiados, estas variedades, en contacto con otras, por ejemplo, las que usan quienes enseñan, se pueden ir transformando. Al

mismo tiempo, al respetar, valorar, habilitar y crear “zonas seguras” para el uso del habla bilingüe (que siempre está cambiando), participamos en procesos de inclusión.



### **“El bilingüismo comunitario reconstituido: la propuesta del *translanguaging*”**

“Basado en las experiencias sufridas por los niños latinos a quienes se les mantiene en programas de inglés como segunda lengua aun cuando ya no hablan español, y en las experiencias de los muchos a quienes no se les proporciona educación bilingüe, muchos educadores en Nueva York han empezado a cuestionar que no haya programas educativos que se ajusten al bilingüismo dinámico de los estudiantes que viven entre mundos.

Impulsado por el cuestionamiento global de lo que fue la invención de las lenguas nacionales (véase Makoni & Pennycook, 2014) para colonizar al pueblo, los educadores bilingües comienzan a pensar en cómo podrían reconstituir el bilingüismo del pueblo latino a la *criticalidad* con que había comenzado, ahora en un contexto neoliberal y global distinto. Se da entonces por sentado que la única manera de hacerlo es introduciendo en el medio educativo el bilingüismo dinámico de la comunidad latina.

Utilizando el término *trawsieithu* acuñado por Cen Williams en el País de Gales, y traducido al inglés como *translanguaging* por Colin Baker (2003), la conceptualización del bilingüismo se ve acompañada por la del *translanguaging*. El concepto de *translanguaging* se apoya en la filosofía de que el bilingüe no está manejando simplemente dos entidades lingüísticas separadas, es decir, lo que se llama simplemente una lengua u otra basada en construcciones sociopolíticas, como son el inglés y el galés, o el inglés y el español. El bi- de bilingüe se refiere a dos sistemas socioculturales y sociopolíticos con que los hablantes pueden o no identificarse, y que tienen consecuencias materiales en sus vidas, pero que nada tienen que ver con el proceso psicolingüístico con el que operan los bilingües (Otheguy, García & Reid, 2015, 2019). Los hablantes bilingües actúan no con dos entidades lingüísticas separadas y autónomas, sino con un repertorio unitario y no dicotomizado que reúne todos sus recursos lingüísticos y sensoriales (García & Li Wei, 2014). De ese repertorio lingüístico unitario, el bilingüe selecciona los rasgos lingüísticos considerados por el hablante de mayor potencial comunicativo según sus interlocutores y contexto. Todo acto de la persona bilingüe con el lenguaje lo transforma, yendo más allá de la simple construcción de una lengua nombrada u otra. El concepto de *translanguaging* evoca un proyecto político (Flores, 2014) de liberar al bilingüe de un comportamiento lingüístico impuesto por estados que simplemente no refleja sus propias prácticas” (García y Espinosa, 2020: 47-48)

## Los bilingüismos adjetivados

Ofelia García y Cecilia Espinosa (2020) en su trabajo sobre “translenguajear” subrayan la importancia de contextualizar los diferentes sentidos y valores del bilingüismo en relación con los procesos históricos y sociopolíticos. Para estas autoras, en América Latina hay distintos tipos de bilingüismos: bilingüismos legitimados, bilingüismos racializados, bilingüismos militantes y bilingüismos deslegitimados. Como señalan los adjetivos, los bilingüismos son parte de procesos sociales relativos a las relaciones entre hablantes: no son las lenguas las legitimadas, racializadas, deslegitimadas o militantes. Son sus hablantes.

En nuestro país, los tipos de bilingüismos también pueden ser comprendidos a partir de esta clasificación. Existen bilingüismos “legitimados”, que son aquellos que involucran a las lenguas extranjeras, y que en general asociamos a las escuelas privadas en las cuales las propuestas educativas se dirigen a potenciar el aprendizaje de otra lengua, además del castellano, a través de diferentes acciones y dispositivos pedagógicos. Estos bilingüismos son, como explicaremos a continuación, una meta a la que se dirige la organización escolar y la planificación didáctica. Podemos considerar los bilingüismos con lenguas indígenas como bilingüismos racializados. ¿Por qué? Porque son considerados propios de personas racializadas; es decir, personas que la sociedad ha asignado una categoría racial que dictamina el tratamiento opresivo o discriminatorio. En nuestro país, esto se remonta a la construcción del estado-nación, y particularmente, a la construcción y reproducción de ideas dominantes, como, por ejemplo:

- “en Argentina no hay indios”
- “en Argentina somos todos descendientes de europeos y blancos”
- “los argentinos venimos de los barcos”
- “en Argentina sólo se habla castellano”

Estas ideas dominantes están presentes en muchos discursos que circulan en la sociedad. Las podemos encontrar en lo que se dice, pero también en lo que se muestra. ¿Cuántas personas no-blancas aparecen en las publicidades? ¿Qué roles ocupan los actores o las actrices no-blancas en las películas, series o en las campañas mediáticas? ¿Cómo están representadas las personas indígenas y los pueblos indígenas en los relatos históricos que estudiamos en las escuelas? ¿Cómo aparecen las lenguas o los pueblos indígenas en los manuales o materiales escolares? El borramiento, el

silenciamiento o la construcción de los pueblos y personas indígenas como “algo del pasado” son formas de racismo y de violencia simbólica.

Este “racismo lingüístico” está también presente, como dijimos, en la consideración de las lenguas indígenas como “menos lenguas”, o en el bilingüismo castellano-lenguas indígenas como un “problema” (en lugar de un recurso, una capacidad o una riqueza).

En este sentido, también podemos considerar que el bilingüismo de las personas migrantes o indígenas que usan un castellano “diferente”, con rastros de otras lenguas (como dijimos, algo propio de quien es bilingüe), es un bilingüismo deslegitimado. Una vez, en una capacitación docente, una persona criticó a los docentes indígenas porque “no hablaban bien ni una lengua ni la otra”. Este tipo de juicios, basados en una idealización de las lenguas —como revisamos en la primera clase— deslegitima las prácticas cotidianas de quienes se mueven entre-lenguas, tanto en sus comunidades como en la escuela. Y deslegitima las variedades lingüísticas que se distancian de las que son asociadas a cierta clase social y a ciertos lugares geográficos.

Ya en el ámbito escolar, Unamuno (2018) presenta otra clasificación que puede ser útil para discutir los distintos sentidos y valores del bilingüismo particularmente en la educación.

- a) El bilingüismo escolar como meta programática a la que se orientan las decisiones pedagógicas y organizativas de las instituciones educativas.
- b) El bilingüismo escolar como “contexto”; es decir, como una situación inicial —un punto de partida— que debe ser atendido pedagógicamente, pero que no impacta en la organización escolar ni en los objetivos de la educación lingüística que se proponen.
- c) El bilingüismo escolar como “problema”: en muchos contextos educativos con infancias migradas o indígenas las instituciones y quienes educan consideran que el hecho de hablar distintas lenguas es “algo que complica las cosas, que interfiere, que dificulta o que hace más lentos los aprendizajes”. Este bilingüismo como “problema” es, sin embargo, “Un problema que ‘es de los niños’, no de los docentes, no de las escuelas, no del sistema educativo”.
- d) El bilingüismo escolar como “pasadera”. Es decir, como algo que se emplea para “atravesar” un escollo: un medio o recurso al servicio del monolingüismo en la lengua escolar.

Esta clasificación de tipos de bilingüismos invita a pensar, por un lado, el estatus práctico de las lenguas, que vamos a trabajar en la clase 4; por otro lado, nos inicia en el estudio de las formas en

que las lenguas indígenas y la lengua castellana son tratadas en las propuestas educativas para personas que las hablan. De esto tratará específicamente la cuarta clase.

No obstante, ahora nos detendremos en lo que significa “volverse bilingüe” desde la perspectiva de los aprendizajes situados. Pero para hacerlo, necesitamos introducir otro concepto más: el de repertorios de habla.

## Los repertorios de habla

Para entender cómo usamos el lenguaje en nuestras vidas, es necesario revisar la noción de repertorio. John Gumperz (1982) llama “repertorio verbal” a todas las variedades lingüísticas, géneros, estilos, normas de producción y comprensión del lenguaje que las personas saben usar (y por qué) cuando se comunican. El repertorio verbal está compuesto por un complejo de recursos comunicativos y, además, por los saberes implicados en su uso (la competencia comunicativa).

Esto invita a repensar la diversidad lingüística, ya no en términos de “lenguas” que a su vez contienen “dialectos”, “variedades” o “acentos”. Porque, como advierten Virginia Zavala y Frances Kvietok (2021), pensar la diversidad en dichos términos tiene algunos problemas. Si hacemos eso, por un lado, naturalizamos el vínculo entre una manera de usar el lenguaje y un grupo social, como si estos usos fueran una característica de esas personas, y esto promueve estereotipos (“habla mal porque viene del campo”). Y, por otro lado, invisibilizamos los diversos recursos del lenguaje que los y las estudiantes usan en múltiples contextos.



“Como hemos visto, la noción de lengua que manejamos (y las diferencias en términos de “dialectos”, “variedades” o “acentos”) no es suficiente para entender cómo hacemos uso del lenguaje en nuestras vidas. La noción de repertorio comunicativo, propuesta por el sociolingüista Jan Blommaert (2010), ofrece una alternativa prometedora. Blommaert explica que cada hablante cuenta con un **repertorio comunicativo**, que incluye todos los recursos que usamos para comunicarnos y dar sentido a nuestra realidad. Podemos pensar en nuestro repertorio como una **caja de herramientas** con **recursos lingüísticos y no lingüísticos**. Dentro de los recursos lingüísticos, se incluyen elementos de diversas lenguas, ítems de vocabulario, formas gramaticales, acentos y rasgos de

entonación, patrones discursivos (como formas de preguntar, de regañar o de pedir), fórmulas de tratamiento, o convenciones genéricas asociadas a tipos de acciones (como participar en TikTok o batallas de rap), todo lo cual podemos utilizar de maneras orales, escritas y señantes” (Zavala y Kvietok, 2021: 3)

Blommaert y Backus (2011) señalan el carácter dinámico de los repertorios, en tanto están ligados a nuestras trayectorias vitales. Es por esto que la idea de “repertorios” viene a complementar la noción, más estática, de “competencia comunicativa”. La competencia comunicativa está estrechamente vinculada con las comunidades de habla, ya que una comunidad de habla está conformada por un grupo de personas que comparten normas y reglas de uso del lenguaje, es decir, que comparten una competencia comunicativa. Tener un repertorio, entonces, supone un saber, una competencia, en la medida en que tenemos un repertorio cuando sabemos cómo usar los recursos que lo comprenden.

El repertorio de cada persona es único y contiene diversos recursos, tanto lingüísticos como no lingüísticos (gestos corporales, señas, maneras de vestir, etc.). Esta “caja de herramientas” está estrechamente vinculada con la biografía de cada persona: con las prácticas sociales en las que ha tenido oportunidad de participar, los contextos de aprendizaje a los que ha tenido acceso, sus desplazamientos del espacio físico y social, etc.

Los elementos que componen nuestros repertorios se organizan alrededor de registros. Es decir, se organizan en torno a ciertas maneras de usar el lenguaje en diversas actividades. Los registros que manejamos van cambiando a lo largo de nuestras vidas, y también cambia nuestro manejo de los diferentes registros: algunos podemos producirlos, a otros solo los entendemos, pero no los producimos, a otros los reconocemos y no los producimos ni entendemos, etc.



Siguiendo a Asif Agha (2004), los registros son “modelos culturales de habla que vinculan diferentes recursos lingüísticos y no lingüísticos con tipos de personas que emplean esos recursos, sus actividades y formas de relacionarse en ellas” (Zavala y Kvietok, 2021: 3)



Entonces, nuestros repertorios se van modificando a lo largo de nuestra vida a medida que aprendemos nuevos recursos y habilidades. Las formas de aprender son variadas. Nos resultan más conocidos los entornos formales de aprendizaje, como las escuelas y las universidades; sin embargo, tienen mucha incidencia en nuestros aprendizajes los contextos informales, como el grupo familiar, los medios masivos de comunicación, la experiencia de vida en general.

Si los repertorios se van transformando a lo largo de la vida de las personas, podemos decir que son el resultado de diferentes procesos de aprendizaje que se dan en diferentes contextos. Blommaert y Backus (2011) clasifican las diferentes formas de aprender lenguas según sean **aprendizajes integrales**, especializados, los llamados “modos mínimos de aprendizaje” y aprendizajes incrustados de lenguas.

- El aprendizaje integral de las lenguas consiste en la socialización durante toda la vida en una lengua, esto supone contextos formales de aprendizaje y muchos contextos informales, lo que propicia aprender muchos recursos (variedades de una lengua, géneros, registros), modos de producción y recepción orales y escritos.
- El aprendizaje especializado de las lenguas se circunscribe al acceso a recursos y habilidades, tanto específicos como especializados, en cada etapa de la vida. Por ejemplo, cuando nos convertimos en estudiantes de nivel superior aprendemos registros y géneros especializados que son válidos en un ámbito específico y en una parte de nuestra vida. Así, una persona puede tener fluidez en castellano en géneros y registros académicos, pero no en los géneros y registros cotidianos de otros ámbitos (por ejemplo, una charla sobre el clima con un vecino o vecina).
- Los autores también incluyen “modos mínimos de aprendizaje” en los que no aprendemos los sistemas elaborados de géneros y registros sino pequeños fragmentos de las lenguas. Podemos aprender, por un lado, jergas cronolectales, es decir, de grupos vinculados por la edad. Esto ocurre en determinados momentos de la vida en que adoptamos fragmentos de lengua que nos identifican con grupos de determinada edad, y que dejamos de usar en etapas posteriores de la vida, como ocurre con el repertorio de “malas palabras” que usamos en la adolescencia, por ejemplo. Por otro lado, las personas que viajan frecuentemente atraviesan, por lo general, un aprendizaje temporario de lenguas, que les permite participar en



conversaciones breves. Se trata de habilidades y recursos que se olvidan paulatinamente y pueden desaparecer del repertorio de las personas.

Además, los autores enumeran otros fragmentos de lengua que forman parte de nuestros repertorios y que nos permiten documentar los momentos de nuestras vidas en los que encontramos esas lenguas. Aquí enmarcan el aprendizaje de palabras sueltas, fórmulas aisladas de saludos, insultos, etc. Son las únicas palabras que sabemos de esas lenguas, pero representan una forma mínima de conocimiento que integra nuestros repertorios. También podemos reconocer lenguas que no usamos ni comprendemos activamente. A veces podemos identificarlas por el sonido o por su grafía, generalmente aprendemos a reconocer por procesos de aprendizaje informales (por ejemplo, por vivir en barrios en los que las vecinas y vecinos hablan diferentes lenguas a las nuestras).

- Por último, también podemos aprender fragmentos de lenguas solamente cuando usamos otras lenguas. Los autores hablan, en estos casos, de aprendizaje incrustado de lenguas. Es el caso de la terminología relacionada con la computación, por ejemplo, que se trata de términos del inglés que usamos como vocabulario incrustado en el castellano. Algo similar ocurre con el aprendizaje de lenguas escolares como el latín o el griego, que no se aprenden para lograr fluidez productiva sino como elementos incrustados en otra lengua: la lengua de instrucción escolar.

Para dar cuenta de lo que las personas somos capaces de hacer con los recursos de nuestros repertorios, los autores distinguen **cuatro grandes categorías de competencia**: máxima, parcial, mínima y de reconocimiento.

- La competencia máxima comprende habilidades orales y de literacidad en diferentes géneros y registros, tanto en la producción como en la recepción, en ámbitos formales e informales.
- La competencia parcial comprende habilidades muy desarrolladas en un número limitado de géneros y registros, en la producción y recepción y en los ámbitos sociales formales e informales. Por ejemplo, una persona puede leer textos complejos, pero no escribirlos o puede comprender variedades orales pero no hacerse comprender.
- La competencia mínima implica producir y/o comprender una cantidad limitada de mensajes y algunos géneros y ámbitos sociales.

- Por último, la competencia de reconocimiento supone que la persona puede reconocer una lengua, pero no ha desarrollado otras habilidades para productora o receptora de diferentes registros y géneros, en diferentes ámbitos sociales.



Los sociolingüistas Jan Blommaert y Ad Backus, en su artículo “Los repertorios revisitados: ‘Saber una lengua’ en la era de la superdiversidad” (2011), describen el repertorio de uno de los autores. En esta infografía, Blommaert nos cuenta qué podía hacer en francés y qué podía hacer en alemán al momento de escribir el artículo:

[Repertorio de Blommaert](#)



#### Actividad: FORO “Autobiografías lingüísticas”

En este foro de la Clase 2 les proponemos que lean un fragmento autobiográfico de Elías Canetti.

Elías Canetti fue un escritor en lengua alemana, nacido en Rusia en el seno de una familia de origen sefaradí. De niño aprendió el español, sefaradí y también el búlgaro, ya que vivió en Bulgaria. Luego, por cuestiones familiares, se trasladó a Londres y a Suiza. En 1972 recibió el Premio Georg Büchner, la más importante distinción literaria en lengua alemana, y en 1975, las Universidades de Manchester y Múnich le otorgaron doctorados honoris causa. En 1981 recibió el Premio Nobel de Literatura. El texto que seleccionamos es un fragmento de su libro *La lengua absuelta*, en el cual narra su relación con las lenguas.

[Fragmento de Elías Canetti](#)

Este texto nos sirve de disparador para pensar cómo, dónde, con quiénes las personas utilizan las diferentes lenguas y en torno a qué actividades.

Ahora, les pedimos que teniendo en cuenta lo que nos contaron en el foro de la primera clase elaboren una autobiografía lingüística en la que **relaten qué lenguas estuvieron presentes en sus trayectorias personales y cómo les parece que las fueron aprendiendo**. Para ello, tengan en cuenta los contenidos de la clase que serán útiles para describir sus repertorios.

## Aprender lenguas desde la perspectiva de los repertorios de habla: algunas reflexiones

Para terminar esta clase, quisiéramos compartir unas reflexiones sobre qué significa *aprender lenguas* desde la perspectiva de los repertorios de habla. Como dijimos, poner en revisión la idea de “lenguas” implica considerar que lo que disponen los hablantes es una “caja de herramientas” con recursos lingüísticos y comunicativos diversos, que han ido aprendiéndose a lo largo de la vida y a través de la participación en distintos eventos y situaciones de habla.

Como también dijimos, al participar en distintos eventos y situaciones de habla, los repertorios de habla se van modificando, ampliando, reconstruyendo. Desde estas perspectivas, aprender lenguas es ir ampliando repertorios de habla y de comunicación, que son individuales y al mismo tiempo sociales.

La ampliación de estos repertorios, sin embargo, supone ciertas actividades que las personas hacemos, actividades individuales y actividades colectivas. Por un lado, implica poder usar las lenguas que sabemos o estamos aprendiendo en diversos eventos y situaciones de habla que nos desafíen; es decir, requiere realizar ajustes entre lo que sabemos y lo que necesitamos saber para poder participar o resolver actividades o tareas. Para que estos ajustes se puedan producir, se necesita una ayuda “experta”, una guía, una mano de alguien que “sabe un poco más”. Por otro lado, como puede suponerse, implica poder solicitar y recibir ayuda de parte de personas “expertas”. En este pedido de ayuda es imprescindible poder usar el repertorio del que disponemos, y la ayuda que recibimos deberá estar suficientemente contextualizada para que podamos entenderla.

¿Por qué mencionamos esto? Porque en muchas escuelas que conocemos, el castellano es la única lengua que está presente en las aulas. Y es la lengua que se espera que usen las personas (niñas, niños, jóvenes, adultas, etc.) que están aprendiendo lengua y otras cosas. No hay lugar para *todo* el repertorio de habla de estas personas, para poder desplegarlo, para poder recurrir a él a la hora de aprender. Sólo se cuenta con una parte de ese repertorio. Es como si tuviéramos que aprender a cambiar la rueda de una bicicleta y sólo pudiéramos usar una sola mano, o si tuviéramos que hacerlo con los ojos vendados. Se puede, pero es extremadamente difícil. Entonces, en estos entornos de aprendizaje de lenguas, los repertorios de habla no se amplían, no se modifican. Contrariamente, lo que se produce es silencio y personas silenciadas.

Queremos señalar que es diferente la forma en que se entienden los recursos y los conocimientos de los repertorios de las y los estudiantes según la mirada sobre el bilingüismo que prima en las propuestas educativas bilingües. Las propuestas educativas que se enmarcan en la educación de calidad toman los aportes de disciplinas como la psicolingüística y la sociolingüística para señalar los beneficios de sumar saberes lingüísticos a los repertorios de habla de las y los estudiantes. Asimismo, remarcan que los saberes lingüísticos previos de las y los estudiantes son clave para realizar nuevos aprendizajes e incentivar procesos de apropiación de nuevas lenguas. El bilingüismo es entendido así como un recurso que habilita el aprendizaje de nuevos saberes.

Sin embargo, muchas veces, el bilingüismo de las y los estudiantes no es visto como recurso para el aprendizaje de nuevos saberes. Esto es notorio en contextos educativos con estudiantes indígenas y migrantes, que hablan otras lenguas, diferentes a la variedad escolar. En estos espacios, en lugar de considerarse metodologías propias de la enseñanza en contextos bilingües, el bilingüismo es entendido como un contexto problemático que dificulta los procesos de aprendizaje. Vemos esto en los estudios enfocados en detectar interferencias entre lenguas y variedades que utilizan las y los estudiantes, con el fin de “erradicarlas”. No sólo se categorizan los repertorios de los estudiantes como un problema, sino que se olvida el potencial que tiene el bilingüismo en los procesos de aprendizaje.

En estos casos, el fin no parece ser el bilingüismo sino el monolingüismo de las y los estudiantes. Es por esto que las y los educadores bilingües que participan en estos contextos desempeñan roles de mediación, traducción y asistencia lingüística. Vemos que se trata de un bilingüismo de “pasadera”, orientado hacia el monolingüismo.

Consideramos que esto produce un efecto silenciador en las y los estudiantes de minorías lingüísticas y culturales. Ya que, en la medida en que los recursos bilingües de las y los estudiantes son considerados problemáticos en estos contextos, el alumnado ve silenciada su voz y limitada su posibilidad de decir en la escuela. Recordemos que, si las y los estudiantes ven habilitada la posibilidad de poner en juego sus saberes lingüísticos, si los aprendizajes escolares no van contra sus identidades, podrán desarrollar nuevos conocimientos, formas de expresar subjetividades e identificarse con dichos saberes.

## A modo de cierre

En esta clase, estuvimos trabajando sobre algunos conceptos que pueden ser útiles para comprender las prácticas educativas bilingües e interculturales en las que participamos. Si en la primera clase nos pareció interesante preguntarnos por las lenguas indígenas en nuestro país, y por los modos en que podemos aproximarnos a ellas, en esta clase nos preguntamos qué sería el bilingüismo y cómo podemos entender sus valores y sentidos, múltiples y contradictorios. Así, les propusimos pensar el bilingüismo en relación con el hablar (hablar bilingüe), con el aprender (volverse bilingüe) y con la importancia de entender este bilingüismo de forma situada (los bilingüismos adjetivados). También estuvimos revisando otros conceptos que nos pueden servir para entender lo que nos pasa: el translenguajear y los repertorios de habla. Con estas etiquetas podemos nombrar las posibilidades que tenemos para actuar socialmente cuando ponemos en juego todos los recursos lingüísticos y comunicativos. Finalmente, les compartimos algunas reflexiones sobre lo que implica aprender lenguas desde la perspectiva de los repertorios de habla y qué pasa cuando estos repertorios, en su diversidad y complejidad, no pueden activarse en las aulas. Vimos, así, que cuando estos repertorios se ven cercenados, limitados, evaluados negativamente, lo que produce es silencio y, como consecuencia, menos posibilidades de enseñar y aprender.



### Actividad Optativa: FORO “Un minuto por mis derechos”

En este segundo Foro de la Clase 2 les proponemos mirar el video “[Un minuto por mis derechos](#)” y comentar si alguna vez presenciaron una situación como la que se presenta en el video.

Compartimos algunos ejes para pensar la situación representada en el corto animado: ¿Qué sucede en la escuela? ¿Cómo pueden relacionar las preguntas finales de Crecencio con lo visto en la clase? ¿Qué relaciones pueden establecer entre esta situación y la idea de repertorios de habla?

## Actividades

Para reflexionar en esta segunda clase les propusimos dos actividades. La primera actividad es obligatoria y las y los invita a reconstruir en el foro “Autobiografías lingüísticas” sus repertorios de habla.

En la segunda actividad, que es optativa, queremos que intercambien sus reflexiones y anécdotas en el foro “Un minuto por mis derechos”.

## Material de lectura

Unamuno, V. (2018). Educación bilingüe como educación de calidad. Aprender entre lenguas. *Desde la Patagonia: difundiendo saberes*, 15, 26: 14-19. Link: <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2018/12/Revista-26-Unamuno.pdf>

Zavala, V. y Kvietok, F. (2021). Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 94: 23-29. Link: <https://drive.google.com/file/d/1gTl5OY-u09rTrPplxpbls17ZyH8aIBjD/view?usp=sharing>

## Bibliografía de referencia

Blommaert, J. y Backus, A. (2011) Los repertorios revisitados: “Saber una lengua” en la era de la superdiversidad (trads. L. Eisner y M. S. Iparraguirre). *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67.

Garcia, O. y Espinosa, C. (2020). Bilingüismo y *translanguaging*: consecuencias para la educación. En L. Martín Rojo y J. Pujolar (eds.) *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 31-61). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza y Editorial UOC.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unamuno, V. (2018). Educación bilingüe como educación de calidad. Aprender entre lenguas. *Desde la Patagonia: difundiendo saberes*, 15, 26: 14-19.

Vilar, M.; Mayo, S.; Tallatta, C. y Unamuno, V. (2019). *Lenguas y migraciones. Papeles de trabajo del Celes (Vol 1)*. Buenos Aires: Milagros Vilar.

Zavala, V. y Kvietok, F. (2021). Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 94: 23-29.

## Créditos

Autoras: Virginia Unamuno y Lucía Romero Massobrio

Cómo citar este texto:

Unamuno, Virginia y Romero Massobrio, Lucía (2023). Clase Nro.: 2 Sobre bilingüismos, repertorios de habla y el translenguajear. Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe / Educación Intercultural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

## Módulo 3: Educación plurilingüe en Argentina. Lenguas indígenas y sus usos en las escuelas

# Clase 3: El bilingüismo/plurilingüismo como proceso social: revisando las nociones de diglosia, conflicto lingüístico, minorización y revitalización

## Introducción

En esta clase, trabajaremos sobre otros conceptos y situaciones que nos pueden ser útiles para que, en los otros módulos de esta Actualización, podamos planificar acciones tanto a nivel institucional como didácticas de aula. Para ello, puede ser importante considerar las relaciones entre los recursos lingüísticos y comunicativos que forman parte de nuestros repertorios de habla. Porque si bien es cierto que estos recursos son acumulables y juntos caracterizan el plurilingüismo a nivel individual, existen factores sociales e históricos que condicionan tanto el uso como la adquisición de estos recursos, y los jerarquizan.

Como ya vimos en la clase anterior, las relaciones entre grupos sociales impactan en los valores de las prácticas lingüísticas en general y de las prácticas bilingües en particular. En este sentido, la sociolingüística aporta elementos importantes para comprender estas relaciones y para tomar una perspectiva crítica sobre las formas en que estas prácticas son clasificadas socialmente.

## Diglosia, asimetría y conflicto lingüístico

Para adentrarnos en estas jerarquías (que son sociales, no lingüísticas), empezaremos por un concepto que es comúnmente usado para explicar situaciones sociolingüísticas como las que vivimos en los entornos educativos en donde están presentes las lenguas indígenas y/o las variedades habladas por personas indígenas o migrantes: la noción de diglosia.



La diglosia es un concepto creado por Charles Ferguson [1959], un autor norteamericano que propuso este término para describir una situación que observaba y que le llamó la atención: en ciertas comunidades de habla había dos variedades lingüísticas y que eran usadas en situaciones distintas pero complementarias.

La idea de que los usos lingüísticos están distribuidos entre situaciones distintas (unas más formales, otras más informales) tuvo mucha repercusión en los estudios en comunidades plurilingües latinoamericanas. Un trabajo pionero en este sentido fue el de Rubin (1974) que describió lo que sucedía en el Paraguay en los años 70 del siguiente modo: la gente utilizaba el castellano en las situaciones formales (por ejemplo, en la escuela, en los medios de comunicación o en las instituciones de gobierno), pero en las situaciones cotidianas de los hogares, los barrios y los mercados esa misma gente utilizaba el guaraní.

El concepto de diglosia fue luego cuestionado por otras investigaciones porque consideraron que era muy mecánico y porque dejaba de lado los usos entre-lenguas; sin embargo, tuvo un impacto notable y empezó a usarse como una etiqueta para describir situaciones y contextos plurilingües asimétricos.

¿Por qué asimétricos? Porque no estamos hablando de situaciones en que una persona puede elegir qué lengua usar. La asimetría radica en que la distribución de los usos lingüísticos está enmarcada en diferencias de poder; incluso puede estar además determinada por normativas o por regulaciones lingüísticas que impiden o limitan el uso de algunas lenguas en cualquier situación de habla.

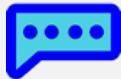
Las prohibiciones de hablar una determinada lengua fueron y son constantes en muchos contextos. Algunas de estas prohibiciones se manifestaron en textos regulativos como leyes o decretos. En otras ocasiones, se “hicieron” a través de otros mecanismos, como por ejemplo, instituir una única lengua o variedad como la apropiada para ser empleada en la escuela; o al considerar una determinada lengua como la única que puede usarse en las instancias judiciales, en las comisarías, en los hospitales, etc.

La prohibición de las lenguas diferentes al castellano está plasmada en la memoria colectiva. Mucha gente hablante de lenguas indígenas recuerda cómo se les prohibía hablar su lengua o cómo eran sancionados por este hecho. Incluso hay quien recuerda castigos físicos por hablar la lengua de su

familia o comunidad. Castigos físicos, expulsiones de clase, menosprecio público, etc. aparecen en muchos relatos de personas que hablan lenguas nativas.

Veamos algunos ejemplos:

**E: mujer, 57 años; I: investigadora**



E: En mi infancia, como te decía, mi papá era muy estricto, porque cuando yo era chica no se usaba en los colegios; entonces, generalmente nos prohibía hablar el guaraní para que nos vaya bien en el colegio. Pero ahora como es un idioma oficial [se refiere a la oficialización del guaraní en Paraguay], ya se enseña en los colegios, como el inglés, francés, o sea, ya es una materia más

(...)

I: ¿Y en la escuela tampoco se hablaba? ¿Tampoco hacían mención del guaraní?

E: Como te decía, prácticamente nos prohibían hablar en la escuela el guaraní porque toda la enseñanza era en español, o sea, en castellano

(...)

El tema es que él [se refiere a su papá] quería que estudiemos y decía que, si hablábamos el guaraní, no íbamos a entender el español y nos iba a ir mal en la escuela

**E: mujer, 86 años; E2: mujer, 49 años; I: investigadora**

E: Sí, ahora sí. Pero nosotros en casa, allá en casa [se refiere a su casa en Paraguay], todas las aulas era en castellano para que los chicos... El papá de Juana decía nunca podíamos hablar, Juana [se refiere a su sobrina] nunca entendió guaraní. Mirá que era de allá, pero nunca

(...)

E: Ella nunca entendió guaraní porque mi cuñado no no le dejaba hablar guaraní, nunca

E2: No le permitía porque...

E: Le decía guaranga. Lo peor que te digan guaranga porque eh es feo no hablar el castellano hay que hablar castellano

**E: mujer, 45 años; I: Investigadora**

I: Y cuando llegó acá y empezó a vivir con vos [se refiere a la llegada del hijo de E a Argentina] ¿vos le pedías que hablen guaraní entre ustedes?

E: Em tratábamos de hablar eh, en guaraní y castellano, pero a él le costaba eh, o sea, teníamos que hablar más bien en castellano por el colegio de él porque en el colegio de

él me exigía que yo no le hable más guaraní a Juan

I: ¿Te exigían eso?

E: Sí porque dice que Juan escribía en la forma- en la forma que escribía era guaraní no escribía como en el castellano digamos, escribía algunas palabras muy mal digamos, y me exigían que yo no le hable más en cast- en guaraní a Juan

I: Y ¿Cómo fue eso? ¿Una directora? ¿La maestra te dijo?

E: Eh una de las maestras digamos

I: ¿Y vos cómo te lo tomaste?

E: Eh yo lo hablé eh con la directora que- le expliqué que yo no quería que Juan deje de hablar en guaraní porque el día que él vaya a Paraguay, él con sus abuelos digamos se hablan en guaraní, si le habla en castellano quizá una palabra no le va a entender, y le expliqué eso

**Fragmentos de entrevistas realizadas por estudiantes del Profesorado en Letras de la Universidad de San Martín en el marco de la cátedra Estudios Sociolingüísticos en 2022**

En nuestros contextos, estas situaciones de prohibición de las lenguas indígenas o de limitación de su uso público se asocian al concepto de “castellanización”; es decir, la imposición de la lengua castellana como única lengua aceptada para usar en la escuela, en los medios de comunicación, en las instancias administrativas, en los servicios públicos, etc. La “castellanización” se refiere a un proceso histórico y político, que acompañó particularmente, como mencionamos en la clase anterior, a la construcción de los estados-nación modernos. En nuestro caso, la construcción del estado argentino.

La “castellanización” no sólo tuvo como agente clave a la escuela. También otras instituciones participaron activamente en este proceso. Por ejemplo, el servicio militar obligatorio. Durante este servicio, hombres provenientes de diversos territorios y hablantes de diversas lenguas eran instruidos en castellano y eran obligados a hablar esta lengua.

La “castellanización” tuvo como consecuencia la expansión del castellano entre la población heterogénea que conformaba la Argentina. Desde finales del siglo XIX, la imposición del castellano se orientó no sólo a la población indígena, sino también a quienes habían migrado a nuestro país por

razones económicas, religiosas o políticas y hablaban, mayormente, lenguas europeas. El objetivo fue *desplazar* estas lenguas; es decir, arrinconar sus usos a los ámbitos privados, familiares y comunitarios; y, finalmente, homogeneizar lingüísticamente el territorio.

Cuando las autoras de este módulo damos clases, uno de los ejercicios que pedimos a quienes estudian con nosotras es que armen un árbol genealógico lingüístico; es decir, que reconstruyan las lenguas que hablaban sus ancestros. Nuestras y nuestros estudiantes quedan en general impactadas/os por el hecho de que la diversidad de lenguas presente en la generación de sus abuelas/os o bisabuelas/os, se va reduciendo en las generaciones posteriores, para limitarse al castellano (y alguna lengua extranjera aprendida en la escuela) en la generación actual. Luego, nos preguntamos ¿qué nos pasó? Y en la respuesta a esta pregunta encontramos distintas explicaciones, como, por ejemplo:

- “no nos enseñaron”
- “a mis abuelos les prohibían hablar en idioma”
- “a mi mamá le daba vergüenza hablar su dialecto”
- “mi abuelo hablaba con mucho acento y la gente se reía de él”

Para darle sentido a estas experiencias, quizá nos sirva introducir otro concepto. Si, como decíamos, las nociones de bilingüismo/plurilingüismo pueden sernos útiles para comprender los usos de más de una lengua o los usos “mezclados” o “emergentes en el contacto”, si la noción de “diglosia” puede servirnos para describir la distribución de lenguas o variedades entre ámbitos de uso más o menos institucionalizados o más o menos regulados (por el estado, por ejemplo), la noción de “conflicto lingüístico” nos puede ser útil para mostrar que esta distribución es producto de proyectos políticos, de luchas sociales, de disputas entre grupos.



La noción de “conflicto lingüístico” (Ninyoles, 1969) subraya particularmente el conflicto social que enmarca y da sentido a los procesos de sustitución y resistencia lingüística; es decir, a la pugna inherente al desplazamiento de usos lingüísticos asociados a una lengua (o variedad) por otros usos, asociados a otra lengua (o variedad). Esta pugna se entiende como una lucha por ocupar espacios de uso que son, al mismo tiempo, espacios de poder (poder decir, poder hacer, poder pensar, etc.). Desde la perspectiva del “conflicto lingüístico”, toda situación de bilingüismo es una situación de tensión.

En los casos que nos atañen, relativos a las relaciones entre el castellano y las lenguas indígenas, el conflicto lingüístico ha sido el motor del cambio lingüístico; es decir, el desplazamiento o sustitución de las lenguas indígenas por el castellano en la vida cotidiana de muchas personas y, particularmente, en la ruptura de la transmisión intergeneracional de estas lenguas. Si pensamos que la transmisión de las lenguas de una generación a otra es lo que hace que las lenguas sigan “vivas”, la ruptura de esta transmisión es una de las causas más importantes para que una lengua desaparezca, “muera”.



La metáfora de la “vida/muerte” de las lenguas ha sido muy criticada (y con razón). Por un lado, porque es una metáfora biologicista, que oculta la cuestión social y política detrás de los procesos por los cuales las lenguas dejan de hablarse o dejan de transmitirse. Por otro lado, porque produce una confusión, equiparando las lenguas que han dejado de transmitirse o usarse cotidianamente con lenguas antiguas, como el latín, a las que también se llaman lenguas “muertas”. Sin embargo, el latín o el griego, para citar algunos casos, no son lenguas “muertas”. Son lenguas que se fueron transformando en otras lenguas, por ejemplo, el latín dio lugar a las lenguas romances. El castellano es una de ellas.

Si bien la ruptura en la transmisión intergeneracional de las lenguas es lo que manifiesta que una lengua está amenazada, esta ruptura es motivada social y políticamente. El conflicto lingüístico nos sirve para comprender parte de estos motivos.

Así, como decíamos anteriormente, cuando observamos lo que nos pasó a través de las generaciones en el campo de las lenguas, aparecen relatos familiares en los cuales se menciona la prohibición, la vergüenza, la exigencia de “dejar tu lengua” para poder “integrarse” o para que “te vaya bien en la escuela”, y cosas por el estilo. Estas cuestiones están enmarcadas en procesos políticos y en ideologías lingüísticas favorables a la homogeneización lingüística.

### Sobre las políticas del lenguaje: algunas notas

Como dijimos en el apartado anterior, el bilingüismo o el plurilingüismo debe enmarcarse en procesos que no son solo individuales (relativos a los aprendizajes/transmisión de lenguas), sino particularmente sociales y políticos. Estos procesos conforman algunas de las condiciones para que estos aprendizajes, estas transmisiones de las lenguas se produzcan (o no). Mencionamos anteriormente algunos casos: la prohibición explícita.

Hace relativamente poco, fueron noticia en Argentina los centros que crearon en Canadá durante la colonización del territorio indígena con el objeto de alojar de forma forzosa a niñas y niños indígenas para que perdieran su lengua. Se los separaba de sus familias, se los llevaba a centros de internación y se los castigaba físicamente si hablaban su lengua. Cuando ya como personas adultas volvían a sus comunidades, habían olvidado su lengua y no podían comunicarse casi con sus familias. Les habían robado su lengua, su memoria, su sentido de pertenencia. Los métodos de erradicación forzada de lenguas en la infancia fueron muy comunes en diversos países del mundo.

Las políticas lingüísticas explícitas orientadas a la homogeneización fueron también acompañadas por mecanismos más sutiles que los decretos: las ideologías lingüísticas.



Las ideologías lingüísticas son ideas sobre las lenguas, su uso, su valor, que se sustentan en cierto posicionamiento sobre las relaciones sociales, culturales, políticas y sociales; es decir, ideas sobre las lenguas, sus usos y sus valores que se pueden asociar a los intereses de un grupo social, cultural o étnico específico.

Para estas clases, nos interesan particularmente las ideologías lingüísticas que, como parte de las transmisiones sociales, limitan o evitan que el bilingüismo individual o social suceda. Cuando alguien dice (o hace sentir) que lo que hablás no es una lengua, que no vale la pena hablarla, que es algo que “hace mal”, que no permite que “te integres” o que es algo que “te hace menos argentino”, está haciendo circular ideologías lingüísticas que participan negativamente en el desarrollo del bilingüismo.

Como hemos visto, los procesos que involucran a las lenguas, su uso y su transmisión pueden estar regulados explícita o implícitamente. La regulación de las lenguas, su uso, sus recursos y su transmisión, es parte de lo que se conoce como “políticas del lenguaje”. Estas políticas pueden implicar cierta planificación; es decir, la toma de decisiones deliberadas que a veces se plasman en normativas (leyes, decretos, currículum, etc.). Las “políticas del lenguaje” pueden ser hechas por los gobiernos o las administraciones; pero también pueden ser hechas por grupos o colectivos.

Así, por ejemplo, los gobiernos pueden tomar decisiones con respecto a qué lengua enseñar o qué lengua será la vehicular de los aprendizajes. También qué lengua va a enseñar como lengua adicional o extranjera. Como veremos en la próxima clase, estas decisiones son fundamentales para la educación formal, porque limitan el campo de acción de los aprendizajes reglados de las lenguas.

También algunas otras instituciones pueden tomar decisiones. Por ejemplo, en América Latina, la participación de los grupos religiosos en las cuestiones lingüísticas ha sido muy importante. Para poner algunos casos, la orden Jesuítica tuvo una política lingüística particular que sostuvo parte de la enseñanza religiosa y la enseñanza en general en lenguas indígenas; los anglicanos, por su parte, fueron y son grandes promotores de la traducción de textos religiosos a las lenguas indígenas y del uso de estas lenguas en los eventos religiosos, promoviendo, para poder llevar a cabo estas acciones (entre otras), la sistematización gramatical de estas lenguas y la creación de alfabetos.

Asimismo, grupos indígenas planifican acciones para promover el uso de sus lenguas, para enseñarlas, para producir materiales para su enseñanza-aprendizaje o para su difusión en las redes sociales. Así, por ejemplo, en nuestro país, existen internados lingüísticos organizados por grupos mapuche para enseñar-aprender el mapuzungun, o experiencias inmersivas para aprender qom como segunda lengua.



En esta nota pueden saber un poco más sobre el internado lingüístico de mapudungun:  
[Internado Lingüístico: transmitiendo lengua y cultura de manera lúdica | Pontificia Universidad Católica de Chile](#)

Inspirado en la experiencia mapuche, en 2018 el Licenciado Sergio Rojas, investigador y docente de lengua qom, coordinó la primera experiencia de inmersión lingüística qom. Viajó junto a estudiantes de lengua qom desde Resistencia hasta el paraje El Colchón, Chaco, para participar en actividades orientadas al uso de la lengua originaria junto a miembros de la comunidad del paraje y del centro educativo que los recibió. En este video, se resume la jornada compartida:

[Inmersión lingüística qom - 2018](#)

Estas experiencias pueden darnos pie para entrar al siguiente apartado, destinado a pensar en los procesos de recuperación, reclamo y revitalización lingüísticos.

## Minorización y revitalización de lenguas

Hasta el momento, estuvimos revisando algunos de los procesos que podemos tener en cuenta a la hora de entender de forma situada el bilingüismo/plurilingüismo que involucra a las lenguas indígenas y el castellano. Así, estuvimos conversando sobre la “castellanización”, y revisando algunas nociones que pueden sernos útiles para comprender las relaciones entre las lenguas: las nociones de diglosia y conflicto lingüístico. Vimos, también, que las lenguas pueden ser objeto de políticas del lenguaje, explícitas o implícitas, y que estas son fundamentales para comprender la transmisión / la no transmisión de las lenguas.

Otra noción que puede servirnos también es la de “minorización”; es decir, el proceso por el cual una lengua es arrinconada a ciertos usos limitados, y sus hablantes, a dejar o limitar su transmisión intergeneracional.

La “minorización” se opone a la “revitalización”; es decir, al proceso de ampliación de usos y recursos para una lengua, así como al fortalecimiento de su transmisión. Para pensar la revitalización, las y los

invitamos a volver a mirar el Mapa “República Argentina. Lenguas indígenas en el presente” que consultamos en la primera clase.

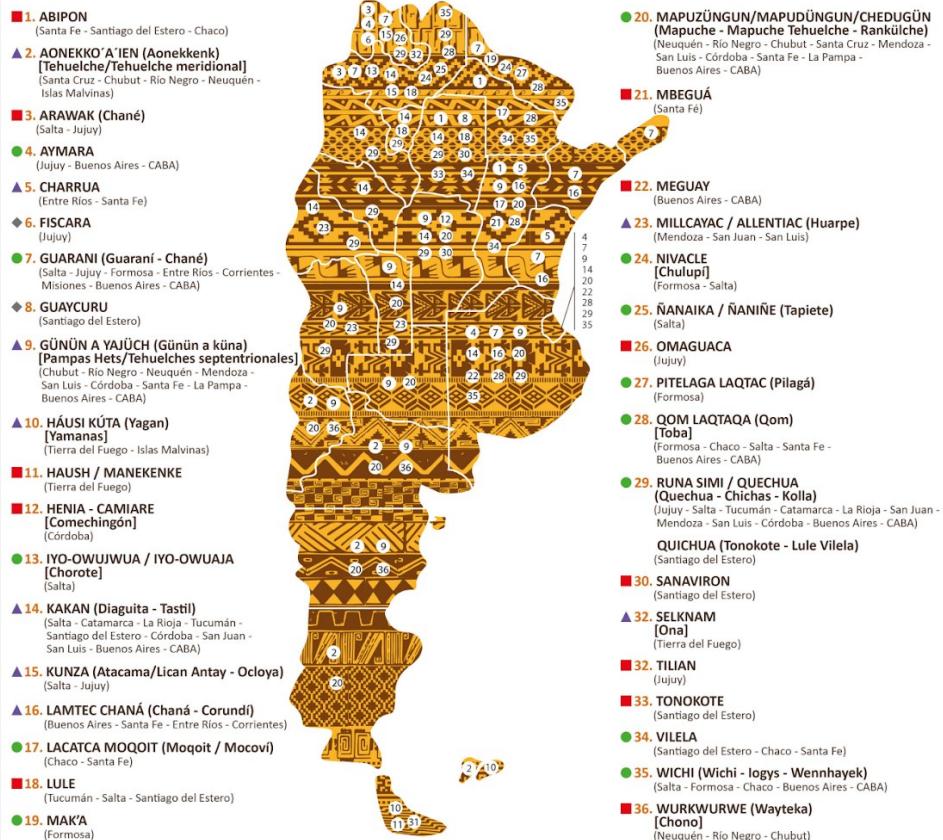


[República Argentina. Lenguas indígenas en el presente - 2022 - CUI - mapa.png](#)

## REPÚBLICA ARGENTINA LENGUAS INDÍGENAS EN EL PRESENTE



2022-2032 | DESENIO INTERNACIONAL DE LAS  
Lenguas Indígenas  
Asamblea General de las Naciones Unidas



### Créditos:

Wusuwil Wirka a Pasa (N. G. Daniel Huircapán)  
Comisión Organizadora del Relanzamiento del Mapa  
de las Lenguas Indígenas en el Presente - CABA 2022



Programa  
de Lenguas  
Originarias  
[www.cui.edu.ar](http://www.cui.edu.ar)

 **UBA agronomía**  
FACULTAD DE AGRONOMÍA

Como señalamos en la primera clase, hay mucho para mirar en el mapa. Nos interesan, especialmente, las situaciones sociolingüísticas que presenta. El color que acompaña a cada lengua caracteriza su situación sociolingüística: el color verde indica que la lengua tiene hablantes activos, el color violeta indica que la lengua está en proceso de revitalización y el color rojo, que la lengua no registra hablantes en la actualidad. Se trata de una clasificación novedosa ya que, tradicionalmente, se ha llamado “lenguas extintas” a las lenguas que no tienen hablantes o recordantes, como podemos ver en la clasificación que realiza la UNESCO en su *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*.



Atlas de las lenguas del mundo en peligro

[Atlas de las lenguas del mundo en peligro](#)

La clasificación del mapa, entonces, nos invita a pensar la situación sociolingüística de las lenguas indígenas como procesos dinámicos en los que está involucrado el Estado y los hablantes. En primer lugar, tal como ha señalado Daniel Huircapan en la presentación del mapa, el rojo busca señalar una situación causada por el genocidio indígena perpetrado por el Estado. Un proceso largo que hoy se busca revertir.

Y, en segundo lugar, las lenguas en rojo son aquellas de las que no se han registrado hablantes, lo que no significa que no los tenga, como ha sucedido con lenguas que se consideraban “muertas” y que hoy están en proceso de revitalización. Así, el mapa es dinámico, en tanto, lenguas que en otro momento figurarían en rojo hoy están marcadas con el color violeta, debido al impulso de los hablantes que llevan adelante proyectos de revitalización.

## Procesos de revitalización lingüística

Entendemos por revitalización lingüística a aquellos procesos que buscan cambiar la dirección de ciertas políticas y sus resultados para garantizar derechos lingüísticos y humanos.

Como hemos señalado, la pérdida de las lenguas indígenas está vinculada con procesos coloniales, como la incorporación de las comunidades indígenas a la sociedad más amplia, hablante de otra



lengua, la usurpación de sus tierras y la destrucción de sus formas de subsistencia. En estos casos, las lenguas de las comunidades están potencialmente en peligro. En este sentido, la revitalización lingüística es un movimiento de descolonización.

Hacia 1980, el movimiento indígena cobró protagonismo y su interés en los proyectos de revitalización lingüística fue aumentando. A medida que las comunidades de habla intentaron revertir el desplazamiento lingüístico, el mundo académico fue sensibilizándose al respecto y desarrollando estudios sobre el desplazamiento lingüístico, la formación de palabras nuevas, las políticas del lenguaje, entre otros.

En sentido amplio, cuando hablamos de revitalización lingüística nos referimos a programas que se proponen restablecer el uso de una lengua que ha dejado de ser la lengua de comunicación de una comunidad. Así, la revitalización lingüística abarca el trabajo de las personas que buscan mantener sus lenguas vivas o que trabajan para que sus lenguas vuelvan a funcionar (Hinton, 2001). Pero podemos hacer una lista de los diferentes términos que se han utilizado para caracterizar algunos de estos programas:

- Se ha utilizado “mantenimiento lingüístico” para denominar el proceso inverso al de desplazamiento lingüístico. En este caso, se trata de procesos que buscan mantener el *status quo*, contra un proceso de cambio y desplazamiento del uso de una lengua en detrimento del uso de otra.
- Dado que, ante la desaparición de una lengua, el proceso de mantenimiento no es suficiente, en estos casos comienza a usarse el término “revitalización lingüística”, ya que engloba actividades diseñadas para aumentar el uso y presencia de una lengua amenazada o en desuso.
- En el campo de la revitalización, Joshua Fishman (1991), propuso formas de intervención para revertir la tendencia hacia la pérdida de una lengua. Nos referimos a su Escala Gradual de Interrupción Intergeneracional o GIDS (*Graded Intergenerational Disruption Scale*). Según esta escala, cuanto mayor es el número, más grave es la interrupción de una lengua; por lo que los números menores indican una baja interrupción y una mayor vitalidad lingüística. Este modelo evalúa disruptión (o vitalidad) teniendo en cuenta ámbitos de uso, si se trata de una

lengua oficial (a nivel nacional, regional, local) y cuáles son la(s) generación(es) de hablantes que la utilizan.

- Ahora bien, también podemos escuchar hablar de procesos de recuperación. Cuando hablamos de recuperación lingüística, podemos referirnos a dos procesos diferentes:
  - por un lado, a procesos que buscan que una lengua sin hablantes vivos vuelva a funcionar;
  - y, por otro, al reclamo que realiza una comunidad, para que se garantice su derecho a hablar una lengua (Leonard, 2012), lo que implica ampliar el trabajo en lo lingüístico a factores no lingüísticos.

La revitalización lingüística, entonces, engloba todo lo anterior; es decir, las actividades y estudios vinculados con los diferentes procesos de recuperación (que no son sólo lingüísticos), el mantenimiento del uso de una lengua, la inversión de los procesos de desplazamiento lingüístico, en los que una lengua dominante ocupa lugares de uso de una lengua minorizada y de ampliación de ámbitos de uso de una lengua en contextos en los que tradicionalmente sus hablantes no la usaban.

## Recuperación y reclamos lingüísticos

Volvamos, entonces, al mapa de lenguas de la clase 1. El mapa, como esta clase, habla de procesos: la castellanización, la minorización, la revitalización. Podemos agregar otro aspecto: la recuperación.

La recuperación lingüística puede describirse como un proceso que busca revertir la minorización de una lengua y de una comunidad a través de la enseñanza de esa lengua como segunda lengua. Si bien puede considerarse parte de los procesos de revitalización, sirve aquí distinguirlos, con fines meramente didácticos, y en relación con los modelos y propuestas de educación bilingüe que veremos en la próxima clase.

## Las lenguas indígenas como lenguas adicionales

Una de las cuestiones también importante en relación con los procesos que involucran al plurilingüismo relativo a lenguas indígenas es, como dijimos, el cambio en las ideologías lingüísticas.

Esto no sólo atañe a quienes las hablan, sino también a quienes no las hablan. Por eso, en las políticas lingüísticas orientadas a fortalecer el plurilingüismo deberían poder incidir en el terreno de la transmisión/enseñanza de lenguas indígenas en contextos diversos y de manera extensiva.

Un recurso, en este sentido, es el de ofrecer el aprendizaje de estas lenguas como lenguas adicionales. En nuestro país, existen pocas experiencias de este tipo. Sin embargo, podemos mencionar algunos casos:

- Los bachilleratos orientados en lengua, una de las opciones con que cuenta la educación secundaria actualmente, incluye como opción para las instituciones educativas la oferta de lenguas indígenas.
- En la provincia de Chaco, el nuevo plan de estudios de los Profesorados de enseñanza primaria incluye una asignatura denominada “Cultura y Lengua Originarias”. Se trata de un espacio curricular que es obligatorio para toda persona que quiera estudiar la carrera de formación docente para nivel primario.
- Algunas Universidades nacionales ofrecen la posibilidad de aprender una lengua indígena en los espacios de extensión universitaria (cursos o talleres).
- Algunas carreras universitarias incluyen en su plan de estudios la enseñanza de lenguas indígenas, como es el caso de la carrera de Comunicación de la Universidad de La Plata.

Si bien estas acciones son excepcionales, son fundamentales para apoyar los procesos de revitalización de las lenguas indígenas. Lamentablemente, aunque son prometedoras y abren camino a otras experiencias, su carácter excepcional nos muestra que aún hay resistencia para generalizar la oferta de enseñanza/aprendizaje de las lenguas indígenas en nuestro país.

## **Sobre el rol de la educación en los procesos de revitalización de lenguas**

Para ir cerrando esta clase, podemos sistematizar un poco lo que hemos visto hasta ahora. La construcción del plurilingüismo, particularmente en relación con las lenguas indígenas, comporta situar dicha construcción en relación con procesos en los cuales estas lenguas están involucradas. Hemos dicho que se trata de procesos sociales, históricos y políticos, cuya comprensión es



fundamental para poder avanzar en el diseño de propuestas educativas favorables al desarrollo de un plurilingüismo situado; es decir, que responda a las demandas de las comunidades y que se plantee estrategias pedagógicas adecuadas.

Vimos, así, que la situación sociolingüística de las lenguas indígenas está condicionada por un *proceso de minorización* que comporta la disminución de ámbitos de uso para estas lenguas y que limita su transmisión intergeneracional. Esta minorización es resultado de procesos que no solo atañen a las lenguas, sino particularmente a la población que la habla, sus territorios, sus prácticas culturales; en suma, sus derechos. Vimos, también, que esta minorización puede comprenderse como parte de un conflicto lingüístico; es decir, una disputa de poder (poder decir, poder hacer, poder pensar, etc.) en distintas lenguas. Como hemos dicho, este conflicto lingüístico puede comprenderse en relación con las políticas del lenguaje que han impuesto el castellano como única lengua para la realización de muchas actividades sociales y, también, con las ideologías lingüísticas que han participado en la construcción de jerarquías entre lenguas que son, en definitiva, jerarquías entre hablantes y entre comunidades de habla.

A la minorización la hemos opuesto a los procesos de revitalización y recuperación. Hemos señalado que estos procesos buscan, contrariamente, recuperar y ampliar espacios de uso de las lenguas, así como fortalecer los procesos de su transmisión. También dijimos que esto no sólo ataña a quienes las hablan o las hablaban; son procesos que involucran a toda la sociedad.

La educación formal tiene mucho que ver con esto, si bien no es el único recurso. Contrariamente, diversos estudios han mostrado que, si los procesos de revitalización o recuperación lingüística se limitan a la educación formal, no son efectivos. Porque, en definitiva, las lenguas siguen hablándose si hay gente que lo hace. Y enseñar una lengua no implica cambiar el uso de estas lenguas. Una cosa es aprender una lengua, otra cosa es usarla. Por eso, tiene mucho valor el rol de los activistas lingüísticos; es decir, personas que fomentan a través de distintas estrategias (redes sociales, música, literatura y otras expresiones artísticas, por ejemplo) el uso público de las lenguas indígenas.

No obstante, la educación formal cuenta con recursos para potenciar el uso de las lenguas indígenas y para incidir en el cambio de las ideologías lingüísticas y las actitudes hacia estas lenguas. Algunos de estos recursos (p.e. la enseñanza formal de las lenguas o su uso como vehicular de los saberes y prácticas escolares) se enmarcan en las políticas educativas, de las cuales depende, por ejemplo, la formación de docentes bilingües interculturales, la creación de espacios curriculares para la



enseñanza formal de las lenguas, la exigencia de contar con docentes bilingües para enseñar en contextos en los cuales quienes estudian hablan lenguas diferentes al castellano, el uso de estas lenguas para la transmisión de contenidos escolares, etc. Sin embargo, más allá de estas políticas, quienes enseñan ponen en juego estrategias para “habilitar” las lenguas indígenas en sus clases.

La noción de “habilitación” puede servirnos en este punto. Si bien no sólo atañe a los entornos de educación formal, la “habilitación” del plurilingüismo en las prácticas escolares es fundamental para poder construir entornos que permitan la construcción y el desarrollo de repertorios plurilingües. En este sentido, la “habilitación” puede considerarse opuesta a la prohibición y al silenciamiento.

Habilitar el plurilingüismo comporta, como hemos visto en la clase anterior, no solo dejar entrar las lenguas diferentes al castellano o las variedades subalternizadas a las aulas; implica valorizar también el habla bilingüe, las variedades emergentes en el contacto y las variedades de quienes están volviéndose bilingües. Volveremos a hablar sobre la noción de “habilitación” en la próxima clase.

## A modo de resumen

Cuando una lengua se considera la única que puede usarse para realizar determinadas actividades oficiales, se considera que esa lengua es la oficial. A veces, este carácter de lengua oficial está plasmado en algún texto legal (como la Constitución); en otros casos, no. Pero el estatus de oficialidad deriva de las acciones particulares y únicas con valor legal que pueden hacerse en esa lengua.

En nuestro país, la Constitución no especifica que el castellano sea la lengua oficial. Sin embargo, lo es de facto. En algunas provincias, también hay otras lenguas que tienen el estatus de lenguas oficiales en sus territorios: en la provincia de Corrientes, el guaraní es “idioma oficial alternativo” (según la Ley N° 5598/2004); en la provincia de Chaco, la Ley N° 1.848-W de 2010 (ex Ley N° 6604) dice: “Decláranse lenguas oficiales de la Provincia, además del Castellano- Español a las de los Pueblos Preexistentes Qom, Moquit y Wichi”. Esto no quiere decir, sin embargo, que los usos de estas lenguas indígenas tengan los mismos efectos jurídicos oficiales que los del castellano.

Otras provincias tienen en cuenta las lenguas indígenas en su normativa en otros sentidos; por ejemplo, otorgándoles protección o reconociéndolas como parte de su patrimonio cultural.



En el caso de la educación, como ya vieron en los módulos anteriores, el castellano es, en general, la lengua vehicular de la enseñanza-aprendizaje y es, además, objeto de enseñanza formal. Muchas veces esto es implícito: cuando hablamos que tenemos clase de “Lengua” o de “Prácticas del lenguaje” sabemos que se trata de lengua castellana.

También se enseñan o se utilizan otras lenguas. Se enseñan lenguas extranjeras (en general, el inglés) y una lengua regional, el portugués. En algunas escuelas se enseña también la lengua de señas argentina. En otras, se enseñan o se utilizan en las clases otras lenguas, como el hebreo, el armenio, el chino mandarín, el francés, el euskera, el italiano, etc. Todas estas lenguas pueden enseñarse, pero el castellano “debe” enseñarse. También se enseñan lenguas indígenas y en ocasiones se utilizan como lenguas vehiculares.

En la próxima clase, veremos los roles que pueden ocupar las lenguas en las prácticas escolares, así como los programas educativos que se orientan a la construcción del plurilingüismo.

## Actividades

La actividad obligatoria de esta semana propone un ejercicio de análisis a partir de material audiovisual. Participen en el Foro “Bilingüismo/plurilingüismo y sus procesos” con sus reflexiones a partir de los diferentes conceptos que invitamos a pensar en esta clase. Además, ya está disponible la **consigna del trabajo integrador**.



### Foro “Bilingüismo/plurilingüismo y sus procesos”

Para conversar y pensar las diferentes nociones que trabajamos en esta tercera clase, les proponemos un ejercicio de análisis.

Seleccionamos un fragmento breve del documental *mixtura de vida*.

El documental fue dirigido por Ana Zanotti en 2002 y cuenta la “vida en la frontera”, en un territorio fronterizo entre Argentina y Brasil. Recortamos un fragmento del documental en el que vemos a dos docentes de la escuela comentar los repertorios de sus estudiantes y un momento de una clase en la que alumnas, alumnos y un docente interactúan acerca de sus actividades fuera de la escuela.

### Fragmento Mixtura de vida

En estas breves escenas podemos ver a las y los hablantes interactuar y expresarse en diferentes lenguas y variedades. Ambos recortes invitan a pensar los espacios en los que se habilitan las diferentes lenguas y variedades, así como los procesos de desplazamiento, conflicto, minorización lingüística, etc.

#### **Consigna**

Primero, visualicen el fragmento. Luego, seleccionen una de las nociones comentadas en esta clase para pensar/dar sentido a las relaciones tanto entre lenguas/variedades y como entre hablantes que nos muestran la escena. Por último, comenten en este foro qué noción seleccionaron y cómo pueden pensar/dar sentido a lo que sucede en el fragmento desde dicha noción.

#### **¡Los y las leemos!**

##### **\* Sinopsis**

"Mixtura de vida" (2002), de Ana Zanotti, forma parte de la serie documental "Escenas de la vida en el borde". El documental completo está disponible aquí: <https://youtu.be/lcAxdQ6m760>

**Sinopsis:** La serie integra cuatro historias que suceden en Misiones, una singular provincia de fronteras en el nordeste argentino. Son historias nacidas de la dinámica tumultuosa de sus migraciones y de la coexistencia inquieta de sus culturas en contacto. Cuentan con voz propia el pequeño gran conflicto de vivir cruzando esos bordes en la vida de todos los días.

La sutil y permanente tensión entre la nacionalidad y la identidad, en un ensayo audiovisual sobre la vida cotidiana en la frontera argentino-brasileña.

Un ancho río -el Uruguay- que corre entre los dos países no detiene una historia prolongada de experiencias comunes, a pesar de los esfuerzos oficiales por establecer diferencias nacionales en la frontera.

Allí el lenguaje se torna emblemático cada vez que un lugareño -no importa de qué lado de la frontera- habla "portuñol" (extraído de: [http://pre.dac.org.ar/docudac/detalle\\_mixtura\\_de\\_vida.php](http://pre.dac.org.ar/docudac/detalle_mixtura_de_vida.php))



## CONSIGNA DEL TRABAJO FINAL

Para cumplir con el trabajo final integrador del Módulo 3, tienen que analizar la experiencia educativa registrada en el documental “T’ARHEXPERAKUA - Creciendo juntos” de 2011.

1. Visualicen el documental disponible en Youtube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=OWNpX7iB1FA>
2. En estas cuatro clases fuimos revisando conceptos importantes para pensar el plurilingüismo como realidad sociolingüística y como modelo de enseñanza. Selecciónen dos nociones (pueden elegir de las trabajadas en las cuatro clases) que les permitan pensar la experiencia narrada en el documental.
3. Redacten un texto breve (mínimo 4 párrafos, máximo 8 párrafos) en el que relacionen la experiencia educativa del documental con las nociones que seleccionaron. **Fecha de entrega: 8 de noviembre**
4. Compartimos algunas preguntas que invitan a pensar la experiencia desde los contenidos que fuimos trabajando:
  - a. ¿Qué lenguas e ideas sobre esas lenguas se mencionan?
  - b. ¿Qué relaciones entre la lengua indígena y el castellano se pueden ver en este espacio?
  - c. ¿Qué actores/es participan y qué roles desempeñan en la experiencia?
  - d. ¿Qué modelos de enseñanza se comparan en el documental? ¿Cuál es la lengua-meta en las clases en cada caso? ¿Y la lengua vehicular?

## Material de lectura

Unamuno, V. (2004). Cuando las lenguas se encuentran. Problemas empíricos. En Raiter, A. y Zullo, J. *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso* (137-161). Buenos Aires: Gedisa. Link: [https://drive.google.com/file/d/1ikUhRwi5RhZ4ahoYXA\\_Vi3M4nP3SHVmE/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ikUhRwi5RhZ4ahoYXA_Vi3M4nP3SHVmE/view?usp=sharing)

## Bibliografía de referencia

Ferguson, Charles. (1974). Diglosia. Garvin, Paul y Lastra, Yolanda. *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos*, 247-265. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

[Trabajo original publicado en 1959].

Fishman, J. (1991). *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hinton, L. (2001). Language revitalization: An overview. En L. Hinton y K. Hale. (Eds.) *The green book of language revitalization in practice* (pp. 3-18). Nueva York: Academic Press.

Ninyoles, R. I. (1969). *Conflicte lingüístic valencià*. Valencia: Tres i Quatre.

Leonard, W. (2012). Reframing Language Reclamation Programmes for Everybody's Empowerment. *Gender and Language*, 6, 2: 339-367.

Rubin, J. (1974). *Bilingüismo nacional en el Paraguay*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

## Créditos

Autoras: Virginia Unamuno y Lucía Romero Massobrio

Cómo citar este texto:

Unamuno, Virginia y Romero Massobrio, Lucía (2022). Clase Nro.: 3 El bilingüismo/plurilingüismo como proceso social: revisando las nociones de diglosia, conflicto lingüístico, minorización y revitalización. Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe / Educación Intercultural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

## Módulo 3: Educación plurilingüe en Argentina. Lenguas indígenas y sus usos en las escuelas

### Clase 4: Del bi/plurilingüismo como contexto al bi/plurilingüismo como modelo de enseñanza

#### Introducción

En esta clase, vamos a hacer un recorrido por algunas experiencias educativas en las cuales se enseñan y se usan más de una lengua en los entornos de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, la idea es poder reflexionar sobre los roles de las diferentes lenguas en estos entornos, y los modos en que podemos potenciar el uso/aprendizaje de las lenguas indígenas para participar activamente en la construcción del plurilingüismo escolar.

Para poder hacer esto, debemos recuperar algunos contenidos de las clases anteriores:

- La idea de que la diversidad lingüística en Argentina no es una sumatoria de lenguas diversas, sino un panorama complejo caracterizado por distintas situaciones sociolingüísticas que involucran a las lenguas indígenas, a variedades emergentes del contacto y al castellano.
- El hecho de que las y los hablantes, a través de sus experiencias de socialización familiar, comunitaria y escolar, van adquiriendo recursos lingüísticos y comunicativos que se articulan en repertorios de habla.
- La comprensión de que estos repertorios de habla incluyen prácticas entre-lenguas y el habla bilingüe; es decir, el *translenguaje*.
- La necesidad de entender de forma situada los repertorios de habla; es decir, en relación con procesos sociales, históricos y políticos.
- La importancia de ver estos procesos sociales en relación con ideologías lingüísticas que están en la base de la jerarquización de los recursos verbales y comunicativos, y de su clasificación social.
- Las relaciones entre las lenguas indígenas y el castellano como conflictivas, y el proceso de castellanización como motor de minorización de los usos de estas lenguas.

- Los procesos de revitalización, recuperación y reclamo lingüístico como contrapartida de los procesos de minorización.
- El rol de la educación formal tanto en los procesos de minorización como en los de revitalización y recuperación, así como en el cambio de ideologías lingüísticas y actitudes hacia las lenguas indígenas.

Con estas ideas, vamos a ir pensando juntas y juntos qué es o qué podría ser la educación bilingüe intercultural indígena (EBII). Pero vayamos por partes.

## De los objetivos sociolingüísticos a los modelos de enseñanza bilingües

La educación bilingüe puede definirse, de un modo muy general, como el conjunto de propuestas pedagógicas orientadas a favorecer la construcción de repertorios bi/plurilingües, estableciendo recursos verbales y comunicativos variados no sólo como objeto de enseñanza sino como herramienta de comunicación, de identidad y de aprendizaje.

Esta definición no incluye algunas experiencias educativas que, no obstante, son consideradas “educación bilingüe e intercultural”. Nos referimos a las situaciones escolares en las cuales la única lengua que es vehículo de los contenidos, saberes y prácticas escolares es el castellano, pero quienes asisten a las instituciones educativas hablan lenguas o variedades diferentes. ¿Por qué la confusión? Porque durante mucho tiempo se usó la denominación de “educación intercultural bilingüe” (EIB) para referirse a los contextos educativos que escolarizan a personas indígenas, a personas bilingües (castellano/lenguas indígenas) o a personas que eran hablantes del castellano, pero se reconocían como pertenecientes a alguna comunidad indígena. Es decir, se hablaba del programa educativo a partir de la identidad de los destinatarios de estos programas.

La relación de la EIB/EBII con las demandas de los pueblos indígenas hizo que se considerara en su definición particularmente las características de las y los estudiantes. Así, tal y como han estudiado diversas/os autoras/es, la educación para personas indígenas ha hecho y está haciendo un recorrido interesante, que podemos sistematizar si lo pensamos en relación con los objetivos sociolingüísticos. Particularmente, si pensamos estos objetivos en función de los procesos que vimos en las clases anteriores: minorización de las lenguas indígenas y castellanización, por un lado; revitalización y recuperación, por otro.



Para poder distinguir los diferentes tipos de educación bilingüe es necesario identificar los lugares que ocupan o los roles que cumplen las diferentes lenguas en las aulas e instituciones educativas (las lenguas de la escuela, las lenguas/variedades de las/los estudiantes). Para ello, revisemos algunas de las etiquetas que suelen usarse para organizar las lenguas en las propuestas educativas.

### **1) Lenguas primeras, segundas y extranjeras**

Cuando hablamos de lenguas primeras, lenguas segundas y lenguas extranjeras o adicionales, las estamos clasificando según varios criterios: los entornos de aprendizaje, su presencia o ausencia en la vida cotidiana, la frecuencia de uso y sus contextos de aprendizaje.

Así, una lengua primera será la que aprendimos en nuestra socialización primaria, que está presente en nuestra vida cotidiana, es la que usamos día a día y que podemos haber aprendido en contextos bilingües.

Las lenguas segundas también las podemos aprender durante nuestra socialización primaria, están presentes en nuestra vida cotidiana y podemos aprenderlas en contextos bilingües. Pero, a diferencia de las lenguas-primeras, no son las lenguas que usamos cotidianamente.

Por su parte, las lenguas extranjeras o lenguas adicionales son denominadas de esta manera porque las aprendemos en entornos de socialización secundaria, están poco presentes en la nuestra vida cotidiana (si no ausentes), las usamos excepcionalmente y las aprendemos en contextos artificiales, creados con ese fin.

Lenguas primeras	Lenguas segundas	Lenguas extranjeras/adicionales
Aprendidas en el entorno de socialización primaria		Aprendidas en entornos de socialización secundaria
Presentes en la vida cotidiana		Ausentes (o poco presentes) en la vida cotidiana
Usadas cotidianamente	Usadas excepcionalmente	
Aprendidas en contextos bilingües		Aprendidas en contextos artificiales (puntuales)

## 2) Lenguas-meta y lenguas vehiculares de la enseñanza o de escolarización

También podemos clasificar las lenguas según el tratamiento que hacemos de ellas en contextos de enseñanza formal. Así, la lengua-meta es aquella que es objeto de enseñanza, es decir, que constituye un contenido escolar. La lengua-meta muchas veces no coincide con la llamada lengua vehicular. Esta última es aquella que vehiculiza la enseñanza, lo que significa que no es objeto de la enseñanza, sino que vehiculiza la enseñanza de otros contenidos (por ejemplo, otras lenguas). Es decir, es un medio, o un recurso, de instrucción de los contenidos escolares. Como dijimos, la lengua-meta y la lengua vehicular pueden no coincidir en una clase, ya que, como vamos a ver a continuación, las lenguas cumplen diferentes roles en el aula.

Lengua-meta	Lengua vehicular (de la enseñanza o la escolarización)
Es objeto de enseñanza formal	No es objeto de enseñanza formal
Es un contenido escolar	Es medio o recurso de instrucción de contenidos escolares

## El rol de las lenguas en las instituciones y propuestas educativas

En el caso específico de las instituciones en las cuales se escolarizan niños y jóvenes indígenas, Unamuno (2015) propone una clasificación de roles para las lenguas, que ella denomina “estatus práctico”. Esta clasificación surge del análisis de las prácticas lingüísticas en más de 30 escuelas distintas a lo largo y ancho de la provincia de Chaco.

a) **La lengua indígena como materia:** en los casos donde existe un espacio curricular específico dirigido a la enseñanza de la lengua y de aspectos culturales indígenas. En el caso de la provincia de Chaco, este espacio está a cargo de un auxiliar docente aborigen (ADA) o de un maestro o profesor intercultural bilingüe (MIB/PIB), y es transversal a los diferentes grados de educación primaria. Su carga horaria varía de escuela en escuela. En las dinámicas interaccionales, prevalecen los usos bilingües y el uso metalingüístico de la lengua indígena. La lengua indígena se constituye en lengua objeto de enseñanza, pero no siempre como lengua vehicular. Su mayor o menor uso depende de las competencias lingüísticas de los alumnos. Estas competencias lingüísticas aparecen ligadas en el estudio con la localización de la escuela en el eje rural-urbano. En las escuelas rurales, los niños y niñas muestran mayor competencia en la lengua indígena que en las zonas urbanas y periurbanas. La lengua indígena, en estas zonas donde no es la habitual del alumnado, tiene un estatus definido, también, por las expectativas de los docentes sobre la recuperación de la identidad y de la lengua indígena por parte de los niños. En estas prácticas, lengua e identidad se presentan como ligadas en procesos complejos, que van más allá de correlaciones unívocas, pero que instauran la enseñanza de la lengua indígena (como segunda lengua) como estrategia de construcción de lo propio y lo diferencial.

**b) La lengua indígena como lengua vehicular y de interacción:** en los casos en que el docente indígena está a cargo de un grado de forma exclusiva (sin un docente no indígena), es él o ella quien gestiona la comunicación en la clase. En estos casos, la lengua indígena ocupa el lugar preponderante en los enunciados dirigidos a la gestión de la interacción en clase, independientemente de la materia que se esté enseñando. Sin embargo, la presencia de niños o niñas no indígenas favorece la alternancia de lenguas en función del destinatario, así como el uso de enunciados orientados a la traducción de lo dicho de una lengua a otra, para garantizar la comprensión colectiva de la práctica y el discurso escolares. La modalidad de habla bilingüe (con secuencias alternantes entre el español y la lengua indígena) es la más habitual en las clases observadas.

**c) La lengua indígena como recurso de mediación cultural y lingüística:** en otros casos, la lengua indígena es empleada como recurso para mediar en la comunicación que se realiza en español, o para resolver problemas de comprensión o de producción por parte de las y los alumnos cuya lengua habitual no es el español. Se trata de usos subordinados al español, que aparecen en secuencias orientadas a la resolución de malentendidos o a la anticipación del docente ante posibles problemas de comprensión de la lengua por parte de los alumnos. El uso de la lengua indígena como recurso de mediación también aparece en los casos en los que el docente bilingüe comparte la clase con un docente no indígena. En estas situaciones, el docente bilingüe usa su lengua para mediar entre lo que dice el docente no indígena y la comprensión –o participación– de los niños en clase, así como para contextualizar términos o conceptos que supone desconocidos por ellos.

**d) La lengua indígena como símbolo:** mayormente en entornos urbanos o periurbanos en los cuales la lengua indígena no es de uso habitual entre el alumnado, esta es empleada prioritariamente como recurso simbólico relativo a la identidad de la clase (la clase de lengua y cultura X), a la identidad de la escuela o a la identidad comunitaria. Este uso simbólico lo encontramos materializado en carteles, en dibujos rotulados en las paredes, o en el uso de expresiones aisladas en lenguas indígenas –como saludos, el nombre y estado del día, ejemplo de palabras, etc.–. Estos usos simbólicos, que delinean otro tipo de estatus práctico para estas lenguas, son explotados significativamente para construir un espacio particular desde donde se intenta negociar el orden sociolingüístico dominante en las escuelas, marcadamente dominadas por los intercambios discursivos en español. Se trata, sin embargo, de usos minoritarios –aunque significativos– para los docentes y la comunidad.



### Foro “Las lenguas indígenas en nuestras aulas”

Tomando en cuenta los roles de las lenguas presentados, es decir, el estatus práctico que las lenguas pueden tener en las aulas, ejemplifiquen el estatus que tienen las lenguas indígenas en las aulas en las que Uds. trabajan o han trabajado/se han desempeñado. Para ello, cuenten en este foro qué lenguas están presentes en el caso que eligieron comentar, que estatus práctico se le asigna en clase y por qué consideran que ese es el estatus (fundamenten).

Ahora bien: un análisis de los roles de las lenguas en las instituciones y en las propuestas educativas de las que somos parte, posibilita entender el tipo de programa que estamos llevando a cabo muchas veces de manera no explícita. También nos invita a pensar estrategias para cambiarlo.

## Programas de educación bilingüe

Tradicionalmente, los programas educación bilingüe se clasificaron de la siguiente manera:

**Programas de sustitución:** se trata de propuestas escolares que instituyen como lengua meta y como lengua vehicular la lengua mayoritaria (en nuestro caso el castellano). Estas propuestas no contemplan un espacio curricular para la enseñanza de la/s lengua/s familiar/es o comunitaria/s, ni tampoco emplean esta o estas lenguas como vehiculares de las situaciones de aula ni de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se llaman de “sustitución” porque al no hacerlo, no fomentan la ampliación de repertorios plurilingües ni tampoco se orientan a cambiar actitudes hacia estas lenguas. Contrariamente, las van “silenciando” o, como explicamos en la clase anterior, arrinconando, participando en procesos de minorización que no sólo no son positivos para los procesos de aprendizaje, sino que producen contextos de enseñanza-aprendizaje empobrecedores, limitando la posibilidad de aprender a partir de la puesta en juego de los repertorios lingüístico-comunicativos amplios de quienes aprenden.

**Programas de mantenimiento:** en este caso, si bien no se instituye la o las lenguas familiares como lenguas-meta o como lenguas vehiculares de la escolarización, contemplan estas lenguas como recursos para “andamar” en los aprendizajes. Las lenguas familiares o comunitarias son empleadas como lenguas “de mediación”. Así, si bien estas lenguas tienen algún tipo de rol en las escuelas (no

son silenciadas, para decirlo de algún modo), no se orientan a ampliar los repertorios de habla. Como los anteriores, no son programas que puedan constituir espacios positivos para el desarrollo de repertorios plurilingües.

**Programas de enriquecimiento:** se trata de propuestas educativas que buscan ampliar repertorios de habla plurilingües, instituyendo las lenguas familiares o comunitarias como lenguas-meta o vehiculares en algún o algunos espacios institucionales en particular, en los cuales se trabaja particularmente aspectos de la lecto-escritura en lenguas minorizadas, y se toman en cuenta algunos géneros discursivos o temas de las comunidades para trabajarlos en las aulas. Se los denomina programas de enriquecimiento porque amplían de algún modo los repertorios lingüísticos, aprendiendo a hablar de ciertos contenidos escolares en las lenguas minorizadas o sumando ciertas habilidades específicas, como es el caso de poder escribir en estas lenguas. Si bien no limitan el desarrollo de los repertorios plurilingües, no buscan un desarrollo equilibrado de saberes (hacer, decir, pensar, etc.) en la lengua mayoritaria y en la minorizada.

Nosotras agregamos algunos más:

**Programas de revitalización lingüística:** estos programas, no sólo buscan una ampliación de repertorios plurilingües, sino que se orientan a ampliar los ámbitos de uso (particularmente, escolares) de las lenguas minorizadas. Así, participan activamente en la creación de recursos, materiales, espacios de enseñanza-aprendizaje en las lenguas minorizadas, generando espacios para la ampliación de sus usos, para la generación de actitudes favorables a su uso y transmisión, y buscando incidir en un cambio en las ideologías lingüísticas que sostienen las jerarquías entre lenguas y pueblos. En estos casos, las lenguas familiares o comunitarias no sólo son lenguas-meta, sino también lenguas vehiculares de los contenidos y prácticas educativas.

**Programas de recuperación lingüística:** en este caso, se trata de programas educativos que buscan incidir en los procesos de minorización lingüística a través de estrategias pedagógicas orientadas a la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas, y de su paulatina institución como lenguas vehiculares de contenidos educativos. La lengua mayoritaria, como lengua vehicular, es poco a poco sustituida por la lengua minorizada, la cual va ocupando más espacios a medida que quienes estudian van manejándola.

Resumamos esto en el siguiente cuadro:

Programas	Lengua-meta	Lengua vehicular	Tratamiento de las lenguas familiares o comunitarias	Programa Bilingüe
de sustitución	La lengua mayoritaria	La lengua mayoritaria	Se silencian los repertorios plurilingües y no cambian las actitudes hacia estas lenguas	No. No se orienta a ampliar repertorios de habla, más bien se reducen.
de mantenimiento	La lengua mayoritaria	La lengua mayoritaria	Se emplean como lenguas de “mediación”	No. No se orienta a ampliar repertorios de habla.
de enriquecimiento	La lengua familiar o comunitaria (lecto-escritura, algunos géneros discursivos o temáticas de las comunidades)	La lengua familiar o comunitaria	El uso y enseñanza de la lengua familiar o comunitaria se habilita en algún (o algunos) espacio(s) institucional(es)	Si. Sin embargo, si bien se orientan a ampliar repertorios de habla, no buscan un desarrollo equilibrado de saberes entre la lengua mayoritaria y la minorizada.
de revitalización lingüística	La lengua familiar o comunitaria	La lengua familiar o comunitaria	Se crean recursos, materiales, espacios de enseñanza-aprendizaje de la lengua familiar o comunitaria. Se busca cambiar las actitudes hacia esta lengua	Sí. Se orientan a ampliar los repertorios plurilingües y los ámbitos de uso de la lengua minorizada.
de recuperación lingüística	La lengua familiar o comunitaria	La lengua mayoritaria (inicialmente)	Como segunda lengua con miras a instaurarla como lengua vehicular de contenidos	Sí. Se orientan a ampliar repertorios plurilingües y a cambiar procesos de minorización lingüística.



## Hacia una tipología de programas de educación bilingüe indígena

Quizá nos sirvan aquí algunos avances de los estudios sobre educación bilingüe que han establecido algunos criterios para su explicación. Particularmente, aquí puede servirnos hablar de una propuesta que contempla la *alternancia de lenguas* en distintos niveles: macro, meso y micro (Duverger, 2018).

Para estos estudios, la **macro-alternancia** se refiere a los modos en que la legislación educativa (que incluye el currículum) contempla la posibilidad de enseñar o usar más de una lengua en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto es fundamental, ya que la legislación impone ciertas restricciones y fomenta ciertas prácticas. Está vinculado a las políticas educativas y a las políticas lingüísticas.

En el caso de las lenguas indígenas o variedades emergentes del contacto, la *macro-alternancia* se refiere a las posibilidades que ofrecen las jurisdicciones para implementar propuestas curriculares que puedan albergar espacios de uso/enseñanza de lenguas diferentes al castellano o variedades distintas al castellano-escolar. En el caso de las lenguas extranjeras o adicionales, el currículum escolar contempla la enseñanza de/en otras lenguas, siempre y cuando se garantice la enseñanza del currículum oficial en castellano. Eso lo vemos en las escuelas bilingües con inglés o con otras lenguas extranjeras o de herencia. En el caso de las lenguas indígenas, esto es más complejo: aún no existen directrices específicas sobre el lugar de estas lenguas en el currículum, si bien, en distintas jurisdicciones se implementan programas particulares en este sentido. Concretamente, para analizar los programas de educación bilingüe con lenguas indígenas, o para poblaciones indígenas, en el nivel de la macro-alternancia deberíamos poder sistematizar cómo cada jurisdicción prevé en la organización curricular los espacios para la enseñanza de estas lenguas/variedades, cuáles son sus políticas respecto a la formación e inserción laboral de recursos humanos idóneos para enseñar en estos espacios, y cuáles son las metas programáticas que se plantean.

En segundo lugar, tenemos la **meso-alternancia**. Esto se refiere a los proyectos institucionales; es decir, el modo en que cada institución educativa “lee” el currículum y lo adapta a sus objetivos sociolingüísticos; es decir, a los repertorios lingüísticos y comunicativos que busca ampliar en sus espacios de enseñanza-aprendizaje. Esto depende particularmente de un buen análisis de la situación sociolingüística de la población a la que se dirige la enseñanza-aprendizaje.

Así, por ejemplo, puede darse el caso de una escuela que decida que ciertas materias se dan en una lengua y ciertas materias, en otra; que la lengua extranjera o lengua segunda se introduzca como



lengua-meta o como lengua vehicular en cierto momento. Esto implica una organización de los espacios curriculares particulares, así como una sistemática distribución de recursos humanos bilingües entre los cursos escolares. La meso-alternancia conlleva una planificación particular: con qué recursos humanos contamos y cómo los organizaremos para que puedan garantizar espacios para el uso/aprendizaje de las lenguas; es decir, para la ampliación de repertorios plurilingües. Concretamente, esto implica poder determinar cuáles serán los espacios educativos que acogerán prácticas pedagógicas en lenguas indígenas, en castellano o bilingües; el momento en que se introducirán la enseñanza de la segunda lengua y de la lengua extranjera; los modos en que se realizará la alfabetización en una y otra lengua; las planificaciones didácticas que propondremos para conseguir desarrollar las competencias orales y escritas en ambas lenguas, así como el uso de una, otra o ambas en los espacios disciplinares no lingüísticos; es decir, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, plástica, educación física, etc. También, como hemos visto, puede darse el caso de que el currículum contemple un espacio particular para la enseñanza de las lenguas-culturas indígenas. La meso-alternancia implica considerar también qué contenidos se tratarán en estos espacios y cómo se pondrán en relación con los que se trabajan en los otros. Para el desarrollo de repertorios lingüístico-comunicativos, es importante que los aprendizajes que se proponen en estos espacios puedan interrelacionarse con otros. Porque la enseñanza de una lengua indígena como lengua-meta, si no va cambiando hacia el uso de esta lengua como lengua-vehicular, no impacta en el desarrollo de repertorios plurilingües.

En tercer lugar, está la **micro-alternancia**. Es decir, los modos en que las lenguas son utilizadas en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Si las propuestas educativas se orientan a ampliar repertorios plurilingües, es importante, como ya dijimos, “habilitar” las lenguas familiares o las variedades emergentes del contacto como recursos para aprender, y, por lo tanto, poder contar con ellas como herramientas de enseñanza-aprendizaje. Existe la posibilidad de que estas lenguas/variedades sean utilizadas sólo como recursos de mediación; es decir, como puentes para aprender contenidos que se imparten en otra lengua (en nuestro contexto, en castellano). En muchas escuelas que conocemos, esto está en manos de docentes bilingües o de auxiliares bilingües. Estas personas ayudan, median, “traducen” contenidos, discursos, prácticas. Estas acciones de mediación son fundamentales. La micro-alternancia contempla una reflexión sistemática sobre estos roles, y sobre

el modo en que estas personas y sus competencias lingüístico-culturales participan en la construcción de saberes y prácticas escolares.

También puede darse el caso que las lenguas indígenas sean recursos de interacción o, como dijimos, vehiculares de la enseñanza-aprendizaje de contenidos y prácticas escolares. Para que este uso de las lenguas indígenas sea posible, se necesita, como dijimos, “habilitar” los usos de estas lenguas en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Esto hace posible los procesos de andamiaje de saberes, y, por lo tanto, procesos de ampliación de repertorios de habla plurilingües.

También las lenguas indígenas o las variedades emergentes del contacto pueden ser objeto de enseñanza; es decir, lenguas-meta de las propuestas educativas. En el nivel de la micro-alternancia es fundamental planificar esta enseñanza en relación con la enseñanza de otros contenidos y discursos escolares. La micro-alternancia contempla, como en los otros niveles, un trabajo de planificación consciente de la enseñanza, ya que los distintos roles de las lenguas y de las personas bilingües en las clases son clave para conseguir ampliar los repertorios de habla plurilingües.

El siguiente cuadro sistematiza esta clasificación

Pensar la alternancia de lenguas en distintos niveles			
	Macro	Meso	Micro
Qué se decide	Los modos en que la legislación educativa contempla la posibilidad de enseñar o usar más de una lengua en los procesos de enseñanza-aprendizaje (políticas educativas y del lenguaje)	El modo en que cada institución educativa “lee” el currículum y lo adapta a sus objetivos sociolingüísticos; es decir, a los repertorios lingüísticos y comunicativos que busca ampliar en sus espacios de enseñanza-aprendizaje (proyectos institucionales)	Los modos en que las lenguas son utilizadas en las prácticas de enseñanza-aprendizaje (los distintos roles de las lenguas)
	En la organización	En identificar y determinar:	En los roles y el modo en que las personas y sus

<p>Cómo se manifiestan estas decisiones</p>	<p>curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- espacios para la enseñanza de estas lenguas/variedades,</li> <li>- las políticas respecto a la formación e inserción laboral de recursos humanos idóneos para enseñar en estos espacios</li> <li>- las metas programáticas que se plantean.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los recursos humanos,</li> <li>- cómo los organizamos,</li> <li>- cuáles serán los espacios educativos que acogerán prácticas pedagógicas en lenguas indígenas, en castellano o bilingües,</li> <li>- el momento en que se introducirán la enseñanza de la segunda lengua y de la lengua extranjera,</li> <li>- los modos en que se realizará la alfabetización en una y otra lengua,</li> <li>- las planificaciones didácticas,</li> <li>- el uso de una, otra o ambas en los espacios disciplinares no lingüísticos,</li> <li>- si el currículum contempla un espacio particular para la enseñanza de las lenguas-culturas indígenas, qué contenidos se tratarán en estos espacios y cómo se pondrán en relación con los que se trabajan en los otros.</li> </ul>	<p>competencias lingüístico-culturales participan en la construcción de saberes y prácticas escolares.</p> <p>Si estas lenguas/variedades van a utilizarse/tratarse como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>recursos de mediación, recursos de interacción o vehiculares de la enseñanza-aprendizaje de contenidos y prácticas escolares, objeto de enseñanza (lenguas-meta) de las propuestas educativas</li> </ul>
---	--	--	---

## Algunos factores que inciden en el desarrollo de propuestas bilingües (lenguas indígenas / castellano)

Hasta el momento, hemos recorrido diferentes experiencias que incluyen a las lenguas indígenas. Hemos visto que estas lenguas pueden ser localizadas como lenguas-meta, como lenguas de interacción o vehiculares, como lenguas de mediación o como lenguas-símbolo. No todos estos roles contribuyen de igual manera en la ampliación de repertorios plurilingües. Más bien, algunas de ellas no inciden en esta ampliación, sino que la limitan.

Podríamos enumerar aquí algunos de los factores que consideramos positivos en este sentido:

- **los recursos humanos:** para el desarrollo de una educación escolar bilingüe indígena es imprescindible contar con educadores que puedan enseñar estas lenguas o variedades, y que puedan contextualizar su uso en relación con las prácticas comunitarias que dan sentido a su uso y su transmisión.
- **el diseño curricular:** para la ampliación de repertorios lingüísticos/comunicativos que incluyan a las lenguas/variedades habladas por personas indígenas es importante contar con espacios/prácticas pedagógicas en los cuales estas lenguas sean instituidas como lenguas-metá y como lenguas vehiculares. Un buen diagnóstico sociolingüístico (ver Módulo 4) permitiría establecer cuál es el diseño curricular más apropiado en este sentido. Porque no es lo mismo si estas lenguas son lenguas primeras o lenguas segundas; o si el castellano es lengua de uso cotidiano fuera de la escuela, o si debe ser tratada pedagógicamente como lengua segunda.



Una confusión en este sentido, como lo es tratar el castellano como lengua primera en el aula cuando es lengua segunda para un grupo o comunidad, puede tener efectos nocivos para los aprendizajes lingüísticos, y los aprendizajes en general.

- **los materiales y contenidos didácticos:** para poder incidir en el desarrollo de repertorios lingüísticos/comunicativos que incluyan a las lenguas indígenas o variedades emergentes en el contacto es necesario contar con materiales y recursos didácticos en estas lenguas, así como con planificaciones didácticas orientadas a su ampliación. En nuestro contexto, esto está limitado. Por ello, en general depende de quienes enseñan. Los docentes bilingües tienen, muchas veces, además de otras funciones, la de producir estos materiales, llevando las lenguas indígenas a tratar temas sobre los cuales no se ha escrito o no se ha hablado en estas lenguas. Esta tarea es inmensa, y comporta, entre otras cosas, el desarrollo de un vocabulario y de contenidos específicos. Este desarrollo implica investigación sobre cómo se habla de ciertos temas, o sobre cómo se llaman ciertos procesos o ciertos contenidos, desde la lengua indígena y desde la perspectiva indígena. Estos procesos de producción del

“curriculum escolar indígena” son poco valorados o previstos por las instituciones y por los ámbitos de decisión en políticas lingüísticas y educativas, pero son fundamentales.

### A modo de cierre

En suma: queda mucho por hacer. No obstante, el camino que están haciendo las y los educadores/as indígenas/bilingües es notable, muchas veces acompañadas/os por docentes no indígenas; aunque no siempre estos caminos y propuestas son tenidas en cuenta por los ámbitos de decisión en el campo de las políticas lingüísticas y educativas.

Muchas veces en las escuelas con población indígena o criolla que habla más una lengua diferente al castellano, recae en los docentes indígenas/bilingües no sólo la tarea de enseñar los contenidos curriculares comunes, establecidos por la normativa; también recae en sus hombros producir situaciones didácticas para que estos contenidos sean comprensibles y garantizar, mediante el uso de otras lenguas o variedades, la participación de niñas/os y jóvenes en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Esta participación es fundamental para que los aprendizajes se produzcan.

Así también, está entre sus tareas introducir la enseñanza de otras lenguas, sean primeras o segundas. La enseñanza de estas lenguas como lenguas-meta (incluyendo la enseñanza de su escritura y el fomento de los usos escritos en estas lenguas) muchas veces no está prevista por la normativa, pero es imprescindible para el desarrollo de repertorios plurilingües y para los procesos de revitalización/recuperación de lenguas minorizadas. Sin un espacio curricular específico para estas enseñanzas, esto se produce “al mismo tiempo” que se enseñan los contenidos del currículum común, en castellano. Esto es una tarea inmensamente difícil, y de una alta complejidad pedagógica.

Por último, en gran parte de los contextos educativos donde se escolariza la población indígena o criolla hablante de otras lenguas o de variedades diferentes al castellano escolar, se hace necesario aplicar estrategias particulares para enseñar el castellano escolar como segunda lengua. Pocos docentes en nuestro país han recibido una formación específica en este sentido, y se encuentran solos, intentando crear herramientas, estrategias y dispositivos en este sentido.

Como dijimos, queda mucho por hacer. Mucho para pensar juntas y juntos. Muchas cosas por las que vale la pena seguir luchando. Porque, en definitiva, la educación bi/plurilingüe es un objeto en construcción: esperamos que estas clases hayan servido de disparadores para poder seguir trabajando en este sentido.



## Actividades

La actividad obligatoria de esta última clase consiste en participar en el Foro “Las lenguas indígenas en nuestras aulas”. Allí tienen que comentar y analizar el estatus práctico de las lenguas indígenas presentes en las aulas en las que Uds. se desenvuelven.

Además, recuerden que está disponible la consigna del **trabajo integrador** de este tercer módulo, cuya fecha límite de entrega es el **18 de agosto**.



### CONSIGNA DEL TRABAJO FINAL

Para cumplir con el **trabajo final integrador del Módulo 3**, tienen que analizar la experiencia educativa registrada en el documental “T’ARHEXPERAKUA - Creciendo juntos” de 2011.

1. Visualicen el documental disponible en Youtube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=OWNpX7iB1FA>
2. En estas cuatro clases fuimos revisando conceptos importantes para pensar el plurilingüismo como realidad sociolingüística y como modelo de enseñanza. Seleccionen dos nociones (pueden elegir de las trabajadas en las cuatro clases) que les permitan pensar la experiencia narrada en el documental.
3. Redacten un texto breve (mínimo 4 párrafos, máximo 8 párrafos) en el que relacionen la experiencia educativa del documental con las nociones que seleccionaron. **Fecha de entrega: 18 de agosto**
4. Compartimos algunas preguntas que invitan a pensar la experiencia desde los contenidos que fuimos trabajando:
  - a. ¿Qué lenguas e ideas sobre esas lenguas se mencionan?
  - b. ¿Qué relaciones entre la lengua indígena y el castellano se pueden ver en este espacio?
  - c. ¿Qué actores/as participan y qué roles desempeñan en la experiencia?
  - d. ¿Qué modelos de enseñanza se comparan en el documental? ¿Cuál es la lengua-metá en las clases en cada caso? ¿Y la lengua vehicular?

## Material de lectura

Unamuno, V. (2015). Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en EIB. En Messineo, C. y A.C. Hecht (Comps.). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas* (pp. 213-231), Buenos Aires: Eudeba. Link:  
<https://drive.google.com/file/d/1ikDZzsMJjAbZ3dhW8REWxZf9cIUz0c4t/view?usp=sharing>

## Bibliografía de referencia

Banfi, C., Rettaroli, S., y Moreno, L. (2015). Educación bilingüe en Argentina—Programas y docentes. *Matices en lenguas extranjeras*, 9: 111-134.

Duverger, J. (2018). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.

Hamel, R.E, Erape Baltazar, A.E. y Márquez Escamilla, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57, (3) <https://doi.org/10.1590/010318138653739444541>

López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos indígenas y educación*, 64: 205-339.

## Créditos

Autoras: Virginia Unamuno y Lucía Romero Massobrio

Cómo citar este texto:

Unamuno, Virginia y Romero Massobrio, Lucía (2022). Clase Nro.: 4 Del bi/plurilingüismo como contexto al bi/plurilingüismo como modelo de enseñanza. Actualización Académica en Educación Intercultural Bilingüe / Educación Intercultural. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-Compartirlgual 3.0](#)