

COLABORACIÓN

**POLÍTICAS EDUCATIVAS, ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA***Por Carolina Cuesta*[deptole@fahce.unlp.edu.ar](mailto:deptole@fahce.unlp.edu.ar)Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata; IDIHCS - CONICET;  
Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Argentina**RESUMEN**

El presente trabajo busca problematizar el concepto de *diversidad lingüística* promovido por las últimas reformas educativas de la Argentina (Ley Federal de Educación, año 1993 y Ley Nacional de Educación, año 2004). Dicha problematización recupera las relaciones entre las mencionadas reformas educativas y las orientaciones de los Organismos Internacionales en cuanto a los fundamentos que validaron la reorganización del sistema educativo nacional, respecto de sus lineamientos no solamente pedagógicos, sino también económicos. En estas relaciones se pueden localizar para su análisis las resignificaciones del concepto de *diversidad lingüística* que sostienen los documentos de las mencionadas reformas como entrecruzamientos de distintas y divergentes líneas teóricas que, además de generar contradicciones, tuvieron y tienen un efecto desestabilizador para la enseñanza de la lengua, y con ello, para el trabajo docente.

**Palabras clave:** Enseñanza; Lengua; Políticas; Diversidad lingüística.

**EDUCATIVE POLICIES, TEACHING OF LANGUAGE AND LINGUISTIC DIVERSITY****ABSTRACT**

The present paper looks to think the concept of linguistic diversity promoted by the last educative reforms of Argentina (Federal Law of Education, year 1993 and National Law of Education, year 2004). This analysis recovers the relations between the mentioned educative reforms and the directions of the International Organisms as far as the foundations that validated the reorganization of the national educative system, respect to its directions not only pedagogical, but also economic. In these relations the new meaning of the concept of linguistic diversity can be located for their analysis that maintain documents of the mentioned reforms like crossings of different and divergent theoretical lines which, besides to generate contradictions, they had and they have a destabilizing effect for the education of the language, and with it, for the educational work.

**Key words:** Teaching; Language; Politics; Linguistic diversity.

El presente trabajo<sup>1</sup> se propone reflexionar acerca de la situación compleja en la que se inscribe el concepto de *diversidad lingüística* al momento en que las políticas educativas decidieron ponerlo en la agenda de la enseñanza de la lengua, en el caso de nuestro país, a partir de la reforma curricular de 1995 (Ley Federal de Educación, año 1993). Y que fuera recuperado por la siguiente reforma del 2006 (Ley Nacional de Educación, año 2004). A este movimiento me voy a referir y no a la cantidad de estudios que desde distintas líneas de la sociolingüística, la investigación educativa de corte social y antropológico, o trabajos directamente sociales y antropológicos, vienen abordando el problema en cuestión al menos desde los años '50. En todo caso y al respecto, sí es interesante traer el inicio de la conferencia de Clifford Geertz (1991) dictada en 1985 en la Universidad de Michigan titulada "Los usos de la diversidad" cuando relata lo ocurrido con el discurso inaugural de Lévi-Strauss del "Año internacional de la Lucha contra el racismo y la discriminación racial" organizado por la UNESCO en 1971. En realidad, Geertz cita al mismo Lévi-Strauss comentando el asunto. Dice el antropólogo francés que en medio de su disertación, que replanteaba una serie de tesis sobre las relaciones razas, culturas e historia y que él mismo había puesto al servicio del organismo internacional unos veinte años atrás, se dio cuenta de que lo que la UNESCO esperaba de él era que las repitiera (en referencia a esas tesis). Pero ocurría que 20 años atrás, continúa, para ayudar a las instituciones internacionales exageró un tanto esas tesis. Sigue narrando Lévi-Strauss:

el caso es que en ese momento sentía cierto desagrado ante tal honor y estaba convencido de que si quería serle útil a la UNESCO y cumplir honestamente con mi compromiso, debía hablar con total franqueza. Miembros del personal de la UNESCO quedaron consternados de que "yo cuestionara un catecismo (cuya aceptación) les había permitido pasar de trabajos modestos en países en desarrollo a posiciones santificadas en tanto que ejecutivos de una institución internacional". El entonces Director general de la UNESCO, otro decidido francés, [ahora señala Geertz], salió inesperadamente a la palestra con el ánimo de reducir el tiempo del que Lévi-Strauss disponía para hablar y forzarle así a que hiciera las "mejoras oportunas" que se le habían sugerido. Lévi-Strauss, incorregible, leyó por entero su texto, parece ser que a gran velocidad, justo en el tiempo que le quedaba (Geertz 1991: 69).

En este nada inocente relato de Geertz, que a su vez trae la narración de un rebelde Lévi-Strauss sobre, en suma, la necesidad de las políticas promovidas por los países centrales de hacer suyos problemas y perspectivas teóricas para autorizar y validar discursos de respuestas/soluciones a los distintos temas sociales de agenda a nivel internacional, se construye una historicidad de al menos 35 años para cuando en 1985 el mismo Geertz, también incorregible, planteaba ante la audiencia ya no el problema de la *diversidad* sino de los *usos de la diversidad* en procura de otros fines, no precisamente científicos.

A 60 años de aquella insurrección de Lévi-Strauss ante la UNESCO, podemos volver a preguntarnos sobre las nuevas transformaciones o agregados que han asumido los conceptos asociados, *diversidad cultural* y *diversidad lingüística* y cómo vienen siendo reutilizados en las políticas educativas de Estado (ya completamente atravesadas por las directivas de los organismos internacionales). Políticas educativas que orientan a las distintas áreas curriculares en el sistema educativo, por ejemplo y en nuestro país, las destinadas a la enseñanza de la lengua y la literatura en las instituciones educativas. Se trata de no quedar atrapados en una mirada presentista sobre el ingreso de ciertos contenidos en sí mismos, por lo general justificados en la necesidad de actualización y renovación curricular, para observar, en cambio, qué es aquello que las políticas encuentran en ciertas líneas de indagación académicas, y que por ello remodelizan y vuelven parte de su palabra, de sus orientaciones, que, al menos en superficie, se explicitan como opuestas a las de los anteriores gestiones/gobiernos/políticas.

Como señala Analía Gerbaudo, los intentos de compatibilizar por parte del Estado los objetivos políticos con los saberes de avanzada producidos en el ámbito académico, se expresan en el discurso de apertura para la presentación en sociedad de los CBC del Ministro de Educación, Jorge Alberto Rodríguez. Discurso pronunciado en el año 1995, señala Gerbaudo (2006: 69), en el que "Pareciera sugerirse que el docente debe adherir al proceso de reforma y actuar sus propuestas si se considera defensor de los procesos democráticos". Ya que, continúa Gerbaudo: "La búsqueda del

---

<sup>1</sup> Algunos de los desarrollos aquí presentados se encuentran en Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado, FAHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

apoyo a la reforma a partir de la construcción de dicotomías demasiado obvias para ser respetadas intenta instalar el proyecto en el costado positivo de los binomios que el discurso ministerial configura: la educación de los países de avanzada /la educación de los otros países, la educación en tiempos de la democracia/la educación en tiempos de la dictadura, la reforma educativa/la desactualización de los contenidos, etc." (Ibíd. 69). De esta manera, parte de los argumentos para una enseñanza de la lengua democrática y actualizada, en sentido disciplinar, reconocía en los CBC el orden de la diversidad lingüística. Así se los expresaba en su introducción:

Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y la extensión de una lengua -en nuestro caso el español como lengua nacional- no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades (Cit. en Iturrioz 2006: 19).

Y en otro párrafo se afirma: "La adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social [...]". (Ibíd. 19). Luego, en nota al pie, se define en los mismos documentos curriculares "lengua estándar" como: "La difundida en los medios de información masivos (televisión, radio y periódicos) formalizada sobre la base de la norma de la lengua escrita" (Cit. en Iturrioz 2006: 20).

Igualmente, este primer reconocimiento de la diversidad lingüística se va ir significando de distintos modos, en cuanto a qué se entenderá como una "enseñanza democrática de la lengua" o acorde a las "necesidades sociales del momento", o como "reflejo de transformaciones sociales ya existentes", volviendo a los tópicos de aquellas políticas educativas de mediados de los '90.

Por ello, puede leerse en la fundamentación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua (NAP, 2006), política curricular legislada en el marco de la promulgación de la nueva Ley Nacional de Educación del año 2004 (luego de derogarse la Ley Federal de Educación de 1993), que:

Se aspira a que los aprendizajes prioritarios contribuyan a "asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional... (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial" [*Resolución N° 214/04, Consejo Federal de Cultura y Educación*]. Ello no implica ni puede interpretarse como desconocimiento de las definiciones hasta aquí logradas en cada jurisdicción en sus respectivos diseños curriculares. Por el contrario, la identificación colectiva de ese núcleo de aprendizajes prioritarios sitúa a cada una de ellas sobre la base de sus particularidades locales en sus respectivos marcos regionales, en oportunidad de poner el acento en aquellos saberes considerados comunes "entre" jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de conjunto. En ese marco de búsqueda por la igualdad de derechos y de conciencia de la diversidad cultural, en atención a las necesidades educativas especiales, y con el alerta de que no pueden ni deben convertirse en reforzadores de las desigualdades sociales determinantes de múltiples exclusiones, se impone asumir un enfoque intercultural que privilegie la palabra y dé espacio para el conocimiento, valoración y producción cultural<sup>2</sup> de poblaciones indígenas del país y de las más variadas formas de expresión cultural de diferentes sectores en poblaciones rurales y urbanas. La educación intercultural y el bilingüismo debe reconocer interacción y diálogo, en no pocos casos conflictivo, entre grupos culturalmente diversos en distintas esferas sociales. Desde esa perspectiva, las acciones que se orienten al trabajo con núcleos de aprendizajes prioritarios deben fortalecer, al mismo tiempo, lo particular y los elementos definitorios de una cultura común, abriendo una profunda reflexión crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular. [...]En acuerdo con la definición del CFCyE, los núcleos de aprendizajes prioritarios se secuencian anualmente, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivas y a la necesaria flexibilidad dentro de cada ciclo y entre ciclos. En ese último sentido, la secuenciación anual pretende orientar la revisión de las prácticas de enseñanza en función de lo compartido entre provincias, y no debe interpretarse como un diseño que sustituye o niega las definiciones jurisdiccionales,

---

<sup>2</sup> Nota al pie del documento: Novaro, G. (2004), "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural", en Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias, MECyT.

construidas atendiendo a las particularidades históricas, culturales, geográficas y de tradiciones locales y regionales. Proponer una secuencia anual no implica perder de vista la importancia de observar con atención y ayudar a construir los niveles de profundización crecientes que articularán los aprendizajes prioritarios de año a año en el ciclo. Deberán enfatizarse los criterios de progresividad, conexión vertical y horizontal, coherencia y complementariedad de aprendizajes prioritarios, al mismo tiempo que otros criterios, como el contraste simultáneo y progresivo con experiencias y saberes diferentes en el espacio y el tiempo (presente/pasado, cercano/lejano, simple/complejo, etc.) (NAP, 2006: 11-13)<sup>3</sup>.

Creo que traer aquí esta extensa cita de la fundamentación de los NAP de Lengua, vale la pena, pues muestra de manera bien clara los intereses políticos y académicos disímiles que el Estado imagina articular para, en este caso, una enseñanza de la lengua como bien común en el respeto de las particularidades culturales y lingüísticas de cada provincia, jurisdicción. A las conceptualizaciones sobre las "competencias, capacidades y saberes" que debe garantizar el Estado para todos los alumnos del país se sobreimprime, o acaso encastra, la línea de la diversidad cultural y lingüística. Pero es más, a ella se le suman los criterios de "complejización en espiral" que ya habían sido prescriptos por los CBC en la lógica de "dificultad en progreso", propia de las líneas psicogenéticas de ya larga data en América Latina y de difícil puesta en diálogo con las nociones de interculturalidad, y también bilingüismo, lo mismo que con la educación intercultural bilingüe. De hecho, cuando el documento avanza en sus orientaciones específicas respecto de cómo organizar la enseñanza de la lengua se asiste a su reconversión en enseñanza de la lectura y la escritura, para la que los docentes deberán propiciar "situaciones de lectura y escritura" en las que aquellos alertas de su fundamentación respecto de la diversidad cultural y lingüística quedan totalmente diluidos. Por ejemplo, mientras que uno de los objetivos curriculares de los NAP de Lengua para el antiguo Tercer Ciclo, nuevo Nivel Medio, a modo de aquello que esas situaciones deberán "promover", es: "La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país"; luego se desprende la siguiente nota al pie que curiosamente señala cuáles han sido los criterios de secuenciación de esas valoraciones que se deben promover en los estudiantes, es decir, las orientaciones didácticas que deberán guiar al trabajo docente:

Para la secuenciación en el área, se han tenido en cuenta los siguientes criterios, que no deben considerarse en forma aislada, sino en forma combinada:

-El grado de autonomía en la realización de tareas de comprensión y producción de textos orales y escritos por parte de los alumnos.

-La inclusión progresiva de géneros discursivos y tipos de textos.

-La focalización en algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa.

-El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas (la extensión y complejidad del texto, los recursos a incluir en él, los conocimientos previos necesarios, la resolución de las tareas de manera individual, en pequeños grupos o en situaciones de taller, el trabajo en colaboración con el docente o de manera autónoma, entre otras).

-El grado de reflexión sobre la lengua y los textos (desde procedimientos que sólo tienen en cuenta la intuición lingüística hasta aquellos en los que se involucran conceptos sobre la lengua y los textos para la resolución de las tareas).

-Las características propias de los elementos analizados (por ejemplo, de la diferenciación del narrador a la distinción del punto de vista). (NAP Lengua, 2006:17)

Y aquí es cuando en estas nuevas políticas curriculares para el área del año 2006 y de actual vigencia, nos encontramos con un estado de situación que recuerda algunos de los debates respecto de la incorporación de postulados de la sociolingüística en los anteriores CBC de 1995. Decía Beatriz Bixio en el año 2003:

---

<sup>3</sup> Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/contenidos-curriculares-comunes-nap/>

A pesar de que la sociolingüística desde sus primeras formulaciones se ha interesado por los problemas educativos, y a pesar de los importantes aportes que ha realizado, este espacio transdisciplinar está atravesado por tensiones que colocan a la legislación educativa, las políticas educativas, e incluso a la práctica educativa, en profundas contradicciones. Nos referimos a dos principios fundantes de la sociolingüística que contradicen convicciones de los docentes (y de la comunidad educativa en general). En primer lugar, se trata de la idea de que la escuela no puede agredir y desvalorizar los usos lingüísticos de los alumnos cuando éstos provienen de grupos de hablantes de dialectos sociales o regionales. El conflicto se genera ante el objetivo de la escuela de estandarizar. Por otro lado, y en íntima relación con lo anterior, la segunda tensión se establece entre la insistencia de la sociolingüística en que las variantes lingüísticas son simplemente “diferentes”, y la convicción del docente de que éstas son deficitarias. En consecuencia, la sociolingüística no alcanza a ocupar un estatuto articulador en el currículum de lengua y por ello mismo sus aportes terminan siendo banalizados y reducidos a enunciados de naturaleza tan general que más bien parecen retóricos, tales como el derecho que todos los ciudadanos tienen a ser educados en su lengua materna o variedad sociodialectal (2003: 24)

Al menos, una pregunta se impone. ¿Por qué este cruce, encastre, entre estos modos divergentes de entender a la enseñanza en general, pero que se vuelven más críticos aun para la disciplina escolar Lengua pues supone también modos contrapuestos de entender a la lengua enseñada? Modos contrapuestos y superpuestos que a manera de la profecía autocumplida construyen, en palabras de Elena Achilli: “argumentaciones e implementaciones de tipo cultural [que] adquieren determinada significación cuando se trata de la escolarización de niños y niñas pertenecientes a familias socialmente caracterizadas como ‘pobres estructurales’ y a familias o poblaciones indígenas” (2006: 44).

Por un lado, siguiendo a Ángel Díaz Barriga (reconocido investigador mexicano en temas de políticas, currículum y didáctica) los documentos de las políticas educativas deben seguir mostrando lineamientos que persigan la financiación de sus distintas acciones político educativas, la investigación por fuera de la universidad, o en convenio con la universidad, y la ayuda a la industria editorial que ha venido generando en cada país, pero con vistas a un mercado iberoamericano unificado, una literatura especializada al respecto (Díaz Barriga 2009: 10-11). Se trata de una producción de conocimientos curriculares fuertemente atravesada por las evaluaciones sobre los sistemas educativos latinoamericanos, y que determina circuitos de retroalimentación entre las orientaciones de esas producciones y las de los organismos, sustentados en estudios y programas de evaluación, cuyos diagnósticos siempre tematizan que en las lógicas y demandas del mundo actual se debe “ayudar a la alfabetización, a la formación de lectores y escritores competentes para apalejar la deserción escolar, la inequidad de oportunidades educativas y que éstas deben ser las metas centrales en la tarea docente en la Región” (Díaz Barriga, 2009: 11). Es decir, que se parte de un estado de causas -y de hasta culpabilidades-, que con más o menos matices según cada gobierno se encarama en -cito de nuevo a Achilli- un:

proceso de legitimación ideológica de las transformaciones neoliberales en el campo de la educación, [en el cual] el papel de los intelectuales o de las producciones académicas ha sido de tal magnitud que provocaron un doble movimiento [...]. Por un lado, se fue transformando el sentido común escolar en la medida que muchas de las propuestas del cambio educativo se encarnaron en las prácticas y el pensamiento cotidiano de las escuelas públicas [...], y por otro fue abriendo un clima de incertidumbres en la medida que el nivel de contradicciones y conflictividades fue en aumento entre los propios sujetos de la vida escolar...[ya que se trata de] Un doble proceso en el que se fue confundiendo a partir de una retórica de yuxtaposición discursiva entre fragmentos del discurso crítico y las ‘novedades’ a las que se debe acceder sin críticas, so pena de ser acusados de “nostálgicos” o de un pensamiento “viejo”... [acusado de] responsable de la “ineficiencia”, del “fracaso escolar”, de la “falta de calidad educativa” y hasta de que la escuela pública estatal ya no tiene sentido (2006:46).

De este modo las reformas educativas serán, volviendo a Díaz Barriga, una zona de tensiones y quiebres en el trabajo docente; que permiten analizar en profundidad el entramado de macro y micro políticas que cotidianamente se actualizan en las instituciones educativas. En un artículo publicado en la revista de la OEI junto a Inclán Espinosa y en un año emblemático para la Argentina, el 2001, estos autores señalan que la Ley Federal de Educación promulgada en Argentina en 1993

fue caso testigo de la reacomodación casi completa del sistema en virtud de las directivas de los organismos internacionales (BID y UNESCO), no solamente pedagógicas, avaladas en los argumentos de la educación de calidad en tiempos de mundialización, globalización, y además, en términos del traccionamiento hacia los cambios en materia de políticas económicas, ya lo sabemos, concentradas en la reducción del gasto público de la mano del FMI (Díaz Barriga e Inclán Espinosa 2001: 31). Pero también, es caso testigo de que no hay en estas políticas educativas una línea académica “pura”, para llamarla de algún modo, que explicaría las bases del conocimiento didáctico y curricular donde habría que seguir hurgando para entender sus situaciones actuales, sino que los autores exhortan a analizar las tensiones que se producen hacia el interior de la institución escuela al ingresar en el análisis la variable de las reformas latinoamericanas. Y aquí una de las tensiones señaladas por Bixio y por Achilli, mientras se propugna la diversidad cultural y lingüística y se disponen alegremente conceptos tan ajenos y desestabilizadores para maestros y profesores encargados día a día de la enseñanza de la lengua, como las variedades de una lengua, algunos de sus efectos son contrarios a “aquellas buenas intenciones” de las políticas educativas neoliberales, a saber, se trata de la convalidación de una mirada deficitaria sobre esas variedades. En este sentido, siguen Díaz Barriga e Inclán Espinosa, las resistencias por parte de los docentes a las reformas también están ligadas a que ellas no operan a un nivel metodológico, o no orientan acerca de cómo sus nuevos contenidos se inscribirán en las lógicas y rutinas escolares. Justamente, creo que en este marco se debe entender a la diversidad lingüística convertida en fundamento curricular y nueva prerrogativa para la ya no enseñanza de la lengua, como señalé antes, sino la persistencia en una enseñanza de “competencias, capacidades y saberes”, promoción de “situaciones de lectura y escritura” que pretende “el respeto a la diversidad lingüística”, anteriormente señalada en los CBC del '95, pero ahora en los NAP del 2006 ligada a “la diversidad cultural, el bilingüismo, y a la educación intercultural bilingüe” que luego se banalizan, volviendo a Bixio, o directamente se evitan, acaso invalidan, en sus disposiciones netamente didácticas. Se trata de desplazamientos, nuevos constructos de objetos y contenidos escolares más que complejos para ser renegociados en la disciplina escolar y en las realizaciones cotidianas del trabajo docente. Así, los mismos organismos internacionales y los Estados han construido una disyuntiva que se les vuelve a modo de *boomerang* como uno de los grandes obstáculos para sus intereses más o menos conservadores y neoliberales, más o menos populares y progresistas. Todas sus prerrogativas para, en definitiva, racionalizar y optimizar en términos económicos el sistema educativo chocan con sus mismos argumentos para pensar a aquel ciudadano “global”, “competitivo” (reforma del '93), “diverso” en términos culturales y lingüísticos (reforma del 2006); pero en ambos casos, detentador de unos saberes científicos “de calidad”, que también pretenden como producto final del servicio educativo. De allí, que para Díaz Barriga e Inclán Espinosa ya en el 2001, y de hecho señalando a la crisis argentina como dato a atender, estén afirmando la inviabilidad de las reformas que no replanteen además del tema salarial y recursos materiales para las instituciones educativas, ya como una verdad de Perogrullo, qué orientaciones disciplinares y didácticas están imprimiendo a la estructura escolar y a los *ethos* de los docentes (Díaz Barriga e Inclán Espinosa 2001: 35-40).

Si volvemos a enmarcar este análisis en los debates de mediados de los '90 respecto de qué líneas teóricas acompañarían el diseño de políticas educativas democráticas, se regresa a la desproblematización del concepto de *enseñanza* como característica de época (Feldman, 1999). Agregamos, a sus formas eufemizadas: “desarrollo de competencias”, “mediación”, “facilitación” que hablan más bien de una persistencia sobre las maneras de entender la enseñanza que lógicamente vuelven disruptivo, opacan o directamente invisibilizan, aquello que el reconocimiento de la diversidad lingüística traería como novedoso en la enseñanza de la lengua.

Así, el trabajo docente orientado por la historia de su disciplina escolar se presenta como la zona a pensar, como el desafío para quienes creemos que efectivamente tenemos que avanzar sobre el reconocimiento de la diversidad lingüística de nuestra región más allá de las retóricas de los organismos internacionales derramadas en las políticas culturales, lingüísticas y educativas de nuestros Estados, pero también reconocida en aquello que tensiona, desestabiliza en una comunidad de maestros y profesores formados, y a su vez insistentemente orientados desde los '90 hasta ahora, en epistemologías que no la pueden comprender y, por ende, mucho menos poner en términos metodológicos de la enseñanza de la lengua.

Se trata de una zona, la del trabajo docente, que investigadores en educación de perspectiva social, cultural e histórica, como Rockwell (2009) o Viñao (2002), también lo habíamos visto con Díaz Barriga (2009), explican a modo de conflictos entre los saberes docentes y los saberes pedagógicos

oficiales. Posiciones para las cuales los saberes pedagógicos oficiales responden a la dimensión de lo legítimo en el ámbito educativo, no únicamente a regulaciones burocráticas avaladas por los Estados.

Así, podemos entender una de las tensiones medulares de la enseñanza de la lengua en la actualidad: esa retorización de los aportes de la sociolingüística que han reutilizado las políticas educativas, los currículos, publicaciones para docentes, los libros de texto en procura de su proclama de “buenas intenciones” abre un vacío metodológico en y para el trabajo docente, una tensión ética y política que se dirime entre un retirar de la enseñanza cualquier saber que detentaría un poder coercitivo sobre las lenguas que habitan las aulas, o un ocultamiento de esa diversidad en nombre de las competencias o de la reificación de la lectura y la escritura organizadas en textos, ya que suspenderían “democráticamente” las diferencias.

Es decir, que esa tensión también se produce por un efecto de banalización de los docentes y su trabajo, cuando se los determina desde las políticas curriculares como “controladores” o “mediadores” de una lengua que sería “transparente” entendida como competencias, o lecturas y escrituras de textos, a la manera de las “teorías que parten de la idea de la unicidad del sujeto hablante, al que consideran libre, voluntario, origen de los sentidos discursivos, en cuanto el hablar se constituye en una actividad libre y finalista” (Bixio, 2003: 28), pero que a la vez debe atender y respetar a la “diversidad lingüística”. Ya que, vuelvo a Bixio:

En términos de Bourdieu, la escuela no puede suspender en su interior, graciosamente y por decreto, las normas del mercado lingüístico pues con ello se pueden comprometer seriamente las oportunidades de los alumnos. Sin embargo, este reconocimiento puede cambiar la perspectiva sobre qué y cómo enseñar lengua. En efecto, con su fuerte poder reificador la escuela tiene una función más importante a cumplir en relación a esta problemática y en particular en relación a la profundización de la exclusión educativa y social a la que asisten, en general, los países latinoamericanos. No se trata aquí de un hacer (corregir/no corregir, obligar/consensuar, reprimir/respetar) sino más bien de un saber, de una teoría social sobre el lenguaje que debe ser conocida por los docentes y enseñada a los alumnos, por los efectos que ella tiene a nivel de práctica social y de estructura social. (Bixio: 2003: 26).

Se trata de un saber social sobre los usos institucionales educativos de una lengua oficial que se prestigia en sus formas regulares y reguladas que le han conferido su conservación, además de su mutabilidad y cambios constantes. Y que no excluye de suyo la posibilidad del trabajo con otras lenguas y con otras realizaciones lingüísticas. No se pueden suspender graciosamente las normas del mercado lingüístico en la escuela, dice Bixio, porque no solamente se desestabiliza el rito de institución, la delimitación de que la escuela va a enseñar “algo” que solamente se enseña allí; sino por las implicancias político, sociales y económicas que entran la posibilidad de lograr posiciones de ventaja social según la posesión de esa lengua oficial, legítima, regulada, estandarizada. Y que se vuelve aún más crítica en sus versiones escritas hechas públicas en las propias instituciones educativas, porque asumen un rol determinante respecto del otorgamiento de credenciales de ciudadanía a las personas (De Alba, 1995; Connell, 1997; Da Silva, 2001).

Esa lengua estandarizada, enseñada como variedad y no como entidad “real”, supuesto espejo de estructuras del pensamiento o construcciones de conocimientos, o abandonada en tanto responsable de violencias simbólicas que la escuela reproduce, seguramente, podrá ser demarcada de otras lenguas, de las variedades del español cruzadas con lenguas como el quechua y el guaraní, entre otras, que vienen caracterizando y complejizando una historia lingüística en nuestro país dada por las migraciones internas y las migraciones de los países limítrofes, y de seguir transitando el arduo camino de hallar explicaciones al contacto lingüístico localizado en las aulas, entre las gramáticas de las distintas variedades que efectivamente entran en conflicto con la versión estandarizada que enseña la escuela (Martínez et.al. 2009). Pero no se trata solamente de lograr esos hallazgos, casi a modo de preciosismos, para la investigación sociolingüística, sino también y al mismo tiempo, se trata de idear y proponer una formación docente atenta a estos problemas, que los comprenda en términos conceptuales, más allá o por fuera de esas formulaciones políticamente correctas de las políticas de los organismos internacionales y/o nacionales, y que en tanto tales, nada pueden decirle al trabajo docente. Y que además, volviendo a Elena Achilli (2006:48), en sus insistencias con la atención a la diversidad cultural a modo de falsa conciencia, promueven la ratificación de un sentido común que resulta funcional a la reproducción de las desigualdades sociales y a la percepción social de la escuela como una de sus perpetuadoras.

Este es el desafío, continuar con estudios que en distintas escuelas del país, y seguramente ahora también en las mismas instituciones encargadas de la formación docente, la educación superior en general, que puedan pensar relaciones solidarias en una enseñanza de los conocimientos de aquello que llamamos lengua oficial, regulada, estandarizada en la aceptación de toda su variabilidad y aquellos conocimientos específicos de las otras lenguas que se cuelan día a día en las aulas.



## OBRAS CITADAS

Achilli, Elena L. "Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar" en Ameigeiras, A. y Jure, E. (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo, 2006, pp. 43-56.

Bixio, Beatriz. "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado" en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Octaedro, Año 2, Nro. 2, noviembre 2003, pp. 24-35.

Connell, Raewyn W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.

Da Silva, Tomaz T. *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2001.

De Alba, Alicia. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

Díaz Barriga, Ángel e Inclán Espinosa, Catalina. "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" en *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, N° 25, enero-abril 2001, pp. 17-41.

Díaz Barriga, Ángel. *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

Feldman, Daniel. *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 1999.

Geertz, Clifford. *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós, 1996.

Gerbaudo, Analía. *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la UN del Litoral, 2006.

Iturrioz, Paola. *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.

Martínez, Angelita et.al. *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía, 2009.

Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Ediciones Morata, 2002.