

*“Hablar correctamente es entender bien los términos  
que usan los blancos”: hacia una descripción situada  
del plurilingüismo para una educación  
intercultural bilingüe en Argentina*

“Speaking correctly is understanding well the terminology used by  
white men”: toward a situated plurilingualism description for bilin-  
gual intercultural education in Argentina

Virginia Unamuno

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Buenos Aires, Argentina

**Resumen:** En este trabajo, se presentan los primeros resultados de una investigación en curso sobre el plurilingüismo en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe. A partir del análisis de textos e interacciones recogidos entre estudiantes indígenas de Magisterio, y tomando como eje diferentes variedades del castellano, se postula que el plurilingüismo debe ser descrito en tanto que un recurso de categorización social y de definición de actividades sociales, que evidencia el despliegue de cierta competencia simbólica empleada por los hablantes para dar sentido a lo que se dice y hace. Esta aproximación al plurilingüismo – en su complejidad sociohistórica – se distancia de aquella que quiere presentarla como una sumatoria de monolingüismos y de competencias equilibradas y equivalentes entre las lenguas. En la tensión entre ambas definiciones, se delinea un espacio de debate interesante sobre algunos elementos de la política lingüística actual en Argentina.

**Palabras clave:** Plurilingüismo. Educación intercultural bilingüe. Sociolingüística interaccional.

**Abstract:** In this paper, the first results on the study about plurilinguism in the Bilingual Intercultural Education framework are presented. Starting from the analysis of texts and interactions collected among students of a teacher education programme for members of the *wichi* aboriginal communities in Chaco, and taking as axis different Spanish varieties, it is proposed that the plurilinguism must be described as a social categorization resource and as a resource for social activities definition, that highlights the display of some symbolic competence by the speakers to give sense to what is said and done. This approach to plurilinguism – in its social historical complexity – is opposite from that which wants to present it as an addition of monolinguisms, balanced competences and equivalent among languages. In this tension between the two definitions, an interesting space for discussion about some elements of current linguistic politics in Argentina is outlined.

**Keywords:** Plurilinguism. Bilingual intercultural education. Interactional sociolinguistics.

## 1 Introducción

La sociolingüística se preocupa desde hace más de 30 años por temas relativos a la desigualdad en la distribución de los recursos lingüísticos. Diferentes perspectivas han intentado dar cuenta del hecho de que el lenguaje, en tanto que recurso simbólico que permite acciones prácticas y tiene consecuencias materiales, está distribuido de forma desigual (HELLER, 2007).

La perspectiva del déficit, a partir de lecturas poco dedicadas a los trabajos de B. Bernstein (UNAMUNO, 2003), subraya la inadecuación del habla de los grupos subalternos y la necesidad de ser educados en las normas sociales (incluidas las lingüísticas) de los grupos dominantes. La desigualdad, relativa al poder social, se traslada al lenguaje, estigmatizando las lenguas o variedades en un déficit relativo a las lenguas o variedades dominantes.

Con la perspectiva del déficit en sociolingüística, discute una segunda, conocida como perspectiva de la diferencia, que postula que no hay nada en los grupos sociales o en sus dialectos que los haga “deficitarios” para la actuación comunicativa – por ejemplo, en contextos institucionales – sino que el problema radica en la arbitrariedad de la evaluación (MARTIN ROJO, 2010). Son conocidos en esta línea trabajos como los de William Labov en los años 70, los cuales ponen en evidencia, a través del análisis sistemático, que los diferentes dialectos son igualmente idóneos para las actividades valuadas como prestigiosas, y que lo que es necesario es que las instituciones – entre ellas, la escuela – acepten la diversidad, sin juicios, sin prejuicios.

Siguiendo a Rampton (2006), una tercera perspectiva sería aquella que se centra en las relaciones y en las estructuras de dominación social que explican las jerarquías entre lenguas y variedades, así como en las ideologías que naturalizan y reproducen el orden arbitrario de sumisión simbólica de los grupos dominados y sus dialectos.

Una cuarta perspectiva en sociolingüística más bien sostiene que si bien es cierto que los sistemas sociales, económicos y políticos tienen un papel fundamental en las relaciones entre minorías y mayorías, hacen falta estudios sobre situaciones locales, sobre interacciones cotidianas, inscriptas en historicidades mínimas, para poder dar cuenta de la manera en que las minorías y las mayorías, las lenguas minoritarias y mayoritarias, los grupos dominantes y dominados son construidos en las prácticas verbales y sociales, así como las maneras en que los grupos subalternos reaccionan frente a las relaciones de dominación que otros intentan naturalizar.

Es en esta cuarta línea que se inscribe el presente trabajo, cuyo interés central es indagar en las relaciones entre la definición política del plurilingüismo<sup>1</sup> y la definición que emerge en las prácticas cotidianas de los hablantes en la Argentina. Si bien se trata de un tema complejo y de difícil delimitación, en este caso, pareció relevante centrar la discusión en torno a la noción de plurilingüismo que atañe a las propuestas y a las prácticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en general, y a la formación de docentes para esta modalidad educativa, en particular.

Como se mostrará aquí, investigar el plurilingüismo en Argentina en general y en la educación en particular implica necesariamente preguntarse por las variedades del castellano y sus relaciones diversas y complejas con las lenguas aborígenes y las lenguas de la inmigración (histórica y contemporánea); es decir, investigar y poner en discusión algunos elementos relativos al contacto entre lenguas tomando como punto de partida el castellano y haciendo una descripción situada de su valor y significado social.

Poner en un lugar central el castellano se justifica especialmente por el lugar que ha ocupado y ocupa esta lengua en la educación en la Argentina, y por la forma en que ha sido eje central en la construcción simbólica de la nación. Pero también, porque, tal y como se mostrará, esta lengua – en sus diferentes variedades – se manifiesta clave en los procesos de jerarquización social, así como en la reproducción de las desigualdades en educación.

Dice Roberto Bein (2002, [s.p.]):

Una representación sociolingüística bastante generalizada es la de que casi todos los países de América del Sur y la Argentina en particular son monolingües. Sin embargo, y para comenzar por nuestro país [Argentina], efectivamente hay un monolingüismo expandido desde alrededor de 1920, a pesar de la inmigración masiva y a raíz de una política castellanizadora que se canalizó a través de la escolaridad primaria obligatoria, el servicio militar y ciertas manifestaciones culturales como los sainetes, que ridi-

---

1 En este trabajo, el término “plurilingüismo” se emplea en un sentido general e incluye el de “bilingüismo” que parece sólo restringirse a dos lenguas. En situaciones de contacto entre lenguas como las que aquí se estudian - y considerando de igual forma las lenguas y las variedades -, “plurilingüismo” parece ser más adecuado. Si bien la bibliografía especializada también distingue “plurilingüismo” y “multilingüismo”, asignando al primero un valor más individual - referido a los hablantes - y al segundo, un valor más social - referido a las comunidades, regiones o estados -, aquí el término “plurilingüismo” se emplea con ambos valores.

*“Hablar  
correctamente  
es entender bien  
los términos  
que usan los  
blancos”*

culizaba al inmigrante que hablaba cocoliche. [...] Sin embargo, resulta fácil comprobar que el panorama no es tan sencillo, por más que la Argentina esté entre los países con menor diversidad lingüística (se señalan once lenguas usadas como lenguas del hogar).

En esta misma línea, Lía Varela (2001, [s.p.]) afirma:

Los analistas siempre han coincidido en atribuir el perfil lingüístico pretendidamente homogéneo de la Argentina a la acción de una política de asimilación asumida desde finales del siglo pasado [s.XIX] por los gobiernos que se propusieron construir un Estado nacional centralista. A la distancia vemos que esa política se llevó a cabo mediante una cuidada planificación, fundamentalmente a través del apartado escolar.

En el marco educativo actual, tal y como señala Varela (2001) respecto al pasado, la evaluación de las competencias sobre las lenguas – las cuales habilitan la continuidad en el sistema escolar – no se realiza sobre las lenguas indígenas (que tienen una presencia, a grandes rasgos, excepcional y minoritaria, y en que la gran mayoría de los docentes no son competentes), sino sobre el castellano. La evaluación de las competencias en esta lengua es la que actúa desde su carácter políticamente fundado – McNamara (2000) y Pekarek (2005) –, en los procesos de exclusión escolar. Las lenguas indígenas, según señalan los analistas en política lingüística, quedan marginadas de los procesos generalizados relativos a la escolarización, circunscribiéndose a escuelas y población delimitadas a una supuesta zona aborígen.

Natalia Bengochea y M. Florencia Sartori (2010, [s.p.]), en un trabajo interesante sobre la legislación argentina en materia lingüística, concluyen:

A partir del análisis realizado en los documentos seleccionados [Constitución Nacional, Constituciones Provinciales y legislación a partir del año 2006], confirmamos la hipótesis formulada. Se explicita la enseñanza y aprendizaje de español en las leyes de educación nacional y en la mayoría de las provinciales, aunque no se menciona lengua nacional en las constituciones. También se reconoce y garantiza la obligatoriedad a toda la población estudiantil del aprendizaje de una lengua extranjera. En lo que atañe

a las lenguas propias de los pueblos originarios, se las circunscribe a estos grupos; de ahí que la interculturalidad de lenguas sólo se aplica a los indígenas y al resto de la población le corresponde respetar la interculturalidad de valores y conocimientos, le corresponde aprender como tema la historia y diversidad de los pueblos originarios, ayudar a 'preservar' su cultura.

Si a esto se le suma, tal y como señala Acuña (2002, 2010), que en las escuelas en las cuales se escolarizan los pueblos originarios, no existe un castellano escolar que pueda ser enseñado o aprendido como segunda lengua, el lugar de esta lengua en las dinámicas de exclusión se hace evidente. Si consideramos que la enseñanza bilingüe es incipiente y extraordinaria (HIRSCH; SERRUDO, 2010), y se centra en general en la primera etapa educativa, garantizar un bilingüismo efectivo parece fundamental para evitar el abandono escolar en sus etapas posteriores. Pero también parece fundamental tomar una posición respecto a qué se entiende por bilingüismo y qué competencias – y de qué tipo – se espera de los bilingües.

Sin embargo, es notoria, tal y como nota Acuña (2010), la falta de una política explícita que se preocupe por la didactización del castellano como segunda lengua en contextos en los cuales esta lengua no es primera o habitual en la comunidad. De alguna manera, bajo el supuesto de que el castellano es una lengua de conocimiento común y generalizado – o debería serlo, según la legislación –, esta lengua se enseña, en general, con los mismos materiales y las mismas estrategias didácticas que en contextos en los cuales es la primera y única de la población infantil escolar.

La falta de conciencia sobre el papel que ocupa el castellano – en sus diferentes variedades – en las dinámicas de inclusión y exclusión social y escolar en la Argentina es preocupante. En el caso que estudiamos, por ejemplo, si bien los estudiantes originarios de diversas comunidades *wichis* – ver mapas de localización en Anexo 2 y 3 –, acceden a la educación terciaria en la cual se forman como docentes, son las competencias en castellano las que les preocupan no sólo en relación con su desenvolvimiento futuro profesional, sino con la propia carrera terciaria que están estudiando. En sus relatos, el castellano aparece recurrentemente como un problema y su aprendizaje, como complejo, difícil e incluso vedado para ellos. Cabrá ver, y sobre esto versa este artículo, cuáles son las variedades de esta lengua que les preocupan y por qué.

*“Hablar  
correctamente  
es entender bien  
los términos  
que usan los  
blancos”*

---

49

En definitiva, en este artículo se presentan algunos elementos que considero claves para describir y comprender de forma situada el plurilingüismo en la formación de docentes indígenas para la modalidad intercultural bilingüe, tomando, en este caso, el castellano y sus variedades como punto de partida.

En el primer apartado, se presentan los datos, así como el contexto en que se éstos se relevaron (ver Anexos 2 y 3). A continuación, se presenta su análisis, el cual está articulado en dos partes. En la primera parte, apartado 2.1., se analiza el uso del castellano como recurso de clasificación social y de categorización de diferentes grupos sociales, resaltando la complejidad de describir el plurilingüismo entre los jóvenes *wichis* sin considerar el valor que los usos lingüísticos adquieren en las prácticas sociales históricamente configuradas. En la segunda parte, apartado 2.2., se analizan prácticas plurilingües como la negociación de la variedad-base, y el entrecruzamiento (*crossing*, cf. RAMPTON, 1995) para mostrar la manera en que los hablantes definen y describen en la práctica actividades sociales relevantes en que participan, incluyendo una descripción de los interlocutores y de los recursos verbales que se emplean. En el tercer apartado se realiza una discusión a partir de los resultados del análisis, en la cual éstos se ponen en relación con algunas posturas críticas sobre el aprendizaje de segundas lenguas. En el último apartado, se presentan algunas ideas finales que pretenden, más que concluir, abrir el tema al debate y a la discusión.

## 2 Sobre los datos y el contexto en donde se inscribe este estudio

Las diversas lenguas originarias de su actual territorio<sup>2</sup> así como las numerosas lenguas llevadas allí por las migraciones históricas y contemporáneas<sup>3</sup> han sido objeto de procesos de silenciamiento y no gozaban hasta hace poco de ningún tipo de reconocimiento particular en la legislación ni en las prácticas escolares concretas (ACUÑA, 2002).

Se calcula que son 12 o 13 las lenguas aborígenes que se hablan en la Argentina, si bien se sabe que antes de la llegada de los españoles se habla-

2 En el siguiente sitio de internet, puede encontrarse un mapa de localización aproximada de las lenguas indígenas habladas actualmente en el territorio argentino: <<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/recursos/datos-mapas/mapa1.html>>.

3 Por migraciones históricas, me refiero especialmente a los movimientos migratorios entre los años 1857 y 1920 con destino a la Argentina originados mayormente en el continente Europeo. Por migraciones contemporáneas, en cambio, entiendo los movimientos actuales, cuyo origen en general se sitúa en los países limítrofes de la Argentina.

ban alrededor de 35 (CENSABELLA, 1999, 2001)<sup>4</sup>. La pérdida de las lenguas originarias está relacionada con diversos factores, entre los cuales hace falta mencionar el exterminio físico de sus hablantes, su desplazamiento hacia otras zonas por la fuerza y los procesos de ocultamiento de su conocimiento por parte de los propios hablantes como estrategia de supervivencia a los sistemas represivos estatales y privados sobre los pueblos originarios. En la memoria histórica de estos pueblos, el conocimiento de la lengua se ha asociado con peligros y desventajas, ideas que han influido sin duda en el corte en la transmisión intergeneracional de estas lenguas.

Actualmente, gracias a la lucha de los pueblos originarios, a la circulación de un nuevo discurso en el cual el respeto de la diversidad lingüística es parte del respeto de los derechos humanos y al reconocimiento institucional, pareciera haber indicios de un cambio en la visibilidad escolar de las lenguas diferentes al castellano en la Argentina, y de la emergencia de nuevas políticas para su protección.

La educación intercultural bilingüe (EIB) tal y como se comprende en la actualidad en Argentina, es un conjunto de propuestas que emergen como respuesta institucional al reclamo de las organizaciones indígenas para que sean reconocidos plenamente sus derechos a una educación de calidad y a la presencia de sus prácticas culturales y lingüísticas en la institución escolar (SERRUDO, 2010).

Estas propuestas educativas se enmarcan en cambios legislativos y políticos importantes que se produjeron desde la década de los 80, y que se visibilizan especialmente en las leyes provinciales sobre temas indígenas, en las reformas de las Constituciones provinciales, en la reforma de la Constitución Nacional y en las últimas leyes de educación (PETZ, 2010; BENGOCHEA; SARTORI, 2010). Esta nueva visibilidad de lo indígena en general y de la EIB en particular no es ajena a un conjunto de cambios estructurales de índole internacional y regional, que son paralelos a la circulación de un nuevo discurso en el cual lo multicultural, la diferencia y la diversidad son parte de la agenda política y económica.

Actualmente en Argentina, la EIB es una modalidad del sistema educativo, tal y como la define la Ley de Educación Nacional en su artículo 52:

---

4 Según Censabella (2001), las lenguas de los pueblos originarios que aún se hablan en la Argentina son: *toba, pilagá, mocoví, wichí, nivaclé, chorote, ava-chiriguano, mbya, guaraní, quichua santiagueño, mapudungun (o mapuche) y tehuelche*. Según algunas investigaciones, también se hablaría el *vilela* (GOLLUCIO Y EQUIPO, 2005).

*“Hablar  
correctamente  
es entender bien  
los términos  
que usan los  
blancos”*

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Si bien en tanto que modalidad está en vías de concreción, la EIB tiene una larga historia en la cual los pueblos originarios han tenido un rol clave en la demanda de una educación de calidad para sus miembros tal y como explican diversos autores (LÓPEZ; KÜPER, 2004; NOVARO, 2004; HIRSCH; SERRUDO, 2010; ZIDARICH, 2010; entre otros). En el Chaco, uno de los problemas clave de la implementación de esta modalidad radica en las dificultades para incorporar profesionales bilingües. Tradicionalmente excluidos del sistema escolar, son pocos los jóvenes indígenas que completan la educación secundaria, condición formal para su ingreso a la educación terciaria<sup>5</sup> en la cual se forman los docentes en la Argentina.

Como respuesta a esta situación, en un principio se incorporaron al sistema educativo docentes aborígenes sin titulación, los cuales reciben el nombre de auxiliares (ZIDARICH, 2010). Luego, parte de estos auxiliares y otros miembros de las comunidades aborígenes fueron formándose como maestros bilingües y posteriormente como profesores para la educación bilingüe. Ambas carreras exigen el título secundario y tienen actualmente una duración de 4 años.

La formación de maestros indígenas no es ajena a tensiones que develan algunos de los problemas a los que la EIB deberá hacer frente para una plena concreción. Por un lado, debido a la falta de un apoyo económico por parte del estado, sus estudiantes tienen serias dificultades para continuar y terminar sus estudios. Por otro lado, una vez egresados, estos estudiantes deben incorporarse a una escuela de tra-

---

5 En la Argentina, los docentes para la educación inicial y primaria estudian en Institutos de Formación Docente que no pertenecen a las Universidades, sino a un sistema paralelo denominado Educación Superior Terciaria no Universitaria.

dición monolingüe y de perspectiva no indígena, la cual muchas veces es reacia a ceder el lugar de “quien enseña” a una persona aborigen. En este sentido, es notorio que, por un lado, no exista un programa de inserción de estos nuevos maestros al sistema escolar y, por otro, que estos, en el caso de acceder a tal sistema, no cuenten con ningún tipo de seguimiento institucional que pueda acompañarlos y asistirlos en las transformaciones educativas que se espera provoque su actuación.

Los cambios educativos implican cambios sociales que muchas veces no tienen los tiempos de las transformaciones políticas y legislativas. Como dice Trincherro (2010, p. 111):

El planteo constitucional y los dispositivos jurídico-políticos que garantizan el reconocimiento de los pueblos originarios argentinos carga en su mochila con el peso del sistema de representaciones que históricamente, pero también incluso en la actualidad, se han construido en torno a los sentidos que definen la identidad nacional.

En el caso de esa nueva modalidad educativa, la EIB, pareciera que – para su implementación real – debe hacerse frente a un conjunto de representaciones sobre la lengua castellana y sobre las otras lenguas, cuyos lugares en el sistema educativo (y el lugar que ocuparían en él sus hablantes) no son claros para todos.

Así, por ejemplo, parece evidente que para la efectivización de la educación bilingüe son necesarios docentes indígenas, que conozcan la lengua propia de sus comunidades y que puedan darle a la educación la perspectiva indígena que está implicada en la palabra “intercultural”. Sin embargo, la formación de estos docentes, tal y como señala Serrudo (2010) ha sido permanentemente criticada y sus competencias han sido descalificadas por los docentes y directivos de la escuela tradicional. En estos procesos de desacreditación, las competencias lingüísticas han sido clave.

Esto se entiende aún más si se considera, tal y como señala Maldonado (2008) y también Serrudo (2010), que desde la perspectiva dominante, la presencia del docente indígena se justifica en su papel de intérprete y traductor, y como participante clave en un modelo de educación bilingüe de transición (ARNAU et al., 1992) que se propone emplear la lengua indígena en los niveles iniciales para facilitar al acceso a la lengua de escolaridad, el castellano. En este proyecto escolar, las

*“Hablar  
correctamente  
es entender bien  
los términos  
que usan los  
blancos”*

---

competencias lingüísticas que se esperan del docente indígena no son las competencias propiamente bilingües o plurilingües (tal y como las definen por ejemplo COSTE et al., 2009 [1997]; o LÜDI; PY, 2009), sino otras, aquellas relativas a dos lenguas adicionales, una de las cuales, el castellano, debe ser modelo de actuación verbal para los educandos. Sin embargo, este modelo escolar de la lengua se enfrenta cotidianamente a las prácticas concretas de los hablantes de la zona de contacto, marcadas principalmente por el uso alternante de más de una lengua, por variedades mixtas y por procesos de hibridización constantes. En este enfrentamiento, un modelo idealizado de castellano correcto (la norma) se activa en los juicios negativos y recurrentes sobre las formas de hablar castellano de los indígenas.

Este es el contexto en el que se inscribe el presente trabajo. Sin embargo, a diferencia de esta visión del plurilingüismo que puede describirse en la lectura de los dispositivos institucionales – sean del estado, sean de la institución escolar –, se propone explorar otro plurilingüismo, aquel que justamente se describe no sólo a partir de lo que se dice de él, sino de lo que se hace con él. Para ello, como se dijo, parece interesante contrastar diferentes tipos de datos, y observar la manera en que los actores describen el plurilingüismo en las prácticas cotidianas.

El corpus con el que se trabaja está formado por: a) entrevistas, grupos de discusión y conversaciones informales recogidos entre los estudiantes de nivel terciario; b) entrevistas a profesores, maestros y auxiliares; c) observaciones y filmaciones de clases de nivel inicial, primaria y terciaria; d) cuestionarios dirigidos a obtener una auto-evaluación de las competencias y descripciones sobre usos orales y escritos de las lenguas aborígenes y el castellano. Sin embargo, para el presente artículo, sólo se analizará una parte del corpus, aunque el resto actúe como bagaje del que dispone quien escribe este análisis.

Los datos fueron recogidos en un Instituto de Educación Terciaria de la Provincia del Chaco. Los participantes son estudiantes de Magisterio que provienen de las Provincias de Chaco y Formosa. Todos ellos son bilingües ya que son hablantes de la lengua wichí y han sido escolarizados exclusivamente en castellano. La mayoría de ellos también conoce el inglés.

### 3 Hacia una descripción situada del plurilingüismo

#### 3.1 El plurilingüismo como indicio de contextualización y recurso de categorización

Como se ha dicho, describir el plurilingüismo en dicha zona comporta, creo, entender las dinámicas sociolingüísticas en que involucran a las lenguas aborígenes y al castellano. Para ello, parece importante, por un lado, investigar las formas en que las lenguas son empleadas socialmente y por otro, el papel que éstas juegan en las diferentes formas de clasificación y organización social.

En el corpus de datos con el que contamos, si bien las lenguas aborígenes actúan en la clara distinción entre personas indígenas y no indígenas, el castellano emerge como un recurso clave para operar otras diferencias interesantes. En este caso, tal y como muestra el primer fragmento<sup>6</sup>, para oponer *criollos* – personas no indígenas pero autóctonos de la zona – y *aborígenes* vs. *blancos*.

“Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos”

55

#### Fragmento 1<sup>7</sup>

Entre ambas etnias, ente el criollo y *wichí* hay un diálogo común y sencillo para desarrollar el conocimiento... en cuanto salimos a fuera, nos sentimos perjudicados para dialogar con el mundo blanco.

Los blancos son descritos permanentemente como aquellos que tienen el poder del castellano; es decir, el control sobre las situaciones que exigen su uso y el poder de la evaluación sobre cuál es el castellano adecuado, por ejemplo, para poder resolver situaciones comunicativas claves en la vida social.

#### Fragmento 2

Doctor	Paciente
Pregunta: qué le pasa	Responde: tengo dolor de espalda
Pregunta: ¿cuáles son las consecuencias de ese dolor?	Responde: y no sé CHE!

6 Los fragmentos 1-5 han sido extraídos de textos escritos por los estudiantes a partir de la consigna dada para que describieran sus dificultades con las lenguas en diferentes contextos, con el fin de realizar un diagnóstico para una futura intervención didáctica. El fragmento 6 está extraído del mismo corpus, pero se realizó (a pedido del estudiante) en forma oral. El fragmento 7 está extraído de una entrevista realizada por Lorena Mattiauda para sus estudios doctorales en la Universidad de Buenos Aires. Por último, el fragmento 8 es parte de una conversación espontánea entre estudiantes del Instituto Terciario, registrada por una de ellas.

7 Todos los fragmentos de los textos escritos que aquí citamos son reproducidos tal como fueron realizados por los participantes.

Como representa este diálogo reproducido por una estudiante de educación terciaria y madre de familia, se trata de situaciones complejas en las cuales los personajes que aparecen hablan un castellano que dificulta la participación plena de los aborígenes. La diferencia entre el doctor y el paciente, entre el blanco y el aborigen aparece también en la diferencia entre dos palabras marcadas: *consecuencia* y *Che!* Ambas son, según los estudiantes, ejemplos de dos variedades encontradas, cuya distancia dificulta e incluso imposibilita la participación social.

Virginia  
Unamuno

---

56

### **Fragmento 3**

Cuando hablo con las autoridades (difícil); cuando hablo con mi hermano (*wichi*) (fácil); cuando hablo con un criollo (fácil); cuando hablo con un blanco de la ciudad (difícil); me cuesta reaccionar en el acto de (hablar) discusiones con un blanco.

### **Fragmento 4**

Me resulta fácil hablar con gente del lugar. Me cuesta cuando es de una ciudad. Me cuesta cuando escucho noticias (radial, televisivas etc.). Me cuesta los asuntos de trámites de papeles (burocracia).

### **Fragmento 5**

En cuanto está en la casa le es sencillo el desenvolvimiento al dialogar, intercambiar opiniones, charlar, contar cuentos. Entre ambas etnias, entre el criollo y el *wichí*, hay un diálogo común y sencillo para desarrollar el conocimiento. En cuanto salimos afuera, nos sentimos perjudicados para dialogar con el mundo blanco. Digo esto porque no supimos abarcarlos en el mundo actual desde nuestra niñez y tener un diálogo continuo. Nos cuesta porque los contenidos están hechos científicamente por el mundo blanco al salir afuera.

Médicos, profesores, políticos, pediatras, intendentes, personas de la ciudad, personas desconocidas son personajes que se describen como ajenos a lo cotidiano, a las relaciones simétricas, de vecindario y solidaridad. Son, en palabras de los estudiantes, los blancos. Y son los blancos a quienes se les asigna, en el corpus con el que trabajamos, una variedad de la lengua difícil, repleta de palabras llamadas “técnicas”. Estas palabras, como se verá, son para los estudiantes aborígenes indicios de contextualización que guían en la interpretación del contexto de comunicación: son emplea-

das e interpretadas por ellos para darle sentido a la actividad en que participan, describiendo, como se expondrá, la actividad y a los interlocutores, y calificando ambos elementos como propios del mundo blanco.

### 3.2 Prácticas plurilingües y descripción de la actividad social

Para los estudiantes aborígenes, como comentábamos, las diferentes variedades que reconocen en su medio describen claramente distintos grupos sociales con los cuales tienen relaciones muy variadas. El castellano del *vecindario*, propio de las interacciones entre aborígenes y criollos, es descrito como un elemento accesible y cotidiano, frente al “castellano de las palabras técnicas” que es ajeno, extraordinario y de difícil acceso. En el siguiente fragmento, Luis, futuro maestro, describe sus dificultades con el castellano y lo hace de la siguiente manera:

“Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos”

57

#### Fragmento 6<sup>8</sup>

[Manipulando autónomamente la grabadora]

luis: como trabajo en la municipalidad tengo compañeros *wichí* y criollos\|cosa que hablo las dos lenguas a la mañana\ por separado por supuesto\|| hablo con compañeros *wi\_* con los compañeros *wichi* todo en *wichí*\| y con los compañeros criollos en *\_* en castellano\|y-| y la *po\_ poca complicación que tengo sería hablar con con\_ una autoridad\ por ejemplo hablar con el intendente\ usar esas palabras técnicas \| y-| las palabras técnicas que aprendí será el los\_ los respectó\ o sea como como tratar a - como hablar con una autoridad\ por ejemplo decir\_ usted o señor o don\| cosa que en la calle lo \_ en la calle hablo con mis compañeros\ pero -| puedo o digo\ che\ o amigo nada más\|. [cursivas y subrayado de la autora]*

Las *palabras técnicas* se describen como aquellas propias de una situación asimétrica – la conversación con la autoridad –, en las cuales los interlocutores no son criollos ni *wichis*, sino parte del tercer grupo: los blancos. Para estos hablantes, las palabras técnicas parecerían actuar como indicadores de la pertenencia del interlocutor (y del texto) a un grupo social particular que, además, está posicionado en una relación de poder respecto a los demás. Así, *usted-don* (marcas de asimetría conversacional y de formalidad discursiva) son parte del conjunto de palabras técnicas que incluyen, también, las propias de los textos académicos que Luis, en este caso, debe emplear en sus estudios terciarios, y frente a las cuales se siente en déficit.

8 La simbología de transcripción empleada figura en el Anexo 1.

Las variedades del castellano son, de esta manera, evaluadas por los propios hablantes en relación a su adecuación a las prácticas sociales y a su capacidad para indicar o señalar la pertenencia de los interlocutores a los diferentes grupos en contacto. En las prácticas académicas, el uso de *las palabras técnicas* es un elemento que aparece repetidamente como componente clave de la competencia exigida para una participación exitosa en la formación docente actual y, también, en el ejercicio de la docencia.

Sin embargo, tal y como muestra el fragmento anterior, no se trata exclusivamente de la variedad propia de los géneros y de las disciplinas relativas a la educación; más bien, según la descripción que de dicha variedad realizan los estudiantes, estas disciplinas parecen emplear la que es propia de situaciones asimétricas que colocan a los hablantes bilingües en cierta desventaja con respecto a los blancos, quienes en la zona, ocupan los lugares de poder (como ya se dijo, el médico, el intendente, el dueño de las tiendas, el director de la escuela etc.).

Por eso, Luis describe estas palabras como aquellas que son propias de situaciones formales – entre las cuales están las fórmulas de cortesía – y que son difíciles de resolver. Este “castellano de las palabras técnicas” es el habla que los jóvenes *wichis* asocian al mundo blanco, un mundo que es descrito como ajeno y en el cual están claramente localizadas las instituciones escolares.

En este sentido, parece interesante el siguiente fragmento, en donde José, estudiante de tercer año de la carrera de Magisterio, es entrevistado por una investigadora de Buenos Aires. Aquí parece interesante comentar la forma en que, turno a turno, Ana – la entrevistadora – es descrita como blanca, a través de una selección léxica particular, en la cual las formas llamadas “técnicas” por los estudiantes son empleadas de forma recurrente.

#### Fragmento 7

- 1) ana<sup>9</sup>: josé\ ¿en qué año estás?
- 2) josé: en tercer año\
- 3) ana: en tercer año\ bien ya falta poquito para terminar\
- 4) josé: exactamente\
- 5) ana: sí\ ¿y por qué estás estudiando acá en el cifma?

9 La minúscula de los nombres responde a una convención propia del campo metodológico en el que se desarrolla este trabajo.

- 6) José: te explico\| yo siempre tuve una postura muy firme\|
- 7) Ana:[afirma]
- 8) José: considerando que soy aborígen\ digamos\|| yo gracias a dios- este-(DC) incursioné muchísimo en el campo\| podríamos decirlo así\ de la gente blanca\| y eh a los catorce años\ catorce quince\ dieci\_no\ dieciséis y diecisiete estuve en buenos aires\ en quilmes\| para trabajar en casa de una familia rica y a la vez capacitarme en tornería de madera\| y por culpa de eso perdí dos años de la escuela\| y eh-
- 9) Ana: ¿y fuiste allá a casa de parientes\o algo así?|
- 10) José: no\ terminé acá en yacaré\ un pueblito de los bajos de formosa\ y esa gente allí es privado\ digamos\| y son gente evagelista\ ¿cómo se dice?|
- 11) Ana: ah sí sí\| los hijos de beatríz -|martínez es el apellido/|tiene los chiquitos allí\
- 12) José: exactamente\|
- 13) Ana> los más chiquitos\|
- 14) José: exactamente\| cuando terminé séptimo grado ellos querían un muchacho para hacer practicar con ellos madera\ y me llevaron a mí\| y estuve dos años laburando y a la vez practicando la madera\ y mi ideología se basa en lo siguiente\yo siempre creo en la capacidad del hombre\| que se tiene que autosuperarse\| el hombre tiene que ganarse un lugarcito\| en el\_ en la sociedad\| pero a la vez tenemos que poner el empeño nosotros para ganar el lugar\| pasa por nosotros\| y lamentablemente le inculcaron una ideología alrevés\| hacia la comunidad aborígen\|

*“Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos”*

---

59

La lectura minuciosa de este fragmento permite observar que si bien Ana intenta orientar la entrevista hacia una situación informal (obsérvese su uso de los diminutivos, por ejemplo), José apela constantemente a recursos verbales y no verbales (como el cambio de ritmo de frase) para describir la situación como claramente asimétrica, una actividad que podríamos glosar como “conversación con blancos”. Asimismo, a lo largo de la entrevista, José orienta la interacción hacia el polo exolingüe (PY, 1995), cuestionando la simetría entre ambos interlocutores respecto a la competencia en castellano, lengua en que se desarrolla la conversación (por ejemplo, en el turno 10: la pregunta “¿cómo se dice?”).

Si bien podría considerarse desde otras perspectivas que José muestra cierta inseguridad lingüística, desde una perspectiva socialmente situada, podemos observar cómo interaccionalmente se categoriza el interlocutor y la actividad que se lleva a cabo (MONDADA, 2000). El uso

por parte del estudiante de esta variedad “de las palabras técnicas” le permite negociar la actividad (¿qué estamos haciendo?), categorizar a su interlocutor (¿quién sos?) y negociar el sentido de la actividad, proponiendo una transformación de la entrevista en un espacio de manifestación político-identitaria. En este trabajo de recontextualización que realiza José, el uso de la variedad “propia de los blancos” tiene un papel clave.

Esta interpretación de los datos obtendría más sentido si los inscribimos en la historia cotidiana de las interacciones entre personas blancas y personas aborígenes en la zona en donde se recogieron los datos. Si el castellano adecuado para participar socialmente en situaciones controladas por las personas blancas incluye el uso de “palabras técnicas”, José reconoce la situación de entrevista en esta historia interaccional y la intenta resolver según su lógica interna, desplegando un amplio repertorio de formas categorizadas por él como adecuadas a la situación en que participa.

Esto demuestra no sólo que José pone en juego una alta competencia lingüística, sino también comunicativa y simbólica: puede seleccionar de su repertorio las formas más adecuadas para recontextualizar, reorientar y resolver la situación en que participa, y lo hace no sólo a partir de lo que dice sino también de lo que el uso de tal castellano evoca.

Lo que también muestra este fragmento es que las diferentes variedades del castellano están disponibles para la creación de sentido y pueden, en tanto que variedades ajenas, ser evocadas, como en el siguiente fragmento:

#### **Fragmento 8**

- 1) miriam: cómo crees que van a entender los aborígenes en idioma o en el castellano...
- 2) luisa: y yo creo que\_ [¿ o kréo]
- 3) [risas]
- 4) luisa> muy tranquilo\|[mui trankí:lo]
- 5) [risas]
- 6) miriam: en primer lugar como futura docente\_ como bilingüe\_ me siento muy contento| contenta| porque yo creo que \_ esta es la oportunidad para nosotros y para nuestra comunidad wichi\_ hablar en los dos idiomas\_ para el bien de nuestra comunidad\\ para nuestros chicos que\_ hay otros chicos que no entienden castellano y nosotros los podemos ayudar\ enseñándoles castellano para que ellos puedan seguir adelante\ para que entiendan mejor en castellano\ nosotros les podemos ayudar en esas cosas\ como futuras docentes\ [cursivas de la autora]

En el fragmento anterior, Miriam, estudiante de primer año del Instituto Terciario, está manipulando la grabadora de la investigadora y juega, con ella, a hacer una entrevista a sus compañeras. En el inicio de este fragmento, le pregunta a Luisa por la lengua que considera que será más comprensible para sus alumnos aborígenes cuando ella sea maestra.

Un análisis pormenorizado de estos enunciados muestra que en las dos primeras intervenciones (turnos 2 y 4), Luisa propone un juego de voces a su compañera y a la grabadora, representante virtual de la investigadora. En este juego, a través del contraste entre el castellano habitual del grupo y el castellano porteño (patente en el uso sordo del fonema para representar “y” en “yo”, del sonido no rizado de la “r” en “creo”, el alargamiento vocálico y el cambio de curva melódica en “tranquilo”), Luisa trae a la interacción una variedad que no le es propia y cuyo uso es interpretado por su interlocutora como “cómico” (obsérvese las risas después de una y otra intervención).

De alguna manera, el uso de un acento fuertemente porteño que realiza Luisa, no solo es interesante porque le permite evocar el contexto mediático – a televisión o la radio, por ejemplo – e intentar recontextualizar la actividad práctica que realiza con su compañera, sino también porque crea una fuerte resonancia simbólica ya que, precisamente, al usar la variedad porteña y contrastarla con la habitual del grupo, trae a la interacción una oposición que es clave en las relaciones de las diferentes variedades del castellano en la Argentina, y también en las relaciones entre grupos sociales en la zona que se estudia.

Retrospectivamente (respecto al turno anterior), Luisa califica el castellano de la pregunta que realiza Miriam y lo describe interaccionalmente en función de la dominancia que tiene entre el castellano del Río de la Plata en los medios de comunicación y, especialmente, en la escuela. La variedad que evoca, la porteña, es casi única en los medios de comunicación y actúa de modelo/norma en las escuelas de todo el país.

Así, Luisa a través del contraste entre variedades del castellano describe de forma situada el castellano que los aborígenes *van a entender* (Turno 1: Miriam: ¿cómo crees que van a entender los aborígenes en idioma o en el castellano...?). No se trata de la variedad empleada habitualmente por los propios aborígenes o por los criollos, sino de otra variedad del castellano, ajena. Esta relación entre el castellano de allí y el ajeno a la comunidad pero propio de las escuelas, resuena también

*“Hablar  
correctamente  
es entender bien  
los términos  
que usan los  
blancos”*

en la pequeña conversación entre Luisa y Miriam, y está inscrito en la historia de las jerarquías y desigualdades entre lenguas y variedades en la Argentina, y entre los grupos sociales que las hablan.

Como decíamos en el comienzo de este trabajo, una descripción situada del plurilingüismo no puede dejar de considerar las formas de relación entre las diferentes lenguas y variedades. Así también las dinámicas en que participan y en donde irrumpen sus valores y significados sociales.

En el caso que aquí se analiza, las diferentes variedades del castellano emergen como recursos clave de clasificación social, son descritas como elementos configurantes de las identidades, de las actividades y las situaciones sociales, y empleadas en la potencialidad simbólica que obtienen en las relaciones entre unas y otras, entre unos y otros hablantes, entre unas y otras situaciones.

Krasmsch y Whiteside (2008, p. 664) hablan, en este sentido, de competencia simbólica para referirse a “cierta habilidad para actuar con diferentes códigos lingüísticos y con las diferentes resonancias temporales de dichos códigos”. Según estas autores, un análisis ecológico de los datos puede mostrar de manera precisa la forma en que los actores en situaciones multilingües ponen en juego no sólo variadas competencias lingüísticas y comunicativas, sino también saberes y habilidades relativos a los diferentes códigos en juego y a las resonancias espaciales y temporales de estos códigos. En los ejemplos comentados, esta competencia puede verse desplegada en la puesta en juego de diferentes variedades del castellano cuya interpretación no sólo está anclada en el presente de la interacción, sino en una historia forjada en el espacio en el que se producen las relaciones entre diferentes grupos, en el que se superponen las espacialidades que se evocan al hablar.

Es justamente este potencial simbólico el que se despliega en las interacciones observadas y el que sirve para caracterizar el plurilingüismo desde un punto de vista contextualmente situado. El uso de las variedades descritas como propias de otros grupos para reenmarcar una actividad, para describir a un interlocutor o para cambiar la orientación de una acción social, son formas en que el plurilingüismo emerge como recurso comunicativo y simbólico. El análisis como el que aquí se muestra permite, además, acercarse a una comprensión de los entornos multilingües como contextos en los cuales las lenguas y variedades se ponen a disposición de las múltiples subjetividades de los participantes, de sus identidades complejas y de diferentes historicidades.

Así, a través del contraste entre lenguas y variedades, los hablantes crean y otorgan sentido a las actividades simbólicas en las que participan y comprenden, por un lado, el significado social de las formas verbales y, por otro, la evaluación que sobre las mismas realizan ellos y los otros. Es en esta línea interpretativa que obtiene sentido la frase dicha por un estudiante que da nombre al presente artículo: **“Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos”**.

En la historia de las personas y los pueblos, en las dinámicas de escolarización actual y en la formación docente, estos “términos” que usan los blancos son, para los estudiantes, índices convencionales de la pertenencia del locutor y de la actividad a un determinado grupo social. Su uso está anclado en la historia de relaciones sociales y no sólo en las prácticas verbales actuales, como puede ser el texto académico que deben leer. Es en esta dinámica compleja, creo, en donde se puede comprender la urgencia con que reclaman algunos indígenas el derecho a recibir una educación de calidad, que de un lugar prioritario a las lenguas aborígenes pero que garantice también una enseñanza adecuada del castellano, que parta no sólo del hecho que no es su lengua primera ni habitual, sino también que es una lengua cuyo acceso a determinadas competencias y variedades ha estado limitado para ellos, en todos los sentidos que puede tener esta expresión.

#### **4 Discusión**

En sus investigaciones longitudinales sobre aprendizajes de segundas lenguas, Norton (2000) mostró cómo la modificación de los repertorios verbales de las mujeres inmigrantes que ella investigaba estaba relacionada con la posibilidad de resolver comunicativamente no sólo nuevas situaciones de habla, sino especialmente el control de los hablantes expertos sobre el acceso a los recursos materiales y lingüísticos. Las interacciones con hablantes nativos se mostraban a dichas aprendices como hostiles, opacas, ligadas a la afirmación del control de los nativos sobre los recursos verbales y sobre la comprensión de la situación. Para esta autora, esto no podía dejar de relacionarse con el control por parte de los nativos sobre los recursos materiales y la dificultad de aceptar nuevas distribuciones de los mismos.

Pero también, tal y como señala Norton (2000) y Norton y Toohy (2004), el aprendizaje de segundas lenguas tiene, para quienes las están aprendiendo, un efecto sobre las identidades, de manera tal

*“Hablar  
correctamente  
es entender bien  
los términos  
que usan los  
blancos”*

que todo aprendizaje es evaluado no sólo en función de los beneficios sino también de las transformaciones. Es decir, según dichos autores, aprender una lengua es ver transformada una identidad.

En el caso que analizamos, ambos elementos parecen relevantes. Por un lado, tal y como mostramos, la jerarquía entre diferentes variedades del castellano se corresponde con una jerarquía entre grupos sociales que se ha configurado históricamente. La variedad de los blancos no sólo es interpretada como difícil (y obstáculo para la participación igualitaria), sino que es, para los estudiantes de educación terciaria, clave en la resolución de actividades complejas, controladas por las personas blancas. En este sentido, cabe considerar que el control que ejerce este último grupo sobre diferentes actividades de la vida social de la zona estudiada (salud, gobierno, educación, medios etc.), es también un control sobre la participación en los eventos que dichas actividades incluyen. Si el aprendizaje de las lenguas está imbricado, como creo, en la interacción social, es posible pensar que el control de la participación se traduzca en un control sobre quién aprende y qué se aprende y, en definitiva, que dicho control esté relacionado con el intento de evitar nuevas distribuciones de los recursos materiales en la zona, como aquellas que provocaría el acceso de los aborígenes a puestos laborales calificados o profesionales, tales como la docencia.

Por otro lado, cabría preguntarse si, como se desprende del análisis de los datos, dado que la variedad académica está ligada a la variedad de los blancos, cuáles son las transformaciones que los estudiantes asocian al aprendizaje (y uso público) de dicha variedad; es decir, cuáles son las transformaciones identitarias asociadas al uso del castellano en general y al uso del castellano “de las palabras técnicas” en particular. Cabe, en definitiva, considerar qué se gana y qué se transforma en la adquisición de nuevas variedades lingüísticas asociadas al mundo académico, no aborígen, blanco. En este sentido, cabría preguntarse sobre las transformaciones que exige la institución escolar actual a los miembros de los pueblos originarios que se incorporan como docentes y, a partir de aquí, el lugar del que dispone para los cambios educativos que de ellos se esperan.

En esta línea, se pueden hacer algunas preguntas:

- a) Otros *castellanos* ligados a otras identidades ¿pueden también ser legítimos en la formación y la práctica docentes?

- b) ¿Tienen las variedades del castellano ligadas a identidades bilingües, mestizas y a prácticas simétricas en donde participan las personas aborígenes, un estatus que el sistema educativo puede valorar y recuperar para la transformación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje?
- c) ¿Hay un lugar en el sistema escolar para las variedades bilingües, marcadas por el uso alternante de más de una lengua, por el contacto entre diferentes lenguas, por la innovación lingüística propia del mismo?

*“Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos”*

## 5 A modo de cierre

De este estudio se desprenden algunas líneas para un debate que puede ser relevante en la Argentina actual, cuyas políticas oficiales parecen orientarse hacia un perfil plurilingüe del estado, evidente en el debate educativo y en el de la administración, especialmente en las zonas tradicionalmente de contacto entre el castellano y las lenguas indígenas (Nororeste y Patagonia).

En este sentido, tal y como se mostró en el presente estudio, el plurilingüismo que describen las prácticas sociales cotidianas, en este caso, en los contextos de formación de maestros indígenas del norte del Chaco, se opone a otro, el que lo entiende como sumatoria de monolingüismos y de competencias equilibradas e idénticas en las diferentes lenguas. Este segundo plurilingüismo, ligado a una mirada aséptica e idealizada de las lenguas, aparece en los discursos institucionales como el “bilingüismo ideal” que se asocia especialmente en el marco de la EIB al rol de traductor que se otorga a los docentes aborígenes. La traducción – injustamente reducida al pasaje de un sistema a otro, sin mezclas ni fisuras –, como dice Maldonado (2008) parece ser la única competencia bilingüe que actúa en la valoración de la actuación de los docentes indígenas.

Las otras prácticas bilingües – relativas al uso de variedades mixtas y de variedades propias del contacto, y al uso de la alternancia entre lenguas, por ejemplo – continúan ligados en el imaginario escolar a lo “contaminante” y lejos de ser comprendido como propio de los bilingües, es diagnosticado como parte del “problema”. Dice Acuña (2010, p. 339):

La escuela es hostil a la práctica de los bilingües de cambiar de lengua según determinados reglas que suelen escapársele al de afuera (‘mezcla las lenguas’, ‘se confunde’, ‘no se le entiende’)

dice el maestro). Las clasificaciones lingüísticas para caracterizar la gran variedad de situaciones de contacto lingüístico [...] suelen contribuir a aumentar las tensiones ya que son empleadas como caracterizaciones de situaciones incorrectas, de lo que se considera torpes resultados [...].

En este contexto pareciera que el debate sobre qué es el bilingüismo y qué se espera de los bilingües – o de los plurilingües, para usar un término más abarcador – es necesario para contribuir a una educación intercultural bilingüe que sea transformadora de las prácticas educativas actuales y de sus resultados. Asimismo, parece imprescindible preguntarse por las ideas de plurilingüismo que recogen la incipiente legislación, pero también por las prácticas que se derivan de su implementación. Indagar en qué se entiende y cómo se define en la práctica el plurilingüismo permitirá, creo, disponer de algunos elementos para prever el carácter operativo o meramente simbólico de las decisiones actuales en el terreno de las políticas y la gestión de las lenguas en Argentina.

Virginia

Unamuno

---

66

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUÑA, Leonor. Lenguas propias y lenguas prestadas en EIB. En: HIRSCH, Silvia; SERRUDO, Adriana (Comp.). **La educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas**. Buenos Aires: Noveduc, 2010. Cap. 13.

\_\_\_\_\_. De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina. **Revista de Historia Bonaerense**, v. 9, n. 24, p. 47-51, 2002.

ARNAU, Joaquim; COMET, Cinta; SERRA, J.M.; VILA, Ignasi. **La educación bilingüe**. Barcelona: Horsori – ICE de la Universitat de Barcelona, 1992.

BEIN, Roberto. Los idiomas del Mercosur. **Revista Todavía**, [s.p.], 2002. Disponible en: <[http://www.revistatodavia.com.ar/notas/bein/frame\\_bein1.htm](http://www.revistatodavia.com.ar/notas/bein/frame_bein1.htm)>. Consultado el: 28 feb. 2011.

BENGOCHEA, Natalia; FLORENCIA, Sartori María. **Representaciones sobre las lenguas y sus hablantes en la legislación argentina vigente**. Comunicación presentada en el Congreso de la Cátedra UNESCO de lectura y escritura, Universidad de General Sarmiento, 2010.

CENSABELLA, Marisa. Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino - Localización, vitalidad y prioridades de investigación. **Folia histórica del Nordeste**, Resistencia (2001-2002), Instituto de Investigaciones Geohistóricas - Conicet, n. 15, p. 71-85, 2001.

\_\_\_\_\_. **Las lenguas indígenas de la Argentina: una mirada actual**. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Genèvieve. **Plurilingual and pluricultural competence**. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2009 [Primera edición en francés: 1997].

GOLLUCIO, Lucía y Equipo. Documentación de lenguas amenazadas en su contexto etnográfico. En: BEIN, R.; VILLANUEVA, G. Vázquez (Ed.), **Actas Congreso Internacional "Políticas Culturales e Integración Regional"**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2005.

HELLER, Monica. Distributed knowledge, distributed power: A sociolinguistics of structuration. **Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies**, v. 27, n. 5-6, p. 633-653, 2007.

HIRSCH, Silvia; SERRUDO, Adriana. La educación en comunides indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En: \_\_\_\_\_. (Comp.). **La educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas**. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 17-44.

KRAMSCH, Claire; WHITESIDE, Anne. Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. **Applied Linguistics**, v. 29, n. 4, p. 645-671, 2008.

*"Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos"*

---

67

LÓPEZ, Luis Enrique; WOLFANG, Küper. **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas**. Cochabamba: H y P, 2004.

LÜDI, George; BERNARD, Py. To be or not to be... a plurilingual speaker. **International Journal of Multilingualism**, v. 6, n. 2, p. 154-167, 2009.

MALDONADO, Angel. La Cuestión del Bilingüismo en la EIB: Teorías y Realidades. **Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística**, 2008. Disponible en: <[http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/xicongreso/simposio\\_y\\_coloquio/bilinguismo/maldonado.pdf](http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/xicongreso/simposio_y_coloquio/bilinguismo/maldonado.pdf)>.

MARTIN ROJO, Luisa. **Constructing Inequality in multilingual classrooms**. Berlin/Nueva York: Gruyter Mouton, 2010.

MCNAMARA, T. F. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

NOVARO, Gabriela. Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (Ed.). **Educación intercultural bilingüe en Argentina: sistematización de Experiencias**. Buenos Aires, 2004. p. 481-505.

MONDADA, Lorenza. La compétence de catégorisation: procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques. En: MARTINEZ, Pierre; DOEHLER, S. Pekarek (Ed.). **La notion de contact de langues en didactique**. Paris: ENS Editions & Didier Erudition, 2000. p. 81-102.

NORTON, Bonny; TOOHEY, K. (Ed): **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge University Press, 2004.

NORTON, Bony. Language and identity. En: HORNBERGER, N.; MCKAY, S. (Ed.). **Sociolinguistics and language education**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000.

PEKAREK DOEHLER, S. De la nature située des compétences en langue . En: BRONCKART, J. P.; BULEA, E.; PUOLIOT, M. (Ed.). **Repenser l'enseignement des langues**: comment identifier et exploiter les compétences? Villeneuve: Presses universitaires du Septentrion, 2005. p. 41-68.

PETZ, Ivanna. Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad sociocultural en Salta y Formosa. En: HIRSCH, Silvia; SERRUDO, Adriana. **La educación intercultural bilingüe en Argentina**: identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 45-70.

*“Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos”*

PY, Bernard. Quelques remarques sur les notions d'exolinguisse et de bilinguisme. **Cahiers de Praxématique**, n. 25, p. 79-95, 1995.

69

RAMPTON, Ben. **Language in late modernity**: interaction in an Urban School. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crossing**: language and ethnicity among adolescents. Londres: Longman, 1995.

SERRUDO, Adriana. Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. En: HIRSCH, Silvia; SERRUDO, Adriana (Comp.). **La educación intercultural bilingüe en Argentina**: identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 255-272.

TRINCHERO, Hugo. Los pueblos originarios en Argentina. Representaciones para una caracterización problemática. **Seminario permanente de cultura y representaciones sociales**, 8 marzo 2010.

UNAMUNO, Virginia. **Lenguas, diversidad sociocultural y escuela**. Barcelona: Graó, 2003.

VARELA, Lia. Mi nombre es nadie: la política lingüística del Estado Argentina. En: **Portal unidad en la diversidad**, abr. 2001. Disponible en: <[http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion\\_ant/2001/abril\\_01/opinion\\_110401.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2001/abril_01/opinion_110401.htm)>. Consultado el: 28 feb. 2011

ZIDARICH, Monica. Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En: HIRSCH, Silvia; SERRUDO, Adriana (Comp.). **La educación intercultural bilingüe en Argentina**. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 223-254.

## ANEXOS

### Anexo 1 - Simbología de transcripción

Virginia  
Unamuno

---

70

> continuación del turno por parte del mismo participante  
Secuencias tonales: descendente: \ ascendente: /  
pregunta con pronombre ?  
mantenida -  
Pausas: breve | media || larga <número de segundos > <0> ausencia de pausa  
Alargamiento silábico, según duración · · ·  
Encabalgamientos:  
=texto locutor A=  
=texto locutor B=  
Interrupciones: texto\_  
Intensidad:  
piano {(P)texto} pianissimo {(PP)texto}  
forte {(F)texto} fortissimo {(FF)texto}  
Tono alto {(A) texto} bajo {(B) texto}  
Tempo acelerado {(AC)texto} desacelerado {(DC)texto}  
Enunciados riendo {( @) texto}  
[+texto+] transcripción no alfabética  
Comentarios [texto]  
Fragmentos incomprensibles (según duración): XXX | XXX XXX | XXX  
XXX XXX  
Fragmentos dudosos {(?) texto}

## Anexo 2

Provincia de Chaco



*“Hablar  
correctamente  
es entender bien  
los términos  
que usan los  
blancos”*

---

71

Fuente: <<http://portal.chaco.gov.ar/index.php>>

## Anexo 3

Este mapa muestra la distribución de las comunidades aborígenes del Chaco, según el Gobierno de dicha provincia.



