

Una lingüística socialmente relevante para la Argentina actual¹

Laura Malena KORNFIELD, Buenos Aires

Roberto BEIN, Buenos Aires

En nuestra discusión previa a la escritura del artículo, el título nos llevó a considerar de inmediato un panorama muy amplio que incluía tanto aspectos de la ciencia como de la situación lingüísticas² y perspectivas tanto generales como específicamente argentinas en temas como la “diglosia escolar” –la imposición a los alumnos de una variedad que no es la suya–, la actitud de gobiernos y de la población en general frente a lenguas de inmigración y lenguas aborígenes, el valor de la variedad local, la formación lingüística de los docentes en los distintos niveles escolares, la desigualdad en el manejo de la lengua y de diversos géneros discursivos como producto y como consolidación de la inequidad social.

Optamos finalmente por darle el siguiente orden a la exposición: núcleos problemáticos de la situación lingüística en la Argentina, formación de lingüistas y docentes, aspectos teóricos y perspectivas.

Núcleos problemáticos

KORNFIELD: Dentro de los núcleos problemáticos que se pueden reconocer en la situación lingüística actual de la Argentina, uno central lo constituyen los variados conflictos que se generan alrededor de las lenguas indígenas y sus hablantes. El bilingüismo con competencia lingüística en la lengua indígena y en español es raro en las comunidades indígenas, pero se da históricamente en regiones criollas de la provincia de Santiago del Estero o, últimamente menos, en la provincia de Corrientes, cuando la lengua indígena

¹ Presentamos nuestro aporte en forma de diálogo porque en la discusión previa, en la que, pese a nuestras perspectivas teóricas distintas: la gramatical (Kornfeld) y la sociolingüística (Bein), se evidenciaron muchas coincidencias, nos pareció que de todas maneras esta forma resulta más dinámica para la lectura.

² Aquello que algunas lenguas distinguen con dos adjetivos diferentes, como el francés: *langagier et linguistique*.

tiene un prestigio social e identitario histórico, en general no atado a una etnia determinada, sino extendido entre la población criolla.

BEIN: Hay grados de competencia lingüística. Es cierto que en Santiago del Estero, provincia de unos 900.000 habitantes, el quichua cuenta con entre 80 mil y 160 mil hablantes (cfr. <http://www.santiagocultura.gob.ar/lengua-quichua.php>) que en general no se reconocen como indígenas, y que hay incluso un estrato criollo de buena posición social que cultiva el quichua. Desde marzo de 2017 la emisora local de Radio Nacional transmite dos veces por semana una hora de noticieros en quichua. Lo cual, desde mi perspectiva de sociólogo del lenguaje no impide decir que haya bilingües, pues parto de la realidad cotidiana, que muestra que el concepto de bilingüismo responde a representaciones muy diversas y que de hecho hay personas que dominan distintas destrezas en distintas lenguas.

KORNFELD: No creo que haya grados en la competencia lingüística (en el sentido chomskiano), aunque, desde ya, sí que puede haber bilingües en muy distintas situaciones familiares y sociales. Las comunidades indígenas en la Argentina generalmente son rurales, aunque existe el caso de Tartagal, en la provincia de Salta, tal vez la ciudad con más comunidades indígenas del país, como se refleja muy bien en la película *El etnógrafo* (Rosell, 2012). En esas comunidades, la lengua indígena funciona como lengua materna y se logra un manejo esforzado del español, con distintos grados de éxito según las historias individuales, dependiendo de factores como la educación, el trabajo o inclusive la religión. En los “barrios” o aglomeraciones indígenas de las capitales (Buenos Aires, Rosario, Resistencia), en cambio, se comprueba a menudo un monolingüismo traumatizado del español, que suele impactar en el desempeño escolar de los niños. Paradójicamente el trauma se debe a la represión de la lengua indígena, decidida por padres o por los propios niños, en general avalados por el consejo de los docentes, ya que esos barrios, típicamente, carecen de auxiliares bilingües o de docentes formados en la educación intercultural bilingüe (EIB) (cfr. Carrió 2014). Adicionalmente, la medida de extender la EIB, que propone Carrió, sería de gran utilidad para lograr la integración efectiva de niños sordos en las escuelas, como resaltan muchos especialistas (cfr., por ejemplo, Gibson, Small & Mason 1997).

Una serie de leyes interesantes en las últimas décadas apunta a ampliar los dominios de uso de las lenguas indígenas, con distintos grados de éxito en la práctica (cfr. Unamuno 2013, Arnoux & Bein 2015), a veces con efectos más simbólicos que reales (el caso típico es el guaraní como lengua cooficial en Corrientes). Tal vez el ensayo más sofisticado en ese sentido sea el Complejo

Educativo Bilingüe Intercultural Consejo Nam Qom, un instituto terciario inaugurado hace unos años en Pampa del Indio (provincia del Chaco); habrá que analizar su desarrollo y su capacidad real de modificar la realidad lingüística.

BEIN: Creo importante para una lingüística socialmente significativa ahondar precisamente en el carácter social del bilingüismo. Quiero decir que, salvo casos excepcionales, el bilingüismo, igual que el monolingüismo, solo puede desarrollarse socialmente, y como la situación social de los grupos –su inserción laboral, su cohesión endogámica, su reconocimiento identitario propio y por parte de otros, etc.– suele cambiar, también suele cambiar dialécticamente su dominio de las lenguas en presencia: cuando avanza el de una retrocede el de la otra o se forman mezclas. Esos procesos no son necesariamente unidireccionales: los catalanes primero desaprendieron su lengua y dominaron más el castellano, y luego se dio el proceso inverso, a veces dentro de una misma generación.

KORNFELD: Otro núcleo problemático vinculado con la escuela, pero que también la desborda, se relaciona con las representaciones y actitudes frente a las variedades del español. La “tradición de la queja”, como la bautizó Ángela Di Tullio (2003: 204ss.), impone un vago pero persistente prejuicio de que “en la Argentina se habla mal español” porque el uso lingüístico no responde a la norma peninsular dictada por la Real Academia Española, que se adopta a comienzos del siglo XX.

La “tradición de la queja” a menudo ha cargado las tintas sobre grupos innovadores, como inmigrantes y jóvenes (cfr. Kuguel 2014), tal como se registra en diversos textos normativistas desde la década de 1910. Una consecuencia menos evidente es la ausencia de una norma escrita (de las variedades) del español de la Argentina. Aun si los docentes advierten las falacias de la perspectiva hispanista sobre la lengua, carecen de los instrumentos metalingüísticos básicos para enseñar las variedades argentinas del español en la escuela: diccionarios con acceso al gran público, gramáticas, obras de consulta y descripciones dialectológicas completas y actualizadas.

BEIN: Sin embargo, cabe destacar que desde hace algunas décadas los libros escolares incorporan rasgos de la variedad rioplatense, en especial, el voseo (junto con el tuteo) verbal, pronominal y posesivo.

KORNFELD: Pero eso no proporciona herramientas metalingüísticas sistemáticas. La tensión por la discordancia del español de la Argentina con las variedades peninsulares y la falta de instrumentos metalingüísticos adecuados se resolvió en la escuela por medio de una norma escrita artificial y pomposa,

con un fuerte acento en lo normativo. En esa norma escrita se advierten rasgos gramaticales subestándares en la escritura, que, simultáneamente, se alejan completamente de la lengua oral: el reemplazo sistemático de *que* por *el/la cual*, el uso desafortunado de gerundios, de sinónimos (para evitar la repetición) y de formas pronominales subestándares (e.g. *el/la mismo/a*) y, como contrapartida, un manejo deficiente del sistema de sujetos nulos y pronombres personales y demostrativos del español. Esa norma “escolar”, que resulta muy evidente en los jóvenes que empiezan la universidad, conspira en contra de la legibilidad de la escritura y, al combinarse con la ya engolada tradición hispánica, logra alejar rotundamente el “como se escribe” del “como se habla” en nuestro país.

BEIN: Esto me hace recordar la posición de J.L. Borges (1928: 59-60) de que el español escrito en la Argentina no debía ser el académico sino el “de nuestra conversada amistad”, el registro coloquial culto, a lo cual agrega: “Mejor lo hicieron nuestros mayores. El tono de su escritura fue el de su voz; su boca no fue la contradicción de su mano.” Lo cito porque muestra una clara posición de clase: Borges y sus amigos se sentían, en la escritura, tan lejos del español peninsular –seguían considerando a España un país decadente– como del castellano italianizante de los hijos de los inmigrantes (cf. Arnoux y Bein 2004). Y aunque se trate solo de un detalle, es a mi juicio el vincular las posiciones frente al lenguaje con las actitudes de clase lo que una lingüística socialmente relevante debe desentrañar, porque es la que permite no solo describir sino también explicar por qué se adoptan determinadas líneas glotopolíticas y, si hace falta, combatirlas. Ciertamente han existido a lo largo del siglo XX no solo la “queja” y las discusiones de intelectuales en torno a la norma, sino también acciones concretas para “reencauzar” el castellano argentino en la norma hispánica, que apelaron a los sucesivos medios a disposición: al medio gráfico, a la radiofonía y a la televisión, acciones que siguen teniendo su peso no solo en la escuela sino también entre los correctores editoriales.³ Tales normas se manifiestan también en la actividad traductora: sea por imposición de las editoriales, sea por las representaciones de los propios traductores acerca de la lengua “adecuada” para realizar una traducción –por tradición normativa o también porque, en un funcionamiento diglósico, se piensa que es precondition para que se la entienda y reciba bien en todos los países hispanófonos–, la norma hispánica tiene un peso fuerte en la mayoría de las traducciones al español. Los problemas se multiplican cuando se trata de traducir una variedad

³ En una edición reciente, una correctora me “permitió” usar *doctorando*, pero no *maestrando*, porque el primer término figura en el Diccionario académico, a diferencia del segundo.

no estándar. ¿A qué castellano traducirla? Las posiciones varían mucho, incluso según el género.

Y concordamos en que hay problemas reales en la educación lingüística de los escolares, sobre todo entre los de menos recursos. No se trata solo del problema de la variedad y del estándar de clase media que usa la escuela, ni de las temáticas (libros de texto iguales para realidades muy distintas), sino de que efectivamente estos alumnos no tienen un dominio suficiente activo ni pasivo para plasmar o recibir pensamientos más complejos y críticos. Tal vez haya que sumar a lo que dijiste la influencia de las redes sociales, no solo por la simplificación del discurso y la reducción genérica –toma la misma forma un programa, un chiste, un poema, una necrológica, etc.– sino también por la ilusión de comunicación que crean.

En definitiva, para que las consideraciones lingüísticas sean socialmente útiles en este punto (y para que no parezca que nos quejamos a la vez que denunciemos la “tradición de la queja”), aquí debe intervenir, por una parte, una descripción sistemática de los usos lingüísticos –tarea de los gramáticos, eventualmente generativos– para poder distinguir bien entre usos dialectales o sociolectales, falta de claridad y una variedad artificiosa, sobre todo en la escritura, impulsada por la escuela; y, por la otra, la sociolingüística para desentrañar y, caso dado, denunciar la constelación social que lleva a los diferentes usos o trata de imponerlos.

Formación de lingüistas y docentes

BEIN: Un análisis más detallado lo merecería el escaso número de lingüistas que se forma en el país. Si bien solo en algunas universidades la lingüística es una orientación especial dentro de la carrera de Letras, cabría estudiar por qué muchos estudiantes se inclinan más hacia la literatura, las ciencias de la comunicación, los profesorados de lenguas y los traductorados. ¿Cuestiones ideológicas, poca atención a los problemas lingüísticos, formación inadecuada de los lingüistas? Por lo demás, entre los estudiantes de lingüística hay hoy mayor preferencia por la psicolingüística y la neurolingüística, por ejemplo, que por los aspectos sociales del lenguaje. E incluso dentro del rótulo “sociolingüística” se ve favorecido el análisis de discursos políticos, clínicos, jurídicos y periodísticos –es decir, discursos de ámbitos (profesionales) específicos, frente al de los usos grupales, comunitarios, nacionales, de las lenguas, y sus causas. También deberían multiplicarse las redes argentinas y latinoamericanas de investigadores –sin desestimar las existentes sobre todo con países europeos– para estudiar los problemas específicos de la región,

sumar perspectivas teóricas y pensar políticas lingüísticas lo suficientemente flexibles para las distintas realidades (por ejemplo, para la mayor o menor presencia de lenguas aborígenes o de inmigración) sin llegar a una dispersión conceptual disfuncional.

Por lo demás, los docentes de todos los niveles, pero especialmente los de los niveles inicial (jardín de infantes) y primaria de la escuela, tienen escasa formación lingüística, tanto en la del sistema como en sociolingüística. Esto lleva al desconocimiento y al mal manejo de la diversidad lingüística en el aula.

KORNFELD: También, como señalábamos, la falta de un conocimiento de base del sistema lingüístico es un factor que impide que se puedan hacer análisis rigurosos de las dificultades orales, de lectura y de escritura de los alumnos.

Otra de las consecuencias de la política conservadora implementada a principios del siglo XX, que ya mencionamos, fue la falta de tolerancia en las aulas a los grupos que hablan otras lenguas (indígenas y de inmigración). Eso se prolonga actualmente: en la escuela argentina se encuentra poca tolerancia ante la presencia de distintas lenguas de inmigración entre los niños (cfr. Courtis 2011), sean europeas (ruso/ucraniano), africanas (wolof), asiáticas (chino y coreano) o amerindias; si bien el quechua y el guaraní son lenguas habladas en territorio argentino, están invisibilizadas en Buenos Aires (además de que las variedades boliviana y paraguaya son diferentes de las del Noroeste y el Nordeste argentinos).

BEIN: De acuerdo, pero incluso porque la situación es hoy la que describís, para que estos niños no sufran discriminación incluso laboral, y como no podemos prometerles éxito político en la campaña de respeto a todas las variedades, me parecen buenas iniciativas como las del libro *Las aventuras de Ernestina*, de Rosemberg, Borzone y Flores (2007), un libro de lectura que se plantea como intercultural y bidual para las comunidades kollas de Jujuy y Salta en que las viñetas de diálogos de los niños estaban escritos en su variedad norteña y a pie de página se reproducían en la variedad estándar. Así los niños, por una parte, sentían reconocida su variedad al verla impresa y, por la otra, por contraste aprendían la variedad estándar, que necesitan saber.

KORNFELD: Evidentemente la lección (que replica otras experiencias en todo el mundo) es que se debe partir de las realidades lingüísticas de los niños, reconociendo la diversidad, para alcanzar, en todos los casos, el mismo punto de llegada, que incluirá desde ya la variedad estándar. En el caso concreto de los hijos de inmigrantes, la dialéctica entre la escuela argentina y los grupos de inmigrantes tiende a resolverse sistemáticamente en función del capital

simbólico (económico, educativo, familiar) de cada grupo migratorio. Así, el chino y el coreano tienden a perdurar a lo largo de las generaciones, por políticas culturales sostenidas activamente por la propia comunidad migrante (padres monolingües con mucho poder simbólico, escuelas o cursos sistemáticos que se suman a la escolaridad obligatoria, intensa sociabilidad interna a la comunidad, empleos que requieren poco dominio del español, grupos religiosos, cfr. Courtis 2006).

BEIN: Incluso ha comenzado la enseñanza de chino desde hace dos años en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires.

KORNFELD: Suena previsible, en cambio, que sea menor la persistencia de las lenguas africanas (incluidos los distintos *créoles*), ya que los migrantes que las hablan llegan en condiciones lingüísticas, culturales y, sobre todo, económicas mucho más vulnerables.

Algunos intentos de contrarrestar los efectos de las políticas educativas históricas se podían reconocer hasta hace dos años. Ciertas áreas de gobierno (Biblioteca Nacional, educación superior, política ante la ciencia y los medios de comunicación, cfr. Lauria 2016) desplegaron durante el período 2005-2015 un conjunto de políticas lingüísticas incipientes a favor de las variedades argentinas. Así, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de 2011 (aún disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación) hacen hincapié, al menos programáticamente, en el estudio de las variedades habladas en la Argentina.

Una política más concreta fue la variedad lingüística impulsada desde el polo de medios del Ministerio de Educación, bautizada “argentino neutro” (y basada en la variedad rioplatense): se alentaba la inclusión de palabras familiares para niños y adultos, al tiempo que se desaconsejaban las expresiones de la variedad peninsular. En un artículo reciente analicé los pliegos de licitación para traducciones de los canales *Paka-paka* (una programación televisiva para niños) y *Encuentro* (un canal cultural del Ministerio de Educación), que, podemos suponer, son una muestra también del lenguaje propiciado para las producciones propias de esos canales (Kornfeld 2017). Al mismo tiempo, eso permitía poner en discusión las variedades difundidas “espontáneamente” por los medios, particularmente, la televisión, que da lugar a una suerte de norma informal, pero artificial y empobrecedora, y que a su vez multiplica los prejuicios lingüísticos. Dentro de esa situación lingüística “espontánea” (léase, sin intervención del Estado), deben tomarse en cuenta los efectos de la exposición a programas, series y dibujos animados doblados (en México, EE.UU. o Centroamérica) en la llamada “generación malvavisco”, que adopta

una variedad ajena o un español neutro (cfr. Bein 2014). Más allá del intento de consolidar el “argentino neutro”, el polo de medios del Ministerio también dio lugar durante 2005-2015 a las variedades regionales de la Argentina, incluyendo en sus programas a conductores con marcado acento regional, que permitían en los espectadores una familiarización con la diversidad lingüística.

Aspectos teóricos y perspectivas

BEIN: A partir de los desarrollos propios de la teoría, pero también de los problemas planteados, nos parece que una lingüística socialmente relevante para la Argentina debería contar con lingüistas más formados en sociología, sobre todo en sociología de la comunicación, para poder explicar y actuar sobre los usos socialmente diferenciados, los regímenes de normatividad (cfr. Arnoux y del Valle 2010) y sus consecuencias sobre la distribución del poder. Surge también la necesidad de acotar categorías teóricas que siguen siendo socialmente difusas, como comunidad lingüística, diglosia, normalización. También me parece que requiere de precisión el concepto de glotopolítica, profusamente empleado en la Argentina, que permite englobar una serie de fenómenos que se le escapan a conceptos como “política lingüística”, “planificación del lenguaje” o “gestión de lenguas” (las iniciativas no gubernamentales que pueden ser incluso no conscientes) pero que también se emplea para toda expresión lingüística que tenga carácter político, y también se lo usa como disciplina, como enfoque y como metodología.

Por ahora también es poco el análisis de las consecuencias de las nuevas tecnologías y de las redes sociales en cuanto al aplastamiento de la diversidad – es posible que en el futuro los correctores automáticos operen por medio de un software basado en frecuencias de uso– y a su moldeo de los discursos, incluidos los políticos. Y también ha ocupado en los últimos años un amplio espectro la relación lenguas-integración regional, en especial con respecto al Mercosur, pero esa relación también requiere de precisiones teóricas en cuanto a la participación de más de una lengua en la construcción de una identidad, ya sea identidades “nacionales” bilingües, como probablemente sea el caso de indígenas argentinos, ya de identidades transnacionales, como la sudamericana.

También deben mencionarse los censos, que proporcionan datos fiables que se necesitan para implementar políticas.

KORNFELD: Está claro que los lingüistas deberíamos asesorar a los gobiernos en un punto tan sensible como los censos, sobre todo cuando involucran lenguas indígenas o de inmigración, ya que las preguntas a menudo

fallan en su formulación, sea porque se leen negativamente, sea porque no se hacen cargo de las nociones del sentido común sobre lenguas y dialectos, por ejemplo.

No puedo dejar de señalar que muchas veces (paradójicamente) a los propios lingüistas nos fallan las palabras para hablarle al “gran público”; nos centramos tanto en discutir las teorías o el metalenguaje que nos perdemos de alcanzar consensos para jerarquizar los conceptos en imprescindibles, necesarios, importantes e irrelevantes. Eso explica, parcialmente, junto con los problemas en la formación de los docentes que ya apuntamos, la reducción alarmante que se puede comprobar en la calidad y la cantidad de los conceptos lingüísticos en los distintos niveles educativos en la Argentina. Un metalenguaje básico para reflexionar sobre el sistema gramatical y léxico es esencial para garantizar una formación igualitaria y democrática (con la idea de que lo que no se enseña en la escuela profundiza la desigualdad, en relación con la expresión escrita o con el aprendizaje de lenguas extranjeras, por ejemplo).

BEIN: En una línea política similar se sitúan las declamaciones de plurilingüismo con respecto a las lenguas extranjeras, a las regionales —el portugués y el guaraní— y a las lenguas indígenas frente a la realidad de la incrementada concentración en el inglés como única lengua fuera del español.

KORNFELD: Ahora, también creo que las formulaciones y propuestas que se puedan hacer desde la lingüística tienen un límite externo, que es el que impone la política argentina, latinoamericana e internacional. Es difícil pensar que tengan continuidad, por ejemplo, el puñado de políticas lingüísticas que aquí fuimos señalando como promisorias, si nos encontramos en un contexto de inequidad y de reducción de derechos de las minorías.

Bibliografía

- Arnoux, Elvira / Bein, Roberto, 2004. “Dar con su voz: discusiones en torno a *El idioma de los argentinos*, de Jorge Luis Borges”, en: *Tram(p)as* n° 26. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 8-19.
- Arnoux, Elvira Narvaja de / Bein, Roberto, 2015. “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”, en: Arnoux, Elvira Narvaja de / Bein, Roberto, (eds.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 15-50.

- Arnoux, Elvira / Del Valle, José, 2010. "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo", en: *Spanish in Context* 7 (número especial sobre "Ideologías lingüísticas"), 1-24.
- Bein, Roberto, 2014. „Einflüsse audiovisueller Medien und internationaler Marktbedingungen auf das Spanische in Argentinien“, en: *Quo Vadis, Romania?*, 43, 56-60.
- Borges, Jorge Luis, 1928. *El idioma de los argentinos*. Buenos Aires: Gleizer.
- Carrió, Cintia, 2014. "Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos", en: Kornfeld, Laura, (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Los Polvorines: UNGS, 149-184.
- Courtis, Corina, 2011. "La Argentina como contexto inmigratorio: una mirada socio/etnolingüística", en: Varela, Lía, (ed.) *Para una política del lenguaje en Argentina*. Caseros: UNTREF, 40-52.
- Courtis, Corina, 2006. "Políticas e ideologías en torno a los usos de la lengua coreana en el contexto migratorio: una aproximación lingüístico-antropológica a la inmigración coreana en Buenos Aires", en: Domenech, Eduardo, (ed.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba: UNC, 131-154.
- Di Tullio, Ángela, 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Gibson, H./ Small, A./ Mason, D., 1997. "Deaf bilingual bicultural education", en Cummins, J. & D. Corson (eds.) *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5: Bilingual Education*. London: Kluwer Academic Publishers, 231-241.
- Kornfeld, Laura, 2017. "Políticas de la neutralidad", en: Bein, Roberto/ Bonnin, Juan Eduardo/ di Stefano, Mariana/ Lauria, Daniela/ Pereira, María Cecilia, (coords.) *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo II: *Glotopolítica*. Buenos Aires: EUFyL, 67-81.
- Kuguel, Inés, 2014. "Los jóvenes hablan cada vez peor. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina", en: Kornfeld, Laura, (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Los Polvorines: UNGS, 81-102.
- Lauria, Daniela, 2016. "Intervenciones institucionales y discursos oficiales sobre la lengua en la Argentina kirchnerista (2003-2015): medios de comunicación, ciencia, educación superior y turismo idiomático", en: Arnoux, Elvira / Bein, Roberto, (ed.) *Peronismos: ideologías lingüísticas y políticas del lenguaje*. Buenos Aires: en prensa.
- Rosell, Ulises, 2012. *El etnógrafo*. Película documental. Argentina: Fortunato Films.

- Rosemberg, Celia Renata/ Manrique, Ana María Borzone de/ Flores, Eulalia, 1998. *Las aventuras de Ernestina: para leer, pensar y jugar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Programas Compensatorios.
- Unamuno, Virginia, 2013. "Bilingüismo y EIB: miradas en cruce", en: Unamuno, Virginia / Ángel Maldonado, (eds.) *Prácticas y Repertorios Plurilingües en Argentina*. Bellaterra: GREIP, 235-249.