

VISIBILIZACIÓN Y OMISIÓN DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN PLATAFORMAS DIGITALES DE JUJUY Y CÓRDOBA (ARGENTINA)

Visibility and Omission of Linguistic Diversity in Educational Platforms of Jujuy and Córdoba (Argentina)

DOI: <http://doi.org/10.33255/25914669/7257>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s25914669/bprw37xxj>

Valentina Salas

<https://orcid.org/0009-0007-2253-4424>

Universidad Nacional de Tucumán

Universidad Pedagógica Nacional

valentinatasas7@gmail.com

San Miguel de Tucumán, Tucumán

Argentina

Claudia Schira

<https://orcid.org/0009-0007-7296-0296>

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Universidad Pedagógica Nacional

claudiaschira@hotmail.com

Crespo, Paraná, Entre Ríos

Argentina

Recibido: 19/08/2025

Aprobado: 8/11/2025

Publicado: 27/11/2025

Resumen

Este trabajo analiza el abordaje de la diversidad lingüística y dialectal en la normativa educativa y en los repositorios digitales jurisdiccionales publicados durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Desde un enfoque glropolítico, se revisa el devenir del tratamiento de las lenguas y su enseñanza, así como la normativa vigente. Luego se examinan las propuestas didácticas de Jujuy y Córdoba y las representaciones ideológicas subyacentes. Los hallazgos destacan avances en la visibilización de la diversidad lingüística a partir de las legislaciones y los repositorios, pero también la persistencia de matrices homogeneizantes. Estos abordajes heterogéneos dan cuenta de las tensiones no resueltas respecto a cómo llevar a cabo una educación lingüística crítica.

Palabras claves: diversidad cultural - diversidad lingüística - recursos digitales educativos - COVID-19 - ideologías sociolingüísticas.

Abstract

This paper analyzes the approach to linguistic and dialectal diversity in educational regulations and jurisdictional digital repositories published during the period of preventive and mandatory social isolation (ASPO). From a glottopolitical perspective, it reviews the evolution of the treatment of languages and their teaching, as well as current regulations. It then examines the educational proposals of Jujuy and Córdoba and the underlying ideological representations. The findings highlight advances in the visibility of cultural diversity through legislation and repositories, but also the persistence of homogenizing matrices. Heterogeneous approaches reveal unresolved tensions regarding how to carry out critical language education.

Key words: linguistic diversity - cultural diversity - digital resources - COVID-19 - sociolinguistic ideologies.

Introducción

El territorio argentino constituye un espacio de gran diversidad, en el que convergen la lengua española peninsular, las lenguas indígenas y las lenguas de corrientes migratorias. No obstante, la riqueza lingüística del país contrasta con la escasa presencia de políticas educativas que promuevan su visibilización. Las legislaciones fundamentales y los acuerdos estatales que rigen la educación son muy escuetos y lábiles a la hora de definir la inclusión y promover la reflexión sobre las variedades lingüísticas del país (Varela, 2014).

Esta situación ha permitido que los medios de comunicación, la escuela y los materiales educativos sustenten representaciones de la lengua y la cultura esencialmente monocéntricas hasta la actualidad (López García, 2017). A lo largo de mucho tiempo se ha vulnerado así el reconocimiento de nuestra identidad lingüística, socio histórica y culturalmente diferenciada, al favorecer ideas como la presencia de una única lengua y una única variedad válida.

En los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado materiales y propuestas educativas en plataformas y entornos digitales. Esto se ha intensificado a lo largo del ciclo lectivo 2020-2021, debido a la situación de emergencia y al cierre de los establecimientos educativos por la pandemia de COVID-19. En este contexto, y en consonancia con las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación, las provincias elaboraron una priorización curricular, y produjeron sus propios repositorios para acompañar a docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje remoto.

En el presente trabajo, nos interesa aproximarnos a las normas o resoluciones que rigen la priorización curricular, así como también a algunos de los materiales realizados por parte de los gobiernos provinciales de Jujuy y Córdoba. Queremos analizar en ellos cómo aparece la diversidad lingüística y cultural, cuáles son las representaciones que sobre ésta se sustentan y qué concepciones ideológicas subyacen en su tratamiento. La pregunta que guía nuestra investigación

es: ¿cuáles son los modos de visibilización u omisión de la diversidad lingüística del país que pueden rastrearse en la priorización curricular y en los repositorios estatales surgidos en los años 2020-2021?

De este modo, nos proponemos reconocer qué tipo de formación lingüística promueven los materiales que conforman nuestro corpus: si responden a una lógica monolingüe y asimilacionista, o si, en cambio, impulsan una comprensión crítica de la identidad lingüística, anclada en los derechos humanos.

La selección de los casos de Jujuy y Córdoba responde a la accesibilidad y pertinencia del corpus. Durante el período 2020-2021, fueron escasas las propuestas y recursos provinciales que abordaron la diversidad lingüística en el contexto de la emergencia sanitaria, y menos aún aquellas que se centraron en las variedades regionales (Salas, 2021). Esta situación refleja la preeminencia de la formación literaria en detrimento de una formación lingüística en las escuelas argentinas, así como también la falta de consensos y tensiones no resueltas respecto a cómo llevar a cabo una educación lingüística, tal como señalan algunos especialistas (M. S. Taboada, 2021).

En este artículo recuperamos los resultados de una investigación realizada en el marco de la Licenciatura en Educación Intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Argentina, durante el año 2022-2023. La versión actual es el resultado de un proceso de revisión y reformulación, con el objetivo de publicar los resultados obtenidos.

El artículo se estructura en torno a 4 secciones. En primer lugar, presentamos el marco teórico y metodológico que sustenta la investigación, con aportes de la glotopolítica, los estudios del discurso y el análisis crítico de los libros de texto. A continuación, ubicamos la investigación en un contexto concreto, al realizar un recorrido sobre el tratamiento de la diversidad lingüística en la escuela argentina y explorar las normativas que enmarcan la publicación de los materiales seleccionados. Finalmente, llevamos a cabo el análisis de dos propuestas o recursos didácticos elaboradas para los primeros años del nivel secundario, pertenecientes a las dos provincias mencionadas, con el fin de indagar qué representaciones sobre las lenguas y variedades emergen del corpus.

Nuestro trabajo constituye, por lo tanto, una exploración inicial que no busca representar lo que ocurre en el conjunto de las provincias del país ni describir las prácticas escolares efectivas. Se trata de un análisis centrado en los materiales educativos, y no en las formas de apropiación que realizan los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este punto constituye, sin duda, de interés para futuras investigaciones.

La organización escalonada del análisis nos permite otorgarle a la problemática cierto espesor histórico y reconocer cuáles son aquellas instancias de decisión que pueden impactar en situaciones concretas. Esto no significa sostener la idea de un proceso lineal descendente, en el que lo prescripto por una instancia estatal define lo que ocurre en los siguientes niveles. Por el contrario, consideramos que estos procesos son dialécticos y están mediados por numerosos

actores que negocian, interceden, reformulan y reelaboran de acuerdo con sus creencias, ideologías, o experiencias.

Representaciones e ideologías sobre el lenguaje

El trabajo realizado se enmarca en la glotopolítica, campo que estudia "las acciones sobre el lenguaje que participan en la reproducción o transformación de las relaciones de poder" (Arnoux, 2000, p. 3). Desde este enfoque, el lenguaje no es concebido como un sistema autónomo, sino como una práctica social atravesada por las estructuras de dominación. Suele manifestarse en dispositivos concretos, como leyes, políticas públicas, medios de comunicación y, especialmente, en la escuela. El análisis glotopolítico permite, por lo tanto, abordar los modos en que ciertas ideas sobre las lenguas, las prácticas lingüísticas y los hablantes contribuyen a mantener o disputar el orden social. En este sentido, los materiales educativos elaborados por los Estados constituyen una herramienta privilegiada para rastrear qué saberes lingüísticos se consideran válidos y qué ideologías se instalan detrás de ellos.

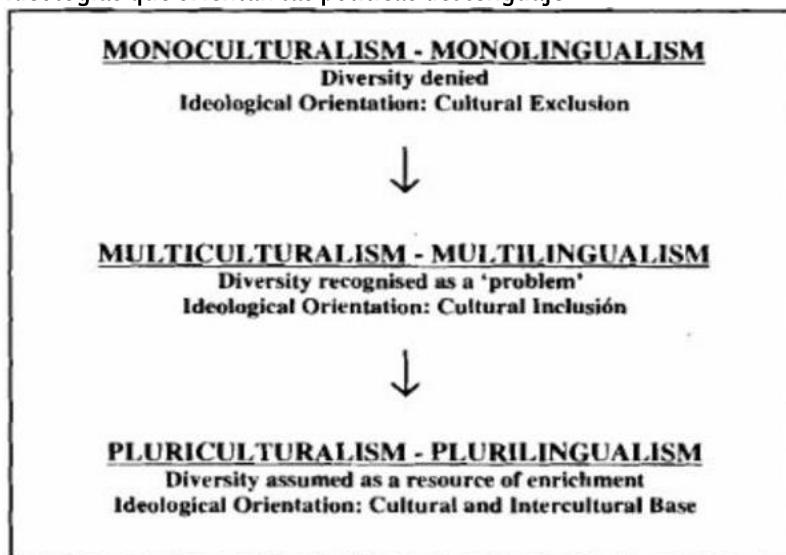
Una noción central en este marco son las representaciones sociolingüísticas, definidas por Arnoux y Roberto Bein como "esquemas orientadores socialmente compartidos de percepción o evaluación de fenómenos lingüísticos, así como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen" (1999, p.9). Son muchas las formas que las representaciones adoptan en la cotidianidad y son, a su vez, muchos los contextos concretos donde se manifiestan: en los textos que regulan judicialmente el uso del lenguaje (leyes), en los que establecen los elementos y el funcionamiento de una lengua (gramáticas), en los titulares mediáticos que asocian a determinado grupo de personas con determinadas formas de hablar y, sobre todo, en los recursos y las propuestas de educación lingüística. Estas representaciones sociales, cuyo foco son las prácticas comunicativas en relación intrínseca con los sujetos que las ejercen, se inscriben y vinculan entre sí en el marco más amplio de las ideologías del lenguaje.

Las ideologías lingüísticas, por su parte, son definidas por Del Valle (2007) como "sistemas de ideas que articulan nociones sobre el lenguaje, las lenguas, el habla y la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas" (p.20). Para Taboada (2010), constituyen sistemas epistemológicos y axiológicos, es decir, conjuntos de ideas cargadas de valoraciones, que articulan lo social y lo lingüístico. Estas ideologías suelen presentarse como el resultado de experiencias individuales. Sin embargo, son aprendidas por los sujetos, tanto en sus interacciones cotidianas como en los marcos institucionales en los que se desenvuelven.

Muchas investigaciones dan cuenta de cómo las ideologías sociolingüísticas desempeñan un papel fundamental en la orientación de las políticas lingüísticas y culturales que los Estados implementan. Para el análisis de nuestro corpus, son interesantes los aportes de Rainer Enrique Hamel (2008) quien propone una clasificación de tres clases de ideologías que orientan las políticas del lenguaje: monolingües y monoculturales; multilingües y multiculturales; plurilingües y pluriculturales. Las primeras consideran la diversidad como un problema y buscan imponer una lengua y cultura dominante, promoviendo procesos de asimilación. Las segundas, en cambio,

reconocen la existencia de numerosas lenguas y culturas en el mundo, pero tienden a separar sus usos en diferentes ámbitos, lo que limita el contacto entre ellas y asume una valoración de la diversidad estática e insular. Al igual que destacan las críticas al multiculturalismo, en la base de esta concepción el intercambio entre culturas persiste como un conflicto que se prefiere evitar (Grimson, 2011). Por último, las políticas plurilingües y pluriculturales no sólo reconocen la diversidad, sino que promueven el diálogo entre múltiples culturas y lenguas en un mismo espacio, fomentando una convivencia que es, al mismo tiempo, tensionante y enriquecedora.

Figura 1: Las tres clases de ideologías que orientan las políticas del lenguaje



Fuente: Hamel (2008).

La clasificación de Hamel (2008) resulta especialmente útil para analizar cómo las ideologías sociolingüísticas y culturales atraviesan las políticas curriculares y las prácticas escolares. En ese sentido, Silverstein (1979) afirma que en la escuela el aprendizaje sobre los hechos lingüísticos puede clasificarse en tres tipos: el gramático, el comunicativo y las ideas respecto al lenguaje que las instituciones educativas difunden. La variedad estándar constituye la lengua vehicular y el objeto de estudio de las clases de lengua. Pero, al mismo tiempo que los alumnos estudian las características gramaticales de esta variedad y los principios de la comunicación, aprenden e interiorizan ciertas representaciones o ideologías sobre las lenguas y la comunicación que influyen sobre su uso. Estas valoraciones forman parte de lo que denominamos el currículum oculto. También las autoras Juanatey y Rodríguez (2019) parten de la convicción de que la enseñanza de una lengua siempre está guiada por ideologías, poniendo el acento en el peso de las políticas de homogeneización que se asientan sobre la tríada: una cultura, una nación, una lengua, y su correlato en la asimilación lingüística.

Los estudios del discurso y los libros de texto

Nuestro artículo se centra en el análisis de dos propuestas educativas producidas a lo largo del ASPO y distribuidas por medio de las plataformas oficiales de las provincias. Si bien estos materiales fueron pensados como recursos digitales, consideramos que su estudio puede

inscribirse dentro de una línea de investigación más amplia sobre los materiales educativos, en diálogo con el campo de la manualística.

Los libros de texto, y, por extensión, otros formatos de material didáctico con funciones similares, han sido objeto de múltiples abordajes interdisciplinarios que destacan su papel en la difusión y consolidación de imágenes socialmente compartidas sobre el mundo (Canale, 2022).

Desde sus orígenes, los materiales educativos, en particular los libros de texto, representan el vehículo fundamental para el currículum explícito, ya que concentran los contenidos y saberes considerados legítimos en un momento dado (Apple y Christian Smith, 1991; M. B. Taboada, 2011). De ahí que su estudio nos permita conocer qué perspectivas epistemológicas se consideran válidas en determinados contextos institucionales. A su vez, estos materiales constituyen una parte importante del currículum oculto (Jackson, 1998), debido a que contribuyen a la naturalización de determinadas actitudes, prácticas e ideologías que no se explicitan en el currículum oficial, pero forman parte de lo que se aprende en la escuela. A pesar de ello, durante mucho tiempo fueron considerados dispositivos neutrales de transmisión del conocimiento, lo que ha llevado a una escasa problematización de su contenido.

En este contexto, resulta relevante recuperar los aportes de las corrientes más críticas, que permiten analizar los manuales escolares más allá de su aparente neutralidad (Van Dijk y Atienza, 2011). Los estudios críticos del discurso se han interesado por estudiar el libro de texto, al considerar el papel central que cumple este artefacto en la construcción del currículum y, por lo tanto, de la ciudadanía y la identidad de los sujetos (Da Silva, 2001). Algunos investigadores como Bernstein (2000), se han enfocado en su carácter pedagógico, esto es, en el proceso mediante el cual los libros de texto retoman discursos disciplinares que surgen de otros contextos y con otros propósitos, para convertirlos luego en contenidos escolares (Canale, 2022). Muchos estudiosos afirman que, en esa operación de selección curricular, algunos sentidos sufren modificaciones, son añadidos o incluso obturados. Por ello, resulta central analizar los desplazamientos que allí se producen, ya que no son azarosos, sino que responden a intereses determinados (Achugar y Oteíza, 2014).

Otros estudios se han centrado en develar cómo los libros de texto naturalizan o refuerzan determinadas representaciones e ideologías sobre el mundo social y los sujetos que lo habitan. Estos recursos suelen constituir una herramienta central, tanto para el estudiantado como para el profesorado. En efecto, muchos docentes los utilizan como fuente principal para estructurar sus clases o legitimar sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, numerosos trabajos han señalado como dichos materiales tienden a reproducir discursos hegemónicos, que se insertan en el marco de una clase de forma solapada o bajo una aparente rigurosidad científica y disciplinar. A modo de ejemplo, Van Dijk (2005) estudia las construcciones sobre la inmigración que aparecen en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. Y en Argentina, el grupo Caleidoscopio se ha ocupado del mapeo y el análisis de materiales didácticos que circulan en las escuelas, para reconocer aquellas representaciones que se naturalizan en los textos sobre diversos tópicos, como ser la construcción de nación, de los sujetos migrantes, de la mujer y de la familia (Taboada, 2018; Taboada et al; 2021).

Desde un enfoque metodológico, nuestra investigación se enmarca en el Análisis Crítico del Discurso, con especial énfasis en los mecanismos argumentativos que posibilitan la construcción de sentidos en torno al lenguaje, sus variedades diatópicas y la diversidad lingüística y cultural.

La diversidad lingüística en el currículum argentino

En Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, los promotores del Estado moderno dieron lugar a un proyecto de homogeneización que se reafirmó sobre la búsqueda de una identidad nacional, frente a la llegada de la inmigración masiva. En este contexto, se reforzó la función de la lengua española como factor de identidad colectiva y se le confirió a la escuela la tarea de difundir la llamada "lengua nacional", erradicando las características lingüísticas y culturales propias de los inmigrantes. El propósito de estas medidas era alcanzar el ideal de un Estado monocultural, monolingüe y monoglósico (Di Tullio, 2003).

El proyecto nacional se cristalizó en la elaboración de la Ley 1.420, que reguló la educación primaria como gratuita, laica y obligatoria. En el artículo 6 de esta normativa se establecía que el "Idioma Nacional" formaba parte de las materias básicas previstas, aunque sin precisar cuál era dicho idioma. De esta manera, se daba por sentado que se trataba del español (Bein et al., 2017).

La consolidación de la escuela como principal agente en la construcción de una identidad nacional homogénea implicó que muchas disciplinas escolares, entre ellas Lengua y Literatura, asumieran en sus currículos parte de esa misión. En nuestro país, el origen de este espacio estuvo estrechamente ligado a la preocupación por enseñar una lengua estándar, desprovista de "contaminaciones" culturales y lingüísticas. Desde sus inicios, se caracterizó por el uso de gramáticas y diccionarios realizados por catedráticos españoles, o por intelectuales alineados con las ideas de un nacionalismo cultural. Durante este período, la disciplina fue bautizada como "Castellano" y puso especial atención a la gramática como saber necesario para aprender a hablar, al tiempo que se preocupó por corregir los "usos incorrectos" que se distanciaban de la norma española peninsular. Tal como se prevé, las lenguas indígenas, las lenguas de inmigración o las variedades de la región fueron ignoradas por las primeras normativas que legislaron la instrucción pública (Acuña, 2009).

Esta tradición fue acompañada, a su vez, por la elección de textos literarios que representaban la norma estética y ratificaban la norma lingüística a impartir. La literatura constituía, como explica Bombini (1998; 2004), un modelo de las bellas letras.

A lo largo de los años, la tradición escolar se nutrió de distintas propuestas teóricas y didácticas. Una de ellas fue el estructuralismo, que inició su influencia en 1956. Este paradigma se presentó como un "método científico" que estudiaba la sistematización de la lengua según criterios esencialmente sintácticos. La disciplina pasó a llamarse "Lengua y Literatura", y se apoyó en la sintaxis para determinar los usos correctos e incorrectos, incorporando algunos conceptos como sistema, valor y signo. Este enfoque de enseñanza se mantuvo, y durante la última dictadura militar se reafirmaron prácticas de matriz purista, que pretendían normativizar el uso de la lengua, combinada con la tradición estructural (Sardi, 2006; 2009; Taboada, 2012).

Recién durante los 90, se impulsó una reforma educativa que otorgó a la cuestión curricular un papel preponderante. El "vaciamiento de contenidos" del sistema escolar, enunciado como una de las consecuencias políticas de la dictadura, instaló la necesidad de reorganizar el saber escolar y actualizarlo científicamente. En 1993 se aprobó la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195), que introdujo cambios estructurales, como la descentralización de la educación y la delegación de las responsabilidades en las provincias. Sobre la base de esta legislación se incorporaron una serie de "contenidos básicos comunes" para las diferentes disciplinas. La asignatura pasó a denominarse "Lengua", e incluyó en su interior una amalgama dificultosa que reunía nociones de la gramática estructural junto con aquellas pertenecientes a los nuevos paradigmas lingüísticos.

La Ley Federal de Educación introdujo algunos giros en torno al tratamiento de la diversidad lingüística, coherentes con la difusión de los discursos sobre el respeto a la diversidad que empezaban a tener más protagonismo en el panorama internacional. En el Capítulo I de esta normativa se reconocía el derecho de los pueblos originarios a "preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua". Por su parte, en el artículo 34 del Capítulo VII sobre regímenes especiales, se contemplaba la implementación de iniciativas orientadas a la revitalización de las lenguas indígenas (Bein et al., 2017).

Sin embargo, como advierte Oviedo (2020), está propuesta presentaba contradicciones:

Por un lado, las políticas neoliberales en consonancia con las políticas nacionales para la región enfatizaban la formación de un ciudadano competente a través de la lectura y la escritura de una lengua, definida como estándar siguiendo a los medios masivos de comunicación; por otra parte y en consonancia también con las orientaciones educativas de organismos internacionales, en el artículo 5, establecía el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua (p. 3).

Así, la Ley Federal de Educación reconocía la diversidad cultural y lingüística de Argentina, mientras que enfatizaba el aprendizaje por competencias en una lengua estándar e incluía las lenguas indígenas en el currículum en carácter de régimen especial, mediante un "programa de rescate y fortalecimiento".

Carbonetti y González (2017) señalan que esta ley se aprobó en un período político de gran complejidad: por un lado, las políticas neoliberales pretendían reducir la intervención del Estado en campo educativo, político y social; por otro, impulsaban discursos orientados a la defensa de las minorías, en consonancia con la agenda internacional. En este marco, las políticas de promoción de la diversidad lingüística adoptaron la forma de programas compensatorios y focalizados, que no desembocaron en grandes resultados.

En 2006, con el cambio de gobierno y en un contexto de ampliación de derechos ciudadanos, se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26.206. La nueva normativa reemplazó los CBC por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que se mantienen aún vigentes en la actualidad.

A simple vista, los NAP conservan los mismos bloques que los contenidos básicos comunes. Sin embargo, presentan un cambio sustancial en relación con el enfoque que adoptan, ya que dejan

atrás la concepción de competencias, para prestar atención a los saberes, y al mismo tiempo, a los sujetos que se apropián de estos.

Aunque esta ley, en su artículo 30 relativo a las finalidades de la educación secundaria, se compromete a "desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española", ofrece una concepción superadora en tanto hace referencia a la diversidad lingüística y cultural del país vinculada a aspectos identitarios o simbólicos, y promueve una educación intercultural, tal como se expresa en el artículo 11 referido a los objetivos generales:

- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.
- v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

A partir de la Ley de Educación Nacional, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fue establecida como una modalidad transversal para todo el sistema educativo. Este cambio comportó un viraje conceptual, mediante el cual la interculturalidad dejó de entenderse como un programa focalizado destinado a grupos socialmente "marcados" y pasó a constituir un eje del currículum general. La normativa concibe a la EIB como un "diálogo mutuamente enriquecedor" y anticipa que la formación de docentes y la investigación sobre la realidad lingüística y cultural de los pueblos constituye una responsabilidad estatal.

Artículo 53. Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Muchos especialistas han señalado que la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe presenta ciertas tensiones: por un lado, reconoce el derecho a recibir una educación de calidad a partir del respeto y la inclusión de los saberes de los pueblos, pero, al mismo tiempo, se ubica dentro de un legado de políticas que tienden a pensar la educación intercultural como una educación subsidiaria o de segunda categoría (Hecht, 2015). Hirsch y Serrudo (2010) sostienen que, a pesar de esas limitaciones, la EIB constituye un modelo alternativo a la formación hegemónica de la ciudadanía y representa un hito fundamental en el ámbito educativo en términos de ampliación de derechos.

Los NAP, en concordancia con esta legislación, reconocen la diversidad lingüística y cultural y promueven su valoración. Esto se evidencia en los niveles primario y secundario, donde se incorpora la reflexión sobre las lenguas indígenas, las variedades regionales del español, las lenguas de inmigración y las lenguas de contacto (Carbonetti y González, 2017). Por ejemplo, en el ciclo básico, dentro del apartado "En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma, uso) y los textos", se establece:

El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para, con la orientación del docente, comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio o desprecio de los dialectos y las lenguas.

Tal como se pone de manifiesto en este fragmento, los NAP sugieren trabajar con las variedades y lenguas que están presentes en la comunidad, asumiendo que la diversidad no es ajena sino inherente a nuestra sociedad. También proponen llevar a cabo una reflexión sobre las relaciones de poder entre las lenguas, indagando en lo que denomina "las razones de prestigio y desprecio" de algunas de ellas.

Cómo podemos advertir, el abordaje de la diversidad lingüística ha sufrido muchas modificaciones a lo largo del tiempo en el plano normativo. No obstante, las referencias a esta realidad como saber escolar sigue siendo limitada y no se ofrecen orientaciones concretas sobre cómo abordarla en el aula. Además, los lineamientos vigentes tienden a centrarse en categorías teóricas, como dialecto o registro, que pueden limitar las posibilidades de debate y análisis de las relaciones de poder (López García, 2017). Como señala Bixio (2012), las nociones de la sociolingüística parecen ingresar a la normativa como una mera clasificación, sin ofrecer una reflexión crítica sobre los supuestos en los que se sostienen.

El recorrido aquí expuesto nos permite dar cuenta cómo, en la actualidad, la interculturalidad y el respeto a la diversidad lingüística aparecen amparados por la legislación. Sin embargo, la implementación de una normativa nunca supone un proceso lineal y la declaración de una norma no nos da información sobre cómo los actores la procesan, dialogan con ella y negocian sus sentidos. De hecho, a nivel de las representaciones, hoy en día sigue operando una concepción del país monolingüe y monocultural en un gran número de personas.

Esta situación coincide, además, con la falta de formación o material didáctico específico que aborde estos temas. Oviedo (2020), en un trabajo minucioso, rastrea la existencia de diferentes proyectos de investigación y desarrollos anónimos que dan cuenta del esfuerzo y el compromiso intelectual y social de investigadores en el área. Sin embargo, como explica la autora, en muchas oportunidades este tipo de iniciativas tienen poca visibilidad y circulación:

El problema central radica en que el 80% de estos materiales no están disponibles (por diferentes razones que van desde la construcción artesanal, la edición de baja tirada o la publicación por editoriales extranjeras), convirtiéndose así en un conocimiento inerte en

términos de circulación de capital intelectual y cultural, lo cual disminuye enormemente su potencial de impacto (Lorenzotti, Formicelli y Carrió, 2015, p.178).

La reflexión lingüística durante el COVID-19: de lo transversal a lo invisible.

Como vimos en el apartado anterior, la incorporación de la diversidad lingüística y cultural en el marco legislativo argentino está atravesada por la tensión entre lo normativo y lo efectivo. Esto se volvió especialmente visible durante el período de pandemia por COVID-19, cuando la emergencia sanitaria obligó a reorganizar rápidamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente al cierre de los establecimientos educativos por la pandemia, el Consejo Federal de Educación (CFE) promulgó una serie de Resoluciones con el objetivo de sostener el vínculo pedagógico y la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de los primeros documentos emitidos fue la Resolución 363/20: Evaluación, Acreditación y Promoción en Contextos de Pandemia (2020), en donde se establece la priorización de los saberes que conforman el currículum, y la creación de plataformas jurisdiccionales con contenidos y actividades escolares.

Más adelante, el CFE aprobó la Res 367/20 (2020), conforme lo decretado en la resolución anterior, donde se dispone nuevamente en la necesidad de elaborar una reorganización curricular y se determina que cada provincia debe llevarlo a cabo, teniendo en cuenta los contenidos y saberes de los NAP y los diseños curriculares jurisdiccionales. Sin embargo, en esta ocasión, el mismo documento ofrece un marco muy puntual de saberes por año y ciclo, como guía para orientar para la priorización en cada jurisdicción.

El área Lengua y Literatura, correspondiente al primer ciclo del secundario, aparece estructurada a partir de un enfoque centrado en un género literario específico. Este esquema organizativo tiene como propósito principal brindar a los estudiantes una aproximación a la literatura en clave de géneros y tipologías textuales.

Se espera que los y las estudiantes sean capaces de establecer regularidades en los textos, reflexionen en base a tales regularidades y generen conceptualizaciones a partir de allí, en un proceso en el que se aproximan paulatinamente a mayores niveles de autonomía (p.54).

A su vez, los contenidos se integran y trabajan de manera conjunta con lo que se denomina los "asuntos organizadores del área: leer, escribir, hablar y reflexionar", que se corresponden con los distintos ejes de los NAP referidos a la producción y a la comprensión de textos, tanto en su dimensión escrita como oral. De este modo, se busca promover un desarrollo integral de las competencias comunicativas, abarcando tanto la práctica como la reflexión en torno al uso de la lengua.

Figura 2: Resolución CFE 367/20 Sobre la reorganización y priorización curricular.

	Último año del nivel primario/ Primer año de la secundaria	Primer año/ Segundo año del nivel secundario	Segundo año/ Tercer año del nivel secundario
Literatura: trabajo en torno a un género	Maravilloso o mitos y leyendas	Realismo o policial	Ciencia ficción o fantástico
Reflexión sobre la lengua y los textos			
	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de los rasgos distintivos del género. -Características de los personajes y sus funciones (héroe, ayudante, oponente, etc.). -Narrador como organizador del mundo narrado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación de los rasgos distintivos del género. -Características de los personajes en el género seleccionado. -Distintas modalidades del narrador en función del género seleccionado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sistematización de los rasgos distintivos del género. -Caracterización del género en función con su comparación con otros (si se ve fantástico, en contraste con maravilloso, si se trabaja ciencia ficción, con fantástico).

Fuente: Anexo I Marco Federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020.

Tal como se refleja en el esquema del documento y en el texto que acompaña esta normativa, el eje de la reflexión sobre la lengua adquiere en esta priorización una dimensión diferente, al presentarse como un saber "transversal" y "paralelo" al trabajo con los textos literarios. Es decir, la reflexión lingüística no se plantea como un pilar más en la asignatura, sino como un componente que atraviesa y complementa otras actividades de lectura, escritura y oralidad.

Finalmente, en relación con la reflexión sobre la lengua y los textos, como se señaló, la propuesta está enteramente integrada al trabajo con los otros tres ejes. Es a partir de las propuestas para leer y escribir textos literarios y no literarios que se llevan a cabo operaciones de diversa índole en torno a la caracterización de los textos, a su construcción y funcionamiento y las formas de uso de la lengua en los textos (p.58).

De esta manera, se concibe que la formación lingüística ya se encuentra integrada (casi de forma natural) al trabajo con los textos. No obstante, pese al presunto lugar que se le otorga a la reflexión sobre las lenguas, en las resoluciones y los anexos mencionados no se incluyen contenidos, saberes específicos o procedimientos concretos. Tampoco se ofrecen referencias claras respecto al trabajo con las lenguas y sus variedades, ni se mencionan propuestas relacionadas con los espacios de análisis y discusión sobre fenómenos lingüísticos.

Cabe preguntarnos si la falta de lineamientos claros no debilita, en lugar de fortalecer, este eje del currículum de Lengua y Literatura. La reflexión lingüística, concebida como una actividad

transversal, se presenta de forma vaga y poco definida, lo que la relega a un segundo plano y le impide ocupar un lugar visible dentro de las prioridades curriculares.

Los recursos educativos

Las propuestas elaboradas en el marco de las resoluciones mencionadas anteriormente fueron publicadas en repositorios desarrollados por las propias jurisdicciones o por terceros contratados para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje en ASPO. Tanto Jujuy como Córdoba habilitaron sus plataformas poco después de aprobadas dichas resoluciones.

En este apartado se analizan los recursos educativos que conforman el corpus del presente estudio. El análisis se enfoca en las formas en que se tematiza la diversidad lingüística y dialectal del país, así como los enfoques disciplinarios y las ideologías lingüísticas que emergen, teniendo en cuenta las categorías propuestas por Hamel (2008) relativas al monolingüismo, el multilingüismo y el plurilingüismo.

-Propuesta "Jujuy aprende en casa" de la provincia de Jujuy:

La provincia de Jujuy eligió la plataforma Educatina, desarrollada por una empresa privada que ofrece contenidos y programas educativos.

Al ingresar al repositorio, en la página inicial, los recursos se distribuyen por niveles y por áreas. El área de "Lengua" del Nivel Secundario posee 3 solapas: gramática, lingüística y literatura. Cada solapa presenta una multiplicidad de contenidos secuenciados, abordados por medio de videos y de actividades que se encuentran a continuación. Es evidente que, en esta propuesta, la sugerencia de un trabajo integrado en torno a géneros discursivos no se lleva a cabo: Literatura, Gramática y Lingüística constituyen áreas completamente diferenciadas.

Figura 3: "Jujuy Aprende en casa"



Fuente: Captura de pantalla de la plataforma (<https://sitios.educatina.com/jujuyaprende/>), tomada el 23 febrero de 2022.

En la solapa referida a la gramática, la plataforma ofrece una descripción muy extensa y puntuilosa de las características gramaticales del español. De esta manera, se sostiene un enfoque descriptivo-normativo, que se evidencia en algunas de las publicaciones: "Errores en las terminaciones ear-iar", "¿Cómo se dice...?", "La mala influencia de los extranjerismos". Como podemos ver a partir de estos subtítulos, la propuesta difundida por la provincia legitima y promueve una única forma correcta, que parece ser estable en el tiempo y estar exenta del contacto con otras lenguas y culturas.

Figura 4: "Jujuy Aprende en casa"

La captura de pantalla muestra la interfaz de usuario de la plataforma Jujuy Aprende. En la parte superior, se ve el logo "JUJUY" y "aprende". A la derecha hay un icono de lupa para búsqueda y otro de menú. La lista principal consta de los siguientes ítems:

- Tilde en hiatos (10:12)
- Acentuación Gráfica en Hiatos (10 ej.)
- Romper el Diptongo uar (5:20)
- Romper el Diptongo i uar (10 ej.)
- Romper el Diptongo far (4:06)
- Romper el Diptongo II iar (10 ej.)
- Errores en la terminación iar ear (2:32)

Fuente: Captura de pantalla de la plataforma (<https://sitios.educatina.com/jujuyaprende/>), tomada el 23 febrero de 2022.

Por otro lado, la solapa de Lingüística presenta una amalgama heterogénea de contenidos que van desde categorías de la gramática estructural hasta nociones de semiótica o análisis del discurso, aunque sin una articulación clara entre ellas. Esta dispersión recuerda al despliegue de contenidos típico de los diseños curriculares anteriores, como los CBC.

Figura 5: "Jujuy Aprende en casa"

La captura de pantalla muestra la interfaz de la plataforma "Jujuy aprende". En la parte superior, se ve el logo "JUJUY aprende" y un menú con un icono de lupa y tres líneas horizontales. El título de la sección es "Lengua y habla". Abajo, se presenta una lista de videos:

Título	Duración
Actos de habla	9:23
Actos de Habla	10:41
El circuito de la comunicación y las funciones del lenguaje	12:21
El Circuito de la Comunicación	10:41
Variedades lingüísticas Lectos y registros	7:03
Las Variedades Lingüísticas	10:41
El lenguaje la lengua y el habla	7:07

Fuente: Captura de pantalla de la plataforma (<https://sitios.educatina.com/jujuyaprende/>), tomada el 23 febrero de 2022.

La plataforma contratada por Jujuy aborda la diversidad lingüística y cultural bajo el título: "Las variedades lingüísticas: lectos y registros". Esta unidad se desprende a continuación de la unidad sobre "Comunicación". El recorrido no es casual si observamos los planes y contenidos presentes en los manuales en los que predomina el modelo comunicativo (López García, 2017), en cuyo marco las variedades lingüísticas aparecen como posibles "interferencias" en el sistema de comunicación clásico, es decir, como obstáculos para la comprensión entre los interlocutores.

En la propuesta audiovisual de la jurisdicción, se presenta un video explicativo sobre el tema. A lo largo de la grabación, no hay referencias en torno a la lengua como una práctica social situada, ni se consideran a los hablantes concretos. Los "idiomas" son presentados como entidades abstractas, dotadas de agencia propia ("los idiomas tienen variedades", "la lengua varía"). Esta reificación naturaliza los procesos lingüísticos, presentándolos como fenómenos de índole natural e invisibiliza a los sujetos hablantes, que son quienes realmente construyen y transforman la lengua en interacción con su entorno.

Todos hablamos el español, pero no lo hacemos de la misma manera. El modo cómo varía nuestra lengua depende de diferentes factores, por ejemplo, el momento histórico, la edad, la región y hasta la profesión. Las variedades lingüísticas se agrupan en lectos y registros. Cuando el uso de una variedad determinada del español depende de algunas características del emisor, hablamos de lectos.

A su vez, el recurso presupone que los lectos son realizaciones individuales de una lengua general concebida como un sistema cerrado, homogéneo y estable, que se encuentra en las gramáticas, los diccionarios y, por extensión, en los manuales escolares. Este enfoque reproduce la dicotomía estructuralista de la lengua y el habla, al postular la existencia de un sistema lingüístico abstracto y constante, del cual derivan "usos locales" y parciales por parte de los

hablantes reales. La perspectiva epistemológica presente en el recurso invisibiliza la existencia de una variedad estándar, y desactiva cualquier posibilidad de cuestionar su relación jerárquica con el resto de las variedades. Por el contrario, alienta la creencia monolingüe de que existe una única lengua, y oculta esta operación ideológica a través de una máscara disciplinar funcional a dicho modelo.

Asimismo, la clasificación en lectos se organiza en torno a un individuo otro ("cada hablante") a quien debe ubicar en alguna categoría preexistente. Si bien se trata de un sistema sumamente operativo, limita el reconocimiento del hablante con aquellos grupos a los que pertenece, quebrando el vínculo identitario. El emisor se presenta como un individuo solitario, con características inherentes que se plasman en su forma de hablar, descontextualizado de su práctica lingüística.

Las características importantes del emisor son tres, por lo tanto, vamos a distinguir tres lectos. Uno es el dialecto, que depende del lugar de procedencia del emisor. Por ejemplo, en algunos lugares se dice auto y en otros lugares se dice coche. Los dos son correctos, pero dependen del lugar donde nació el emisor. El cronolecto depende de la edad del emisor. (...) Y un tercer lecto es el sociolecto, que depende del grado de formación del emisor. Por ejemplo, si alguien dice "leistes" el libro sabremos que su grado de formación va a ser menor a una persona que diga "leiste".

La clasificación de los lectos como características del emisor supone una operación discursiva en la que se individualizan procesos complejos, transformando fenómenos históricos, culturales y sociales en propiedades personales. De este modo, el sujeto parece encarnar lo social, como si "llevara en sí" esas características de forma fija y estable.

El video explicativo pone de manifiesto algunas representaciones sociolingüísticas sobre las variedades dialectales del español que son, por extensión, representaciones sobre los hablantes. La circulación de dichas representaciones limita la posibilidad de cuestionar los procesos de estandarización y elimina toda referencia a procesos de exclusión, estigmatización y privilegios, psicologizando las diferencias lingüísticas y legitimando la jerarquización de unas variedades sobre otras.

Como se observa en el fragmento mencionado, el uso de una u otra variedad aparece ligado a la formación. Esta asociación no es nueva: la noción de culto/culta aplicada a la lengua deviene de las primeras definiciones de la RAE y persiste en discursos sustentados en el monolingüismo. Por culto, el DRAE (Diccionario de la RAE) designa a quien posee las cualidades que provienen de la cultura o instrucción. De esta manera, cultura e instrucción quedan vinculadas a la variedad lingüística de un sector, en detrimento de otros (M. S. Taboada, 2011).

Finalmente, cuando en el siguiente apartado la plataforma hace referencia a las diferencias entre lengua y habla, se vuelve a promover la homologación del concepto de variedad estándar con la llamada lengua general. La lengua o variedad prestigiada es, entonces, aquella que no está marcada por el uso de sus hablantes y que está ligada a la "buena instrucción". Desde esta

perspectiva propia de las ideas monolingües, es difícil que los dialectos no adquieran un carácter peyorativo, al estar compuestos por usos disímiles o alejados de la norma.

-Plataforma Digital de la Provincia de Córdoba: "Tu escuela en casa"

La plataforma de la provincia de Córdoba, denominada "Tu escuela en casa", fue realizada por el Ministerio de Educación de la provincia, en colaboración con otros profesionales y expertos de la universidad. Allí se publicó una secuencia didáctica destinada al ciclo básico del nivel secundario denominada "*La revolución de las lenguas y los lectos*", que pertenece al eje de "Revoluciones", junto a otros recursos como "Revoluciones del yo", "Patria, Revolución y Guerra", etc. La ubicación de esta secuencia en dicho eje es significativa, en tanto interpreta a la diversidad lingüística como un fenómeno social estrechamente ligado a las transformaciones políticas, sociales y económicas.

La propuesta se organiza en paradas por bloques temáticos que dan cuenta de la diversidad lingüística desde una perspectiva más global (las diferentes lenguas en el mundo) hasta una visión cercana (las variedades del español en el territorio argentino). Esta progresión tiene un propósito concreto: primero se presentan datos estadísticos que otorgan respaldo científico a la diversidad como un fenómeno universal; luego se centra en la pluralidad local, facilitando así la identificación del lector con el tema y cuestionando las arraigadas creencias en torno al monolingüismo en Argentina.

Desde el inicio, el recurso analizado adopta una perspectiva pluricultural, en el sentido al que se refiere Hamel (2008). Se explicita que Argentina constituye un país plurilingüe y se mencionan algunas de las lenguas y las variedades presentes a lo largo del territorio. Al mismo tiempo, se describe la diversidad como una oportunidad enriquecedora, en oposición a las nociones sobre la "unidad lingüística" y la "pureza" del idioma, que identifican una lengua única con un territorio nacional. Esta estrategia discursiva reconstruye la oposición entre el monolingüismo y plurilingüismo, al tiempo que visibiliza las tensiones históricas y políticas en torno a la legitimación de las lenguas.

Figura 6: "La revolución de las lenguas y los lectos"

Parada 1. Un mundo, muchas lenguas

En el mundo hay alrededor de 7000 lenguas diferentes y sabemos que hay personas que hablan más de un idioma. Esta diversidad puede plantear un desafío: ¿solo vemos las diferencias como algo negativo, algo que nos separa? ¿o las entendemos como oportunidades para conocer otros modos de organizar la vida cotidiana y aprender otras formas de entender el mundo?

Durante mucho tiempo se identificó a un territorio con una nación y con una sola lengua, considerando que la unidad y la pureza de esa lengua eran aspectos positivos. Con esta idea, en Argentina se consideró valioso o "de prestigio" el español, mientras que otras lenguas (de los pueblos originarios o de los inmigrantes) no eran enseñadas en la escuela y se consideraban "vulgares".

En oposición a la idea de unidad y pureza, el plurilingüismo (*pluri*: muchos) hace énfasis en la cantidad de distintas lenguas y los modos de relacionarse que tienen entre sí. Esta idea apela a una convivencia enriquecedora entre todas las lenguas que existen en un territorio.

Fuente: Captura de pantalla de la propuesta, (<https://www.ba.gov.ar/tu-escuela-en-casa>), tomada el 20 de octubre de 2021.

A diferencia de los materiales descriptivos de la plataforma jujeña, la propuesta de Córdoba adopta un tono dialógico y reflexivo. A lo largo del recurso, se incorporan preguntas retóricas, cuyo objetivo es sensibilizar a los estudiantes respecto a determinadas problemáticas, promoviendo una construcción crítica del conocimiento basada en sus saberes, experiencias y realidades.

Un ejemplo claro de esta estrategia se presenta cuando los autores preguntan si existen formas de hablar más correctas que otras ("¿Qué es hablar bien?"). Este interrogante se convierte en el eje articulador de una reflexión profunda sobre las relaciones de poder que subyacen en las actitudes lingüísticas, y plantea, de forma implícita, que la distinción entre formas "correctas" e "incorrectas" de hablar responde a procesos sociales de dominación y no a rasgos estrictamente lingüísticos.

Figura 7: "La revolución de las lenguas y los lectos"

Con el resaltador en la mano

Del video nos gustaron algunas ideas:

"¿Hay una sola forma de hablar bien? Y acaso... **¿qué es hablar bien?**"

"Que te cambien el lenguaje **es que te conquisten**, ¿me entendés?"

"Los berretines no son solo palabras raras [...] sino **una forma de ser ante la vida**, y particulares de identidad genuinas y auténticas."

¿Y a vos?

- ¿A qué ideas les pasarían el resaltador?
- Si les preguntaran qué es hablar "en cordobés", ¿qué dirían?
- ¿Con cuántas palabras pueden decir lo mismo? Por ejemplo: hambre, hambrázon, lija, pica el bagre, hambrizononón. ¿Dónde o con quién usarían cada una?

Registren estas ideas, las vamos a necesitar en la actividad siguiente.

Fuente: Captura de pantalla de la propuesta, (<https://www.ba.gov.ar/tu-escuela-en-casa>), tomada el 20 de octubre de 2021.

La propuesta de Córdoba recupera los orígenes del Estado y la educación argentina, para desnaturalizar la ideología monocultural que vincula nación y lengua en términos únicos y excluyentes. Además, asume que toda manifestación de diversidad lingüística está atravesada por relaciones de poder, reconociendo que algunas lenguas tienen mayor visibilidad o presencia, como se plantea en la consigna "¿Por qué algunas lenguas tienen más presencia que otras?". De esta manera, se ponen en cuestión las nociones de "lengua minoritaria" o "lengua de prestigio", y se señala la exclusión social que enfrentan las comunidades hablantes de lenguas minorizadas, a través de referencias a la falta de representación en las prácticas culturales y cotidianas de una región. La inclusión del poema "Cuando muere una lengua" de Miguel León Portilla funciona como un recurso argumentativo clave, en tanto refuerza una representación positiva sobre la diversidad lingüística y moviliza evaluaciones morales en torno a los procesos de homogeneización y expansión de las lenguas dominantes:

Cuando muere una lengua
entonces se cierra
a todos los pueblos del mundo
una ventana, una puerta,
un asomarse
de modo distinto
a cuanto es ser y vida en la tierra.

La secuencia didáctica presenta a las lenguas como fenómenos dinámicos y en constante transformación, producto del contacto entre comunidades lingüísticas. Esto se evidencia en afirmaciones como: "Lo 'normal' es que las lenguas cambien, varíen y se 'mezclen'". Si bien también pueden reconocerse ciertos gestos de reificación, el uso de comillas en torno a la noción de "normalidad" permite tomar distancia crítica de los discursos normativos, que suelen interpretar la mezcla lingüística como desviación o error. Al anclar el cambio lingüístico en la misma historia del español peninsular, el texto legitima la variación como un proceso inherente a todas las lenguas y se opone a las concepciones prescriptivas sobre el lenguaje.

A diferencia del enfoque comunicativo, que concibe a la lengua como una mera herramienta comunicativa, el material analizado subraya sus funciones simbólicas, emotivas e identitarias. Mediante la expresión "cada lengua es parte irrenunciable de nuestra identidad" se presenta al lenguaje como un componente esencial de los sujetos y de su sentido de pertenencia a un grupo.

Figura 8: "La revolución de las lenguas y los lectos"
ACTIVIDAD 4 | Mirar, pensar, conversar

Los invitamos a ver el capítulo 1 *Pim, Pum, Pam, el lenguaje de nuestras vidas* del programa *Corte Rancho* de la Televisión Pública.

Corte Rancho - Capítulo 1: *Pim, pum, pam, el lenguaje en nuestras vidas*



Fuente: Captura de pantalla de la propuesta (<https://www.ba.gov.ar/tu-escuela-en-casa>), tomada el 20 de octubre de 2021.

Las diferentes variedades del español se presentan también por medio de la clasificación tradicional en lectos. Sin embargo, en contraste con la propuesta de Educatina, las variedades lingüísticas son concebidas como "formas de expresión de una comunidad", desplazando el abordaje centrado en la norma hacia los hablantes. El uso del nosotros inclusivo ("nuestra forma de hablar", "nuestro dialecto") opera como una estrategia de despolarización: no asocia la diversidad a otro diferente, sino que la incorpora como parte constitutiva del nosotros colectivo. En ese sentido, restablece los vínculos entre los sujetos y su comunidad, y desnaturaliza la idea de que sólo los "otros" tienen formas particulares de hablar.

En las actividades incluidas, el análisis de las variedades no se lleva a cabo a partir de textos fosilizados o escenas genéricas, sino de los recursos que los mismos chicos utilizan en su vida contemporánea. Esta decisión pedagógica invita a reflexionar sobre sus usos y su universo cultural, así como también a reconocerse parte de una cultura o identidad compartida. A su vez, la propuesta propone recomponer la historicidad perdida por las clasificaciones habituales y conocer el patrimonio cultural de la provincia a lo largo de los años.

Figura 9: "La revolución de las lenguas y los lectos"

:: Parada 3. De berretines y otras yerbas...

Si los lectos representan formas de expresión de una comunidad, es lógico pensar que, según nuestro dialecto, cronolecto y sociolecto, tengamos modos particulares de hablar. Es decir, **nuestra forma de hablar es el resultado de una mezcla** relacionada con los lectos: hablamos así porque vivimos en un determinado lugar, compartimos con otros hablantes de la misma edad modos de usar la lengua y lo hacemos de acuerdo con lo que hayamos aprendido en la escuela (o en otros lugares de estudio), con la familia y con las personas que nos rodean en un determinado sector social.

Además, nosotros no siempre hablamos igual. Hay otros factores que influyen en la forma en la que elegimos expresarnos. En distintas situaciones *adaptamos el modo* en el que nos comunicamos.

Fuente: Captura de pantalla de la propuesta, (<https://www.ba.gov.ar/tu-escuela-en-casa>), tomada el 20 de octubre de 2021.

Cabe señalar que, si bien la propuesta digital "Tu escuela en casa" de la provincia de Córdoba constituye un ejemplo valioso en términos de abordaje crítico de la diversidad lingüística y cultural, dicho recurso fue retirado de la web en 2023. La baja de este tipo de producciones plantea interrogantes sobre la sostenibilidad y la preservación de materiales pedagógicos que, como en este caso, ofrecen enfoques inclusivos y transformadores. En contextos donde aún predomina la reproducción de modelos homogeneizantes, la desactivación de estos recursos representa una pérdida significativa en términos de acceso público y democratización del conocimiento.

Para concluir: puntos de llegada, puntos de partida

El análisis realizado pone de manifiesto los avances y limitaciones en el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural dentro de la priorización curricular y los repositorios digitales implementados durante el ASPO 2020-2021. Si bien se observan esfuerzos por visibilizar esta diversidad, persisten enfoques monocéntricos y excluyentes que limitan su abordaje efectivo.

Desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 en 2006, se han registrado progresos en el discurso educativo. Sin embargo, las políticas públicas tienden a quedarse en una fase declarativa, alejadas de la implementación concreta. La falta de orientaciones claras sobre cómo integrar la diversidad lingüística y cultural en la práctica educativa ha llevado a que esta quede relegada a un eslogan vacío, más cercano a la retórica que a una verdadera transformación pedagógica (Cuesta, 2014).

El escaso desarrollo de materiales educativos estatales sobre estos temas, sumado a la marginalidad de los proyectos no oficiales, dificulta el acceso a recursos que promuevan un enfoque intercultural en el aula (Oviedo, 2020). Además, el vacío en la formación docente respecto al tratamiento de la diversidad lingüística y cultural sigue siendo preocupante, y genera conflictos en los profesores que se encuentran entre la demanda de trabajar estos temas en el aula y la inquietud de hacerlo sin una formación disciplinar que les brinde seguridad y los posicione en un

lugar de legitimación (Martínez, 2009). Como señala Beatriz Bixio (2012), los conceptos de la sociolingüística, fundamentales para comprender las lenguas en el aula, se abordan de manera superficial, sin considerar las estructuras sociales que los contextualizan. Esto refuerza una mirada fragmentada y ahistorical, que no solo banaliza la diversidad, sino que perpetúa la exclusión.

Para avanzar hacia una educación que respete y valore la diversidad, es necesario incluir enfoques críticos en la formación docente. Autoras como Juanatey y Rodríguez (2019) destacan la importancia de trabajar con conceptos como "transferencia lingüística" y "contacto entre lenguas", además de estrategias didácticas que partan de las variedades lingüísticas de las y los estudiantes. Este enfoque permite enseñar el español estándar como una herramienta comunicativa, sin deslegitimar ni silenciar los repertorios propios de cada grupo.

La sociolingüística crítica insiste en que no es posible estudiar los fenómenos lingüísticos a partir del recorte de estos y de su escisión con los aspectos sociales que los constituyen. Si el objetivo es ofrecer una formación crítica, es necesario virar la mirada de la lengua hacia los sujetos, entendiendo que la primera no existe por fuera de los segundos. La conformación de una norma estándar, la identidad lingüística y cultural y la discriminación no pueden ser entendidas como fenómenos ajenos a las relaciones sociales que las atraviesan.

El análisis de los repositorios digitales de Jujuy y Córdoba evidencia diferencias significativas: mientras Jujuy promueve un enfoque normativo y con tendencia al monolingüismo, Córdoba adopta una postura más plurilingüe, que reconoce las variedades lingüísticas en contextos culturales específicos. Estas tensiones reflejan cómo, en la enseñanza lingüística, conviven diferentes tradiciones y demandas contemporáneas en pugna. A su vez, nos confirma sobre la necesidad persistente de visibilizar las voces propias y tensionar las políticas educativas desde una mirada transformadora, crítica y alejada del eurocentrismo y la monoculturalidad.

La emergencia sanitaria puso en evidencia la urgencia de repensar la educación intercultural desde políticas públicas comprometidas con los derechos humanos. Este replanteo debe superar los currículos prescriptivos que silencian las voces, y abrir espacio a una formación que dialogue con la diversidad cultural, promoviendo así una educación inclusiva y profundamente transformadora.

Bibliografía

- Achugar, M., & Oteíza, T. (2014). Número especial de Discurso y Sociedad Recontextualización del pasado reciente: prácticas sociales multisemioticas. Número especial de *Discurso y Sociedad*, 8(1), 1-11.
- Acuña, L. (2009) De la castellanización a la Educación Intercultural Bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*. 6, 1-6.
- Apple, M.W. y Christian Smith, L. K. (1991) "The politics of textbooks" en *The State and the Politics of Knowledge*. Routledge.

Salas, V. & C. Schira. "Visibilización y omisión de la diversidad lingüística en plataformas ..."

- Arnoux, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In Primer Simposio en la Maestría en Ciencias del Lenguaje, Instituto de Educación Superior "Joaquín V. González".
- Arnoux, E. y Bein, R. (1999) "Las representaciones del lenguaje". En Elvira N. de Arnoux y Roberto Bein (eds.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Eudeba.
- Bein, R., Arrossi, F., Bengochea, N., Carbonetti, M., González, L., Russell, G., & Sartori, F. (2017). Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes. Proyecto UbaCyT.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and Identity: Theory research, Critique*. Taylor and Francis.
- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En G. Bombini (coord.) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Biblos.
- Bombini, G. (1998). Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Argentina 1884-1960. Vol. I y II. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Buenos Aires. Repositorio institucional. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. UBA / Miño & Dávila.
- Canale, G. (2022). Discurso y libros de texto escolares:(Discourse and School Textbooks). In Estudios del discurso/The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies (pp. 482-494). Routledge.
- Carbonetti M. y González L. (2017) Las Lenguas en el ámbito educativo. En *Legislación sobre lenguas en la Argentina*. Manual para docentes. Proyecto UbaCyT.
- Congreso de la Nación Argentina. (1884). Ley 1420: Ley de educación común [Ley]. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (1993, 14 de abril). Ley Federal de Educación N.º 24.195 [Ley]. Boletín Oficial, promul. 29 de abril de 1993. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>
- Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre). Ley Nacional de Educación N.º 26.206 [Ley]. Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-2006-123542>
- Consejo Federal de Educación. (2020, 15 de mayo). Resolución CFE N° 363/20: Orientaciones para la evaluación, acreditación y promoción en contextos de pandemia. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_363_anexo_i_orientaciones_proceso_eval_firmado_if-2020-32923638-apn-sgcfeme.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2020, 25 de agosto). Resolución CFE N.º 367/20: Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular y la gestión de la enseñanza en escenarios complejos [Resolución]. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf
- Cuesta, C. (2014). Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística. *Pilquen*, 11(1), 4.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Del Valle, J. (2007) "Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español" en *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, editado por José del Valle. Vervuert, Iberoamericana.
- Di Tullio, A. (2003) Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino. Eudeba.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. (s.f.). *Tu escuela en casa*[Sitio web]. <https://www.cba.gov.ar/tu-escuela-en-casa> (Consultado en octubre de 2021)

Salas, V. & C. Schira. "Visibilización y omisión de la diversidad lingüística en plataformas ..."

Gobierno de la Provincia de Jujuy. (s.f.). *Jujuy aprende en casa* [Sitio web]. <https://sitios.educatina.com/jujuyaprende/> (Consultado en febrero de 2022)

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Siglo XXI.

Hamel, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. *Política lingüística na América Latina*, 45-77.

Hecht, A.C. (2015): Educación intercultural Bilingüe en Argentina. Un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*. Vol.16, Año 8, N°1, pp. 20-30.

Hirsh, S., y Serrudo, A. (2010) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Noveduc

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Juanatey, M. y Rodríguez, M.L. (2019). "Hacia una enseñanza no prescriptiva de la lengua estándar: herramientas para la valoración del contacto quechua-español en la Ciudad de Buenos Aires". *Educación, Lenguaje y Sociedad*. XVI(16), 1-28

López García, M. (2017). Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del estado y el mercado. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 65, 157.

Lorenzotti, M., Formichelli, C., & Carrió, C. (2015). Educación, política y planificación lingüísticas: hacia una revitalización de las lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, (7).

Martínez, A. (2009) *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. La Crujía.

Oviedo, M. I. (2020). Diversidad lingüística en la formación docente inicial: una aproximación desde lo documentado. *El Toldo de Astier*, 11(20-21), 375-397.

Salas, V. (2021). *¿Recursos digitales de educación intercultural? Diversidad, ideologías y derechos lingüísticos*. Ponencia presentada en II Encuentro de Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos: La furia de la lengua, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas* (Vol. 4). Libros del Zorzal.

Sardi, V. (2009). En defensa del sin par idioma de Cervantes: historia de una tradición en la constitución de la disciplina escolar Lengua y Literatura. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4), 107-120.

Silverstein, M. (1979) Language structure and linguistic ideology. En P. Clyne; W. Hanks, y C. Hofbauer. (Eds.), *The elements: a parasession on linguistic units and beliefs* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.

Taboada, M. S. (2010) Procesos de autodevaluación lingüístico-comunicativa en estudiantes de la Carrera de Letras de la UNT: Impacto de la norma lingüística académica. [Tesis de maestría inédita] Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

Taboada, M.S. (2011) "La ideología lingüística de la Real Academia Español en el tercer milenio: nuevos discursos para la continuidad de un modelo político centenario." En: Taboada, M. y García, R. (Ed.) *Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad*. Tucumán, Fac. de Filosofía y Letras, CPL.

Salas, V. & C. Schira. "Visibilización y omisión de la diversidad lingüística en plataformas ..."

Taboada, M. S. (2012). *Ideologías lingüísticas y lineamientos curriculares en las dictaduras militares argentinas*.

Ponencia presentada en Las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Tucumán, Argentina.

Taboada, M. S. (2021). *Educación lingüística, ideologías y derechos: Aportes para su reconceptualización y la transformación de la praxis*. Ponencia presentada en Congreso La furia de la lengua, Córdoba, Argentina.

Taboada, M. B. (2011). *Nombrar el país: Imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*. Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.

Taboada, M. B. (2018). Abordaje de sujetos migrantes y procesos migratorios en libros de texto de Ciencias Sociales. Un análisis de caso. *Revista Educación*, 42(1), 1-27.

Taboada, M. B., Cejas, M. A., Sánchez, C. C. D., Spada, M. F., Taboada, M. N. y Martín, A. P. (2021). Una mirada crítica a la construcción de la mujer y la familia en materiales didácticos para ELE.

Van Dijk, T.A. (2005) Racismo, discursos y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros de texto españoles. *Potlatch* 2 (2):15-37.

Van Dijk, T. A., & Atienza, E. (2011). Knowledge and discourse in secondary school social science textbooks. *Discourse Studies*, 13(1), 93-118.

Varela, L. (2014) ¿Hay una política lingüística en Argentina? *Todavía*, (32).