

**Alicia Rodríguez Loredó**

**Propuesta de desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje y Lengua y Literatura para combatir la discriminación en las aulas y fomentar la integración entre los alumnos**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**dirigido por la Dra. Isabel Gibert Escofet**

**Máster en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera**



**UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**

**Tarragona  
2016**



**Propuesta de desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura para combatir la discriminación en las aulas y fomentar la integración entre los alumnos**

**ÍNDICE**

|          |                                                                                                                                             |           |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Presentación del trabajo</b>                                                                                                             | <b>5</b>  |
| 1.1      | Contextualización, tema escogido y motivación                                                                                               | 5         |
| 1.2      | Metodología                                                                                                                                 | 6         |
| 1.3      | Objetivos                                                                                                                                   | 7         |
| 1.4      | Hipótesis                                                                                                                                   | 8         |
| 1.5      | Organización del trabajo                                                                                                                    | 8         |
| <b>2</b> | <b>Introducción al tema</b>                                                                                                                 | <b>10</b> |
| 2.1      | Breve panorama histórico de la inmigración en Buenos Aires                                                                                  | 10        |
| 2.1.1    | Las primeras migraciones                                                                                                                    | 11        |
| 2.1.2    | Migraciones internas                                                                                                                        | 14        |
| 2.1.3    | Migración latinoamericana                                                                                                                   | 18        |
| 2.1.4    | Nuevas tendencias en la migración                                                                                                           | 21        |
| 2.1.5    | La integración social de los migrantes                                                                                                      | 22        |
| 2.2      | La escuela media en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. Composición de las aulas y desafíos.                               | 26        |
| 2.2.1    | Qué es la Escuela Media y cuáles son sus objetivos                                                                                          | 26        |
| 2.2.2    | La deserción, un problema                                                                                                                   | 27        |
| 2.2.3    | Composición de las aulas                                                                                                                    | 31        |
| <b>3</b> | <b>Diagnóstico de las necesidades afectivas y lingüísticas de los alumnos</b>                                                               | <b>45</b> |
| 3.1      | Necesidades afectivas: el problema de la discriminación y la necesidad de un enfoque intercultural                                          | 45        |
| 3.2      | Necesidades lingüísticas: la situación de lenguas en contacto y la implementación de estrategias propias de la enseñanza de español como L2 | 51        |
| <b>4</b> | <b>Esbozo de una propuesta</b>                                                                                                              | <b>60</b> |

|       |                                                                                                                              |    |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1   | Desarrollo de la competencia intercultural .....                                                                             | 61 |
| 4.1.1 | Interculturalidad .....                                                                                                      | 61 |
| 4.1.2 | Interculturalidad en los diseños curriculares de CABA y GBA<br>63                                                            |    |
| 4.1.3 | Competencia intercultural.....                                                                                               | 66 |
| 4.1.4 | Inclusión de la competencia intercultural en el currículum<br>de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura.....             | 68 |
| 4.2   | Desarrollo de la competencia comunicativa .....                                                                              | 72 |
| 4.2.1 | La competencia comunicativa .....                                                                                            | 72 |
| 4.2.2 | La competencia comunicativa en los diseños curriculares de<br>la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires. .... | 74 |
| 4.2.3 | Orientaciones didácticas para el desarrollo de la<br>competencia pragmática en aulas con diversidad lingüística .....        | 76 |
| 5     | <b>Conclusión</b> .....                                                                                                      | 79 |
| 5.1   | Limitaciones .....                                                                                                           | 81 |
| 5.2   | Implicancias .....                                                                                                           | 82 |
| 6     | <b>Bibliografía</b> .....                                                                                                    | 85 |
| 6.1   | Otra bibliografía .....                                                                                                      | 95 |
| 6.1.1 | Sobre datos estadísticos y poblacionales: .....                                                                              | 95 |
| 6.1.2 | Sobre legislación argentina: .....                                                                                           | 96 |
| 7     | <b>Anexo</b> .....                                                                                                           | 97 |

*Para Elena, Juan y Teresa,  
que fueron niños y adolescentes migrantes.*



**Propuesta de desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura para combatir la discriminación en las aulas y fomentar la integración entre los alumnos.**

## **1 Presentación del trabajo**

### **1.1 Contextualización, tema escogido y motivación**

Este trabajo surge a partir de la investigación que llevé a cabo en el transcurso del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona (años 2015/16). Durante mi asistencia a clase, donde mayoritariamente se trataba la problemática de la enseñanza de español en Europa, me preguntaba con recurrencia cuál sería la situación en mi país, Argentina. Si bien yo contaba con experiencia dando clases de castellano como lengua primera, me era completamente ajeno el ámbito de EL2/ELE. Cada tema abordado en el máster se presentaba para mí como un disparador de inquietudes y, fue así que, de manera particular, me dediqué a indagar lo que ocurría en Argentina.

Pensé que sería enriquecedor compartir la información con la que entré en conocimiento. Como la misma es abundante, decidí hacer una selección y dedicarme aquí a describir la situación de la enseñanza de la lengua en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, tal como se plantea en la actualidad. En un primer momento, parecería un espacio libre de conflictos para el ámbito de EL2/ELE. Sin embargo, estudios recientes demuestran lo contrario: por ser una zona de gran concentración de población, que reúne a migrantes pertenecientes a diferentes culturas, las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores se presentan como espacios multiculturales. Allí, la interacción entre los alumnos produce intercambios culturales y contactos lingüísticos, generando nuevas

variantes lingüísticas y, consecuentemente, desafíos al profesorado, en su mayoría formado para enseñar español como lengua primera.

Como indicara O. Kovacci, el tema de la enseñanza de español en la escuela como segunda lengua no ha tenido el merecido tratamiento y se presenta como un aspecto oportuno a considerar:

Problemas conexos son el de las lenguas indígenas y el de los grupos de inmigrantes y la posible conservación de la lengua de origen, así como el de los fenómenos de interferencia. (...) También hay que considerar la inmigración de hispanohablantes (algunos bilingües, de países vecinos), así como la zona fronteriza con el Brasil. El estudio de estas comunidades y el de otros asentamientos más recientes (como coreanos y taiwaneses) es importante para reconocer fenómenos de interferencia en situaciones de bilingüismo y diglosia, y para establecer programas para la enseñanza del español como segunda lengua, aspecto que en el mundo hispánico no siempre ha sido encarado con la importancia que tiene. (Kovacci, 2003: 132-133)

## **1.2 Metodología**

Una vez seleccionado el tema sobre el que trabajaría –la enseñanza de español como segunda lengua en las aulas de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, en concreto en aquellas donde asisten alumnos migrantes– establecí una serie de preguntas motivadoras, que dieron lugar a los siguientes ejes de investigación:

1. La composición sociolingüística de las aulas secundarias de la ciudad de Buenos Aires y alrededores. Para ello, consultamos los datos del último censo poblacional (2010) y otras investigaciones (Nóbile: 2005; Cerrutti y Bidnstock: 2012; Sosa: 2013).
2. Problemáticas sociales y lingüísticas que requieren atención en el aula y estrategias existentes para afrontarlas, a partir de la revisión de las políticas y los documentos publicados por el Ministerio Nacional de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia y el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires; la lectura de investigaciones académicas

(Martínez: 2006, 2009, 2014; Speranza; 2002, 2012, etc.) y la consulta directa a especialistas.<sup>1</sup>

A partir de la revisión del material existente y teniendo en consideración el perfil de los alumnos y las necesidades de aprendizaje detectadas, me dispuse a esbozar una propuesta de implementación de ciertas estrategias, propias de la enseñanza del español como L2, en el aula de lengua, con el fin de propiciar un enfoque intercultural en el aula, considerar todas las variantes del español y apreciar todas las lenguas por igual.

### **1.3 Objetivos**

En relación al tema presentado, a lo largo de este trabajo me propongo:

1. Indagar acerca de los grupos migratorios que llegaron a Buenos Aires en el último bicentenario.
2. Describir el funcionamiento, la composición, los conflictos y las necesidades del alumnado de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, zona de mayor concentración de inmigración.
3. Analizar los conflictos y las necesidades específicos que surgen en el área de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura, así como las estrategias que al momento se implementan para darles respuesta.
4. Realizar una propuesta que integre aspectos de la enseñanza de EL2 en el aula escolar.

---

<sup>1</sup> En el anexo se ofrece un listado de los especialistas consultados.

## **1.4 Hipótesis**

Considero que el logro de los objetivos enumerados me permitirán alcanzar mi objetivo principal, que es demostrar mi hipótesis:

La enseñanza y el aprendizaje de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores mejoraría con la aplicación de un enfoque intercultural y de estrategias propias de la enseñanza de español como segunda lengua, en un contexto que se caracteriza por la presencia de estudiantes migrantes provenientes de provincias fronterizas o países limítrofes, así como extranjeros de ultramar.

## **1.5 Organización del trabajo**

En consecuencia, el trabajo se estructura en tres partes:

La primera, a su vez, se subdivide en dos apartados. En el primero, introduciré brevemente la historia de las migraciones en mi país, desde fines del siglo XIX hasta la actualidad, con el fin de presentar un panorama sociolingüístico completo de la zona delimitada para este estudio. En segundo lugar, describiré la composición de las aulas de las escuelas secundarias en la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, y expondré las problemáticas que se dan en ellas hoy, con especial foco en las que incumben a la clase de Prácticas del Lenguaje/ Lengua y Literatura.

En la segunda parte, elaboraré un diagnóstico general de las necesidades educativas de los alumnos, a partir de los principales aportes que se han hecho desde la sociología, las ciencias de la educación, la antropología y la lingüística, entre otras disciplinas. El mismo se articula en torno a dos ejes principales: las necesidades sociales o afectivas y las lingüísticas.

Por último, en la tercera parte esbozaré algunas estrategias que se podrían implementar en la asignatura de Prácticas del Lenguaje/Lengua

y Literatura para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos señaladas en el diagnóstico. En particular y en relación con los ejes antes establecidos, estas estrategias se orientarán al desarrollo de las competencias intercultural y pragmática, valorando la implementación de un enfoque que propicie el diálogo intercultural en clase y la reconsideración del objeto de estudio de la clase de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura, de manera tal que contemple todos los idiomas y las variantes de la lengua que se dan en el aula.

**Propuesta de desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura para combatir la discriminación en las aulas y fomentar la integración entre los alumnos.**

## **2 Introducción al tema**

### **2.1 Breve panorama histórico de la inmigración en Buenos Aires**

Históricamente Argentina ha sido un país receptor de inmigración. Desde su independencia, en 1816, las sucesivas políticas de gobierno apuntaron a promover la radicación de extranjeros, necesaria para poblar y trabajar el vasto territorio nacional. En esta línea, son especialmente conocidas y estudiadas las migraciones transatlánticas europeas, que se fomentaron con un fin político/ideológico –‘civilizar’– y tuvieron su punto cúlmine en 1930, cuando el 30% de la población argentina había nacido en el extranjero.

Sin embargo, las migraciones de los países limítrofes se han mantenido constantes a lo largo de toda la historia del país. Asimismo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, cobran especial relevancia las migraciones internas hacia las grandes ciudades, compuestas en su mayoría por personas provenientes de zonas rurales y fronterizas de Argentina. En los últimos años, además de las mencionadas corrientes, es posible encontrar migrantes con orígenes diversos, incluyendo africanos y asiáticos, que llegan al país en busca de un futuro mejor.

A continuación se hará un breve repaso por las corrientes migratorias que han tenido mayor impacto en la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, por ser ésta la zona delimitada para el presente estudio.

### **2.1.1 Las primeras migraciones**

El fomento a la inmigración, en la segunda mitad del siglo XIX, nace de la mano de la construcción del Estado Nacional. Cuenta de esto dan especialmente dos leyes promulgadas en esta época. Por empezar, la Primera Constitución Nacional (1853), en su artículo 20, especifica que el extranjero goza de los mismos derechos civiles del ciudadano, a saber: «ejercer su industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los ríos y costas; ejercer libremente su culto; testar y casarse conforme a las leyes». Se aclara que «no están obligados a admitir la ciudadanía, ni a pagar contribuciones forzosas extraordinarias» y que obtienen la nacionalidad «residiendo dos años continuos en la Confederación; pero la autoridad puede acortar este término a favor del que lo solicite, alegando y probando servicios a la República».

Además, el artículo 25 explicita que el gobierno

fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes.

Por su parte, el artículo 14 indica los derechos de los «habitantes de la Confederación», sin distinguir procedencia:

trabajar y ejercer toda industria lícita; navegar y comerciar; peticionar a las autoridades; entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; usar y disponer de su propiedad; asociarse con fines útiles; profesar libremente su culto; enseñar y aprender.

Especial relevancia para nuestro trabajo tienen las últimas dos actividades enumeradas.

Por otro lado, en 1876 se promulgó en el país la primera ley sobre migraciones y colonización (Ley 817 o Ley Avellaneda), que establecía la creación de un Departamento General de Inmigración dentro del

Ministerio del Interior, con el fin de fomentar y proteger la inmigración «que fuese honorable o laboriosa» (art. 2). Asimismo, sus artículos hacen responsable al Estado de brindar a los inmigrantes trabajo y proporcionarles los medios necesarios para trasladarse a su nuevo lugar de residencia<sup>2</sup>, puesto que una de las razones por la cual se promovió el ingreso de extranjeros en el país fue la de poblar el territorio argentino, como se anticipó anteriormente. Esta ley es de especial relevancia ya que, además de evidenciar una política promotora de la inmigración, especifica cuáles eran las « ventajas » de los extranjeros residentes en el país, a saber:

1ª Ser alojado o mantenido a expensas de la Nación.

2ª Ser colocado en las industrias o trabajos existentes en el país, a que prefiriese dedicarse.

3ª Ser trasladado a costa de la Nación, al punto de la República a donde quisiera fijar su domicilio.

4ª Introducir libres de derecho las prendas de uso, vestido, muebles de servicio doméstico, instrumentos de agricultura, herramientas, útiles del arte u oficio que ejerzan y una arma de caza por cada inmigrante adulto, hasta el valor que fije el Poder Ejecutivo.

(Parte I, capítulo 5, art. 14)

La Ley destina un capítulo entero a describir las donaciones, ventas y reservas de tierra que la Nación establecería con los inmigrantes, con el fin de que estas fueran pastoreadas, ocupadas por empresas particulares y «erradicadas de indios» (parte II, capítulo 3, art. 97).

De esta manera, se hizo efectiva la llegada al país de miles de inmigrantes, principalmente italianos y españoles. Así, la población extranjera fue creciendo, hasta su punto cúlmine en 1914, cuando representaba el 30% de la población total. En cuanto a la Ciudad de Buenos Aires, en esta época

---

<sup>2</sup> En ocasiones, esto incluso implicaba que el Estado se hiciera cargo del pasaje de barco de quien inmigraba.

experimentó un crecimiento espectacular, debido a la inmigración, pasando de 200.000 habitantes en 1869 a más de 300.000 en 1878, más de medio millón en 1890, y un millón en 1905. En los tres censos de Buenos Aires de 1887, 1895 y 1904, los extranjeros representaban siempre más de la mitad de la población. (Zaragoza, 1996: 30)

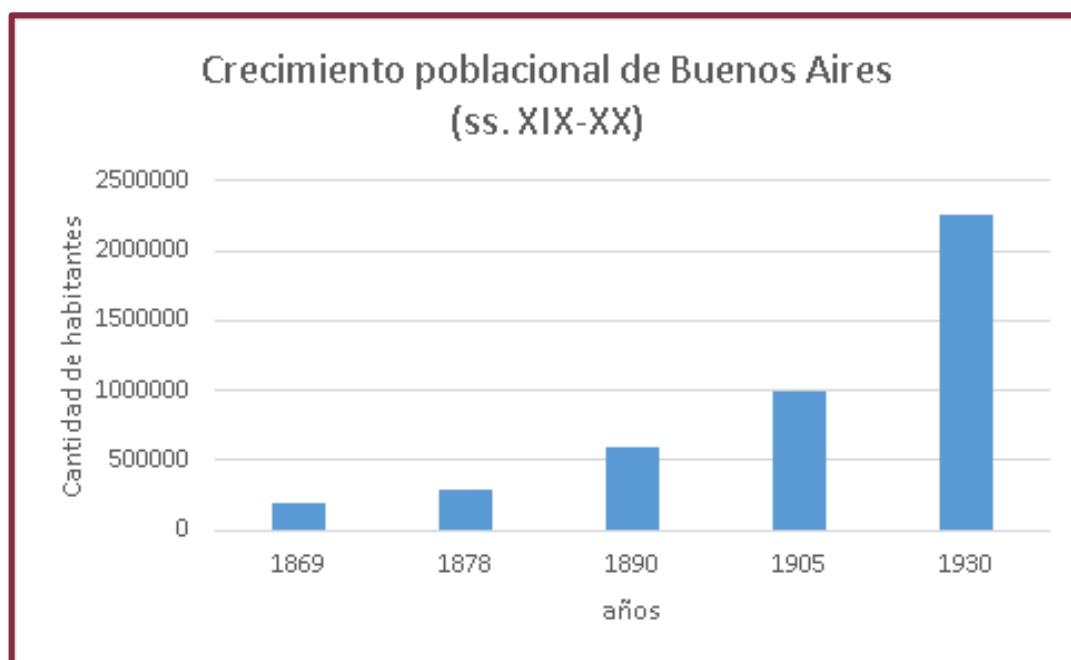


Fig. 1: Elaboración propia, a partir de los datos aportados por Fontanella de Weimberg (1987) y Zaragoza (1996)

Fontanella de Weimberg (1987:131) atribuye el crecimiento demográfico de la Ciudad a la actividad portuaria de Buenos Aires y explica que el mismo propició la configuración de grupos de inmigrantes que llegaban al país con el objetivo de «lograr su ascenso social, buscando una rápida integración lingüística y cultural» y de un «submundo formado por delincuentes». La autora describe, a partir de esta clasificación, dos líneas de variantes de español que se desarrollaron en el país: el 'cocoliche' –variedad lingüística de contacto entre el español y el italiano– y el 'lunfardo' –argot delictivo–, respectivamente. Asimismo, señala la dificultad de determinar con precisión el panorama lingüístico de la ciudad, dado que la información con la que se cuenta distingue procedencia de los habitantes, pero no especifica qué lengua hablaba cada colectivo –por ejemplo, se distingue

a italianos de españoles, pero no se indica si estos hablaban catalán, gallego o vasco, o si aquellos tenían el napolitano o sardo como lengua madre. A su vez, muchos de los considerados argentinos en las estadísticas, no tenían el castellano como lengua primera, puesto que provenían de familias de inmigrantes que se comunicaban en sus lenguas de origen.

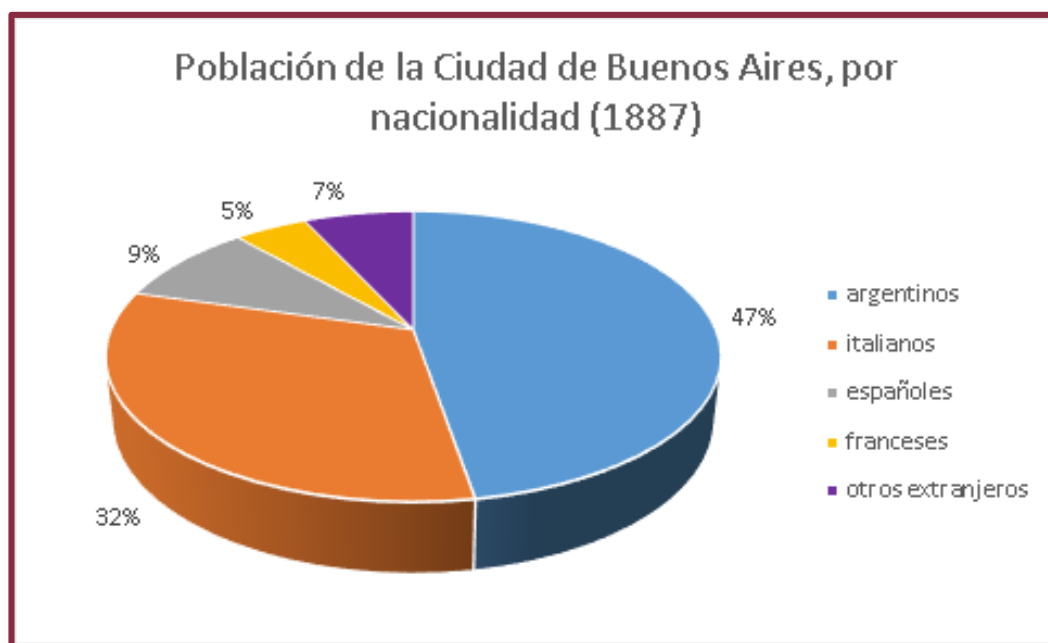
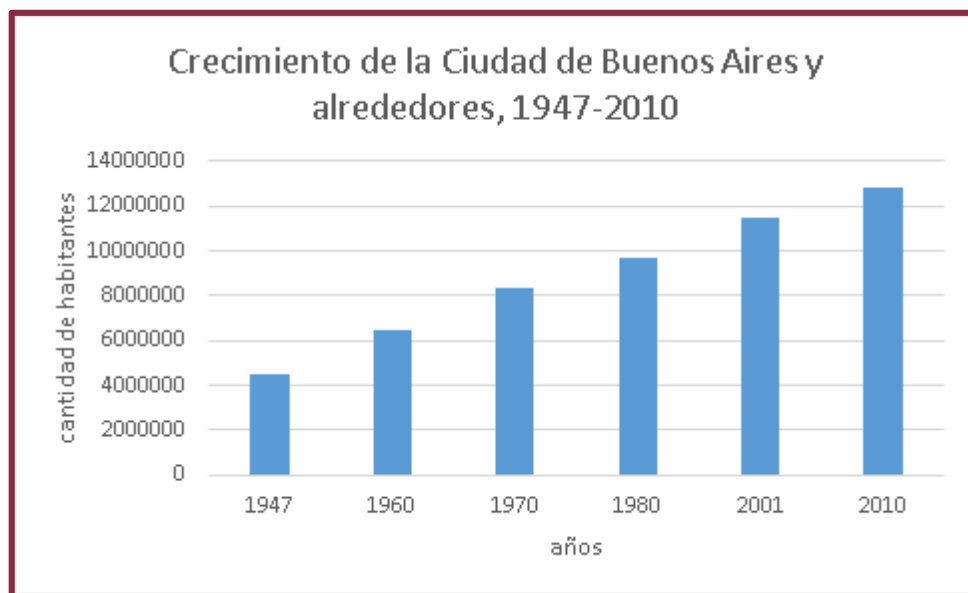


Fig. 2: Elaboración propia a partir de F. de Weimberg (1987:133)

### 2.1.2 Migraciones internas

Con la crisis mundial de 1930 y la posguerra en Europa, la inmigración transoceánica fue decayendo y los porcentajes de extranjeros residentes en nuestro país comenzaron a descender. Contrariamente, la población de la Ciudad de Buenos Aires creció aceleradamente, como fruto de la influencia de migrantes internos y de países limítrofes que llegaban a la gran ciudad atraídos por las posibilidades laborales que brindaba su industrialización (Cf. Fontanella de Weimberg, 1987: 132). La ciudad se vio desbordada y comenzaron a poblarse sus alrededores –‘el Gran Buenos Aires’– de manera considerable, como se muestra en el siguiente gráfico:



*Fig. 3: Elaboración propia a partir de F. de Weimberg (1987:132) y los datos censales del INDEC (2001-2010)*

A partir de 1947 se intensifican las corrientes migratorias internas hacia Buenos Aires. Como describen R. de Lattes y Lattes (1967:130), este período «se caracteriza y diferencia de todos los anteriores porque las corrientes migratorias se producen desde gran parte de las provincias de todo el país hacia un solo lugar de destino: el Gran Buenos Aires». En este mapa se esquematizan dichos movimientos:

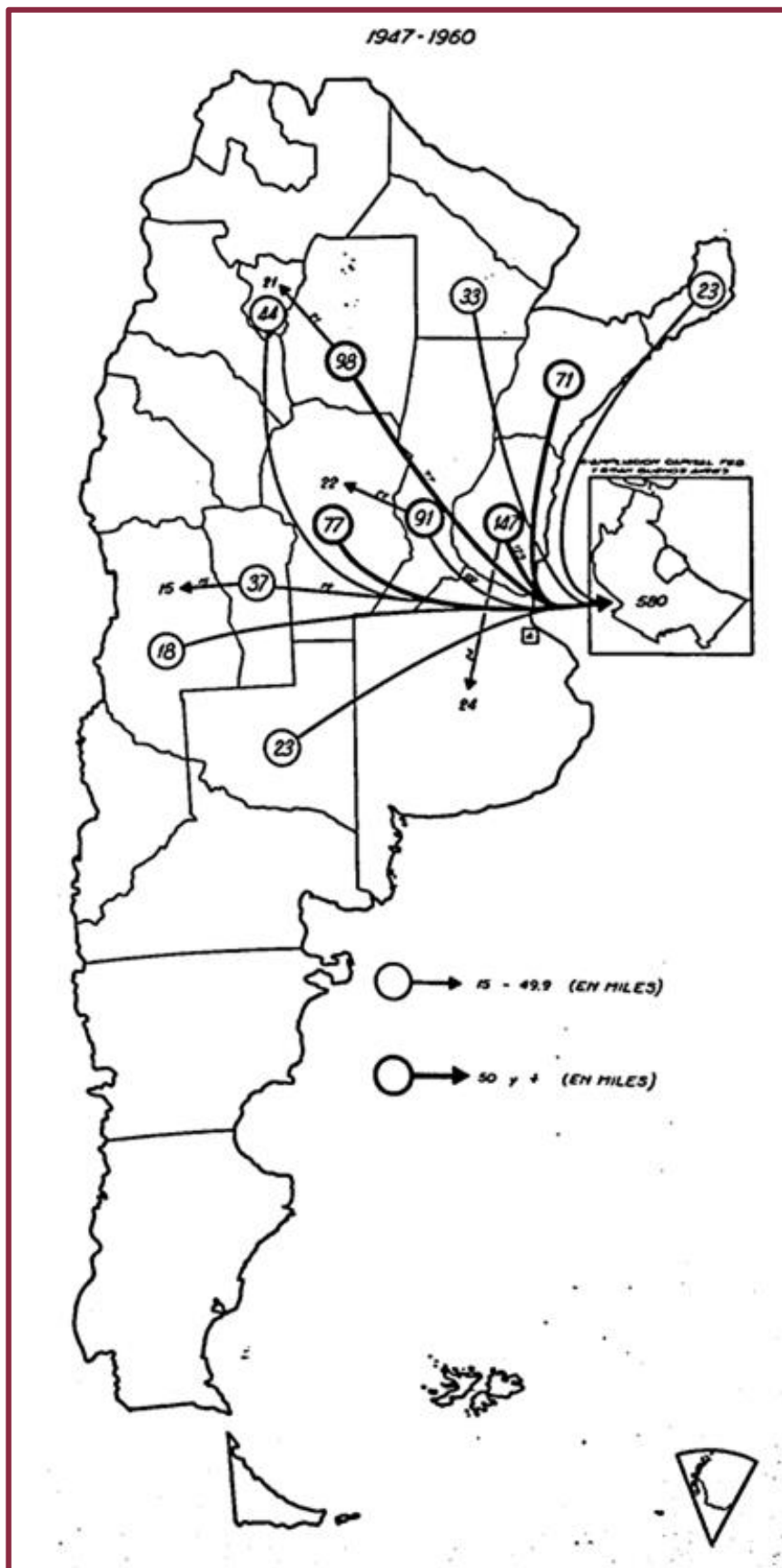


Fig. 4: Corrientes migratorias internas, según los datos intercensales de 1947-1960. Tomado de R. de Lattes y Lattes (1967, gráfico 22).

Según estos autores, dichos movimientos surgen puesto que «la atracción que produce el Gran Buenos Aires sobre el resto del país es muy grande» (Lattes: 1967, 130). Frente a esta afirmación, el historiador Luis Alberto Romero explica que:

No era solo la posibilidad de empleo, en general precario, lo que movilizaba a los migrantes, sino también el deseo de disfrutar de los atractivos de la vida urbana, y en ese sentido las migraciones forman parte del proceso social de la Argentina expansiva, de permanente incorporación a los beneficios del progreso, reforzado por la difusión de las comunicaciones, y particularmente la televisión. (Romero: 2001, 157)

| Región                                                                   | Porcentaje |
|--------------------------------------------------------------------------|------------|
| Total del país                                                           | 100,0      |
| Ciudad de Buenos Aires                                                   | 20,7       |
| Provincia de Buenos Aires                                                | 49,4       |
| Partidos del Gran Buenos Aires                                           | 39,0       |
| Resto de la Provincia de Buenos Aires                                    | 10,4       |
| Patagonia<br>(Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz)                    | 8,8        |
| Región Centro<br>(Córdoba, Santa Fe, La Pampa)                           | 5,2        |
| Región Cuyo<br>(Mendoza, San Juan, San Luis, La Rioja)                   | 4,7        |
| Región Noroeste – NOA<br>(Salta, Jujuy, Tucumán)                         | 4,4        |
| Mesopotamia<br>(Misiones, Corrientes, Entre Ríos)                        | 3,9        |
| Región Noreste – NEA<br>(Formosa, Chaco, Santiago del Estero, Catamarca) | 2,2        |
| Tierra del Fuego, Antártida Argentina e Islas del Atlántico Sur          | 0,7        |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales 2002-2003 y censo de 2001.

Fig. 5: Distribución regional de los migrantes limítrofes a principios del siglo XXI. Tomado de INDEC

Importante es notar que la llegada de estos migrantes al Gran Buenos Aires supuso la confluencia de diferentes variantes lingüísticas del castellano, así como de las lenguas aborígenes que los nuevos habitantes de la ciudad hablaban.

Aun así, el español funcionaba como lengua oficial y de instrucción en el sistema de educación público, y también como vehículo de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas (cf. Fontanella de Weimberg: 1987, 136). De esta manera, poco a poco los distintos habitantes de la Ciudad y sus alrededores fueron acuñando el castellano como lengua propia, a tal punto que en muchos casos incluso llegaron a abandonar sus idiomas o variantes de origen.

Entre las causas que señala F. de Weimberg por las cuales se produjo este desplazamiento lingüístico, destacamos dos de especial relevancia para nuestro trabajo:

1. Los nuevos pobladores de la ciudad intentaron hablar el castellano con la máxima eficiencia como un modo de acelerar su integración social y cultural, lo cual facilitaría su ascenso social.
2. La escuela jugó un papel central en esta asimilación, puesto que ofrecía una educación únicamente en castellano, y con un alto contenido nacionalizante, que favorecía la homogeneidad de los alumnos. (Cf. F. de Weimberg: 1987, 141).

A estas podemos agregar una tercera: la difusión del castellano estándar por parte de los medios de comunicación masiva.

### **2.1.3 Migración latinoamericana**

A lo largo de toda su historia, Argentina ha recibido un número sostenido de inmigrantes provenientes de los países limítrofes y del Perú. De hecho, a nivel nacional, este tipo de inmigración se mantuvo siempre constante, representando un 3% de la población argentina, tendencia que se mantiene aún hasta nuestros días.

| AÑO  | % EXTRANJEROS | % DE LÍMITROFES | % LÍMITROFES SOBRE TOTAL DE EXTRANJEROS |
|------|---------------|-----------------|-----------------------------------------|
| 1869 | 12.1          | 2.4             | 19.7                                    |
| 1895 | 25.4          | 2.9             | 11.5                                    |
| 1914 | 29.9          | 2.6             | 8.6                                     |
| 1947 | 15.3          | 2.0             | 12.9                                    |
| 1960 | 13.0          | 2.3             | 17.9                                    |
| 1970 | 9.5           | 2.3             | 24.2                                    |
| 1980 | 6.8           | 2.7             | 39.6                                    |
| 1991 | 5.0           | 2.5             | 50.2                                    |
| 2001 | 4.2           | 2.5             | 60.3                                    |

Fig. 6: Porcentaje histórico de habitantes extranjeros y de países limítrofes (Fuente: INDEC. Tomado de Cerruti, 2009).

Como explican Pacecca y Finoli (2012) hasta la década del 60' aproximadamente, estos migrantes eran trabajadores temporarios que se instalaban en las provincias fronterizas para realizar tareas estacionales. Sin embargo, a partir de la década del '60 y coincidiendo con la industrialización del país, los migrantes comenzaron a radicarse en las grandes zonas urbanas, principalmente en la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano.

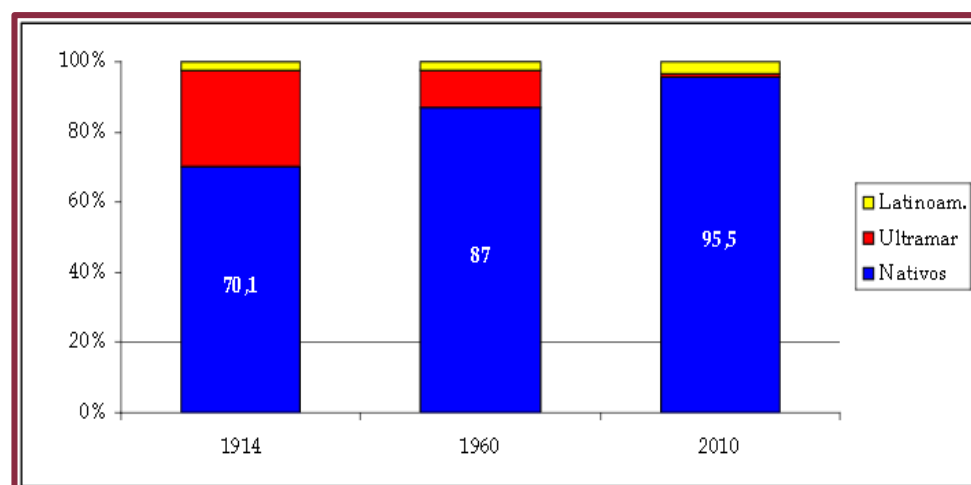


Fig. 7: Composición de la población residente en Argentina, 1914, 1960 y 2010. (Tomado de Pacecca y Finoli, 2012).

A lo largo de los años 90, se destaca especialmente el crecimiento de las migraciones provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú. En su mayoría, son jóvenes y adultos que ingresan al país a trabajar, principalmente, en la construcción, la agricultura y en el servicio doméstico (Cerrutti, 2009). Los motivos de egreso de sus países son variados: en el caso de Paraguay, por ejemplo, se ha encontrado una relación entre la diferencia del PBI paraguayo y argentino y la

probabilidad de emigrar (Cerrutti, 2009). La llegada de los peruanos, por su parte, se corresponde con el éxodo que protagonizaron durante la década de los '90 a causa de la situación económica-social, y la violencia política que se vivía en ese país, según explica Cerrutti (2005).

#### *2.1.3.1 Ley de migración*

Estos cambios sociales trajeron aparejados, a su vez, cambios legislativos. En 1981, durante la dictadura de Videla, se derogó la Ley Avellaneda y se reemplazó por la Ley General de Migraciones y Fomento a la Inmigración (Pacecca y Finoli, 2012), que restringía el ingreso al país de inmigrantes (art. 2) y el acceso a la escuela media a aquellos que no contaran con la residencia permanente en el país (arts. 102, 103, 104). Además, establecía como obligación para los funcionarios públicos, personal administrativo y de servicios de la salud y educativos denunciar ante las autoridades migratorias a aquellas personas que no tuvieran un permiso de permanencia legal. Posteriormente, la ley sufrió cambios que se orientaban a restringir la permanencia de los inmigrantes en el país. Sin embargo, lejos de desalentar su ingreso, estas leyes dificultaron la regularización de los inmigrantes y los llevaron a vivir en situaciones precarias, sin acceso a la educación o a la salud pública (Pacecca y Finoli, 2012).

En 2004 se promulgó una nueva Ley de Migraciones, que planteaba reformas en dos líneas: en primer lugar, se inscribía dentro de una política de Derechos Humanos, y en este sentido facilitaba el acceso a la Educación y a la Salud Pública, en tanto tales. En segundo lugar, tenía en cuenta las características específicas de la población migrante –en su mayoría latinoamericana<sup>3</sup>– y de este modo comprendía la problemática desde una perspectiva regionalista.

---

<sup>3</sup> Actualmente, los migrantes latinoamericanos son los que representan la mayor parte de la población inmigrante del país (60%).

Junto con esta ley se impulsó el Programa Patria Grande, que permitía a los migrantes de países del Mercosur solicitar la residencia por dos años, renovable. Esta documentación habilitaba a los migrantes a gozar de más derechos. Sin embargo, aún queda pendiente la regularización de miles de inmigrantes provenientes del Caribe, África y Asia, que no estaban incluidos en el programa Patria Grande. Acerca de estos sujetos se ahondará en el próximo apartado.

#### **2.1.4 Nuevas tendencias en la migración**

A partir de la década del 60' comienzan a llegar a Argentina migrantes provenientes de Asia (principalmente coreanos, chinos y taiwaneses) y en la década del '90 llegan inmigrantes desde Europa central y oriental. Mientras que los chinos y taiwaneses se dedican al área del comercio gastronómico (restaurantes y supermercados, principalmente), los coreanos ingresaron en el país a partir de la década del '80, debido a un convenio económico firmado entre ambas naciones, y se dedicaron a establecer pequeñas y medianas empresas de confección, comercio de alimentos e indumentaria o la importación (Pacecca y Courtis, 2008). Por otra parte, en la década de los '90 Argentina facilitó el ingreso al país de habitantes de países de la ex URSS. En su mayoría, vinieron hombres solos, quienes, a pesar de tener estudios, se vieron inmersos en la misma problemática que los otros grupos migratorios, aunque acentuada por el desconocimiento de la cultura y la lengua (Pacecca y Courtis, 2008).

Actualmente, destaca la inmigración del África Subsahariana (que llega desde Senegal, Nigeria, Guinea, Costa de Marfil y Congo, entre otros) (Maffia, 2010). En general, estas personas salen de sus países por problemas políticos o económicos. En su mayoría son hombres, mientras que las mujeres solamente se desplazan buscando la reunificación familiar. Suelen tener estudios secundarios o superiores y, entre las ocupaciones que declaran tener, se encuentran «la enseñanza de danzas africanas, elaboración de artesanías, ejecución de

instrumentos musicales, empleos en restaurantes y hoteles, en empresas, en la universidad, jugadores de fútbol y estudiantes» (Maffia, 2010: 20). Asimismo, algunos también se dedican a la actividad diplomática.

Traoré (2009) estudia específicamente el caso de los migrantes senegaleses y señala que, en su mayoría, no tienen estudios primarios completos. Generalmente se ocupan como vendedores ambulantes en las grandes ciudades o en los destinos turísticos.

Maffia (2010) enumera en su estudio varias asociaciones que nuclean a los habitantes africanos y afrodescendientes en Argentina. La autora indica que estos espacios surgen de la iniciativa popular, como «formas de construir identidad»(Maffia, 2010: 26), difundir la cultura africana e incluso, en ocasiones, para solventar la ausencia de representación diplomática africana en el país –como es el caso de Senegal, que entre los años 2002 y 2015 cerró las puertas de su embajada en Argentina.

### **2.1.5 La integración social de los migrantes**

Como se ha desarrollado, latinoamericanos, asiáticos, europeos y africanos han buscado en Argentina nuevas oportunidades para el desarrollo de sus vidas<sup>4</sup>. Si bien en la actualidad el promedio de inmigrantes que habitan en nuestro país es del 4,5%, no se debe dejar de considerar su presencia en la sociedad. En materia humana, todas las cifras son significativas, puesto que todas las personas intervienen en el tejido social, lo transforman e invitan a repensarlo.

---

<sup>4</sup> No he encontrado bibliografía referente a la inmigración desde Oceanía. Al respecto, solamente dispongo de los datos del último Censo Nacional de Población, que indica que en el país viven 1425 individuos provenientes de este continente. Esta cantidad no aparece reflejada en las estadísticas, ya que no llega a representar el 0, 1% de la población total de Argentina.

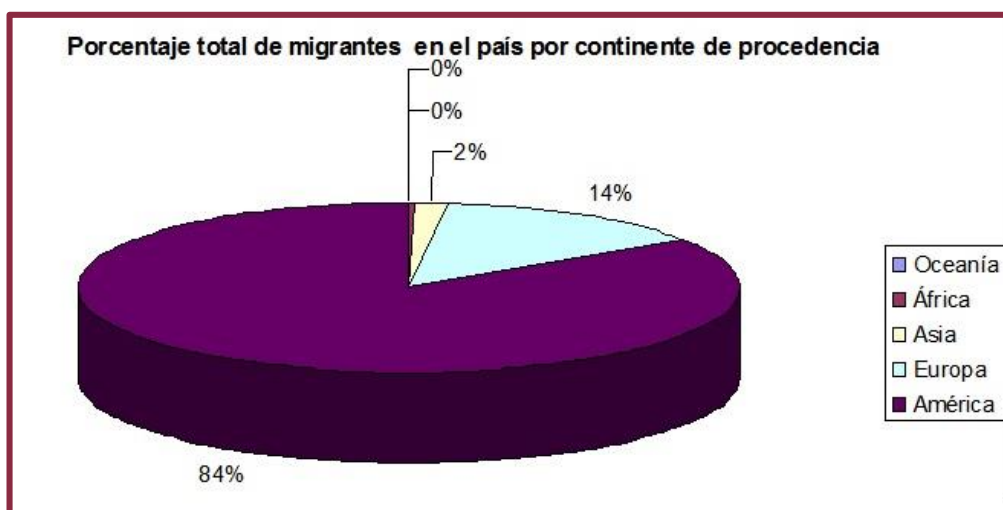
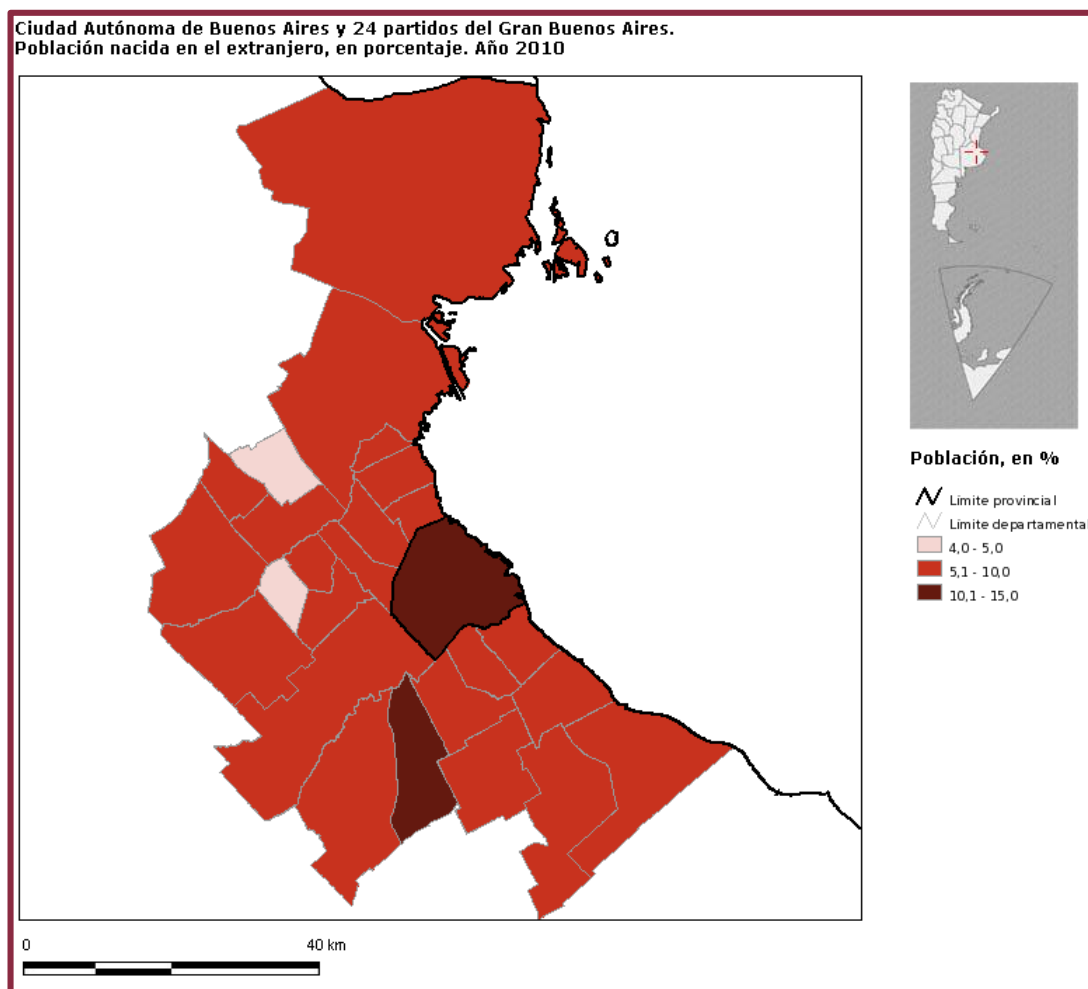


Fig. 8: Porcentaje total de migrantes en el país por continente de procedencia. Elaboración propia a partir de datos del INDEC (2010).

La Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires son las zonas que concentran mayor cantidad de población, y lugares preferidos de destino de los migrantes externos, tal como se señala en el siguiente mapa:



*Fig. 9: Población de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores nacida en el extranjero. Fuente: Indec  
<http://www.sig.indec.gov.ar/censo2010/>*

Si se tienen también en cuenta las migraciones internas, el mapa lingüístico de la Argentina quedaría conformado como se muestra a continuación. Nótese que la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores se presenta como una zona de confluencia lingüística, como consecuencia de la recepción de personas provenientes del interior del país o de países limítrofes, donde estas lenguas están en vigencia:

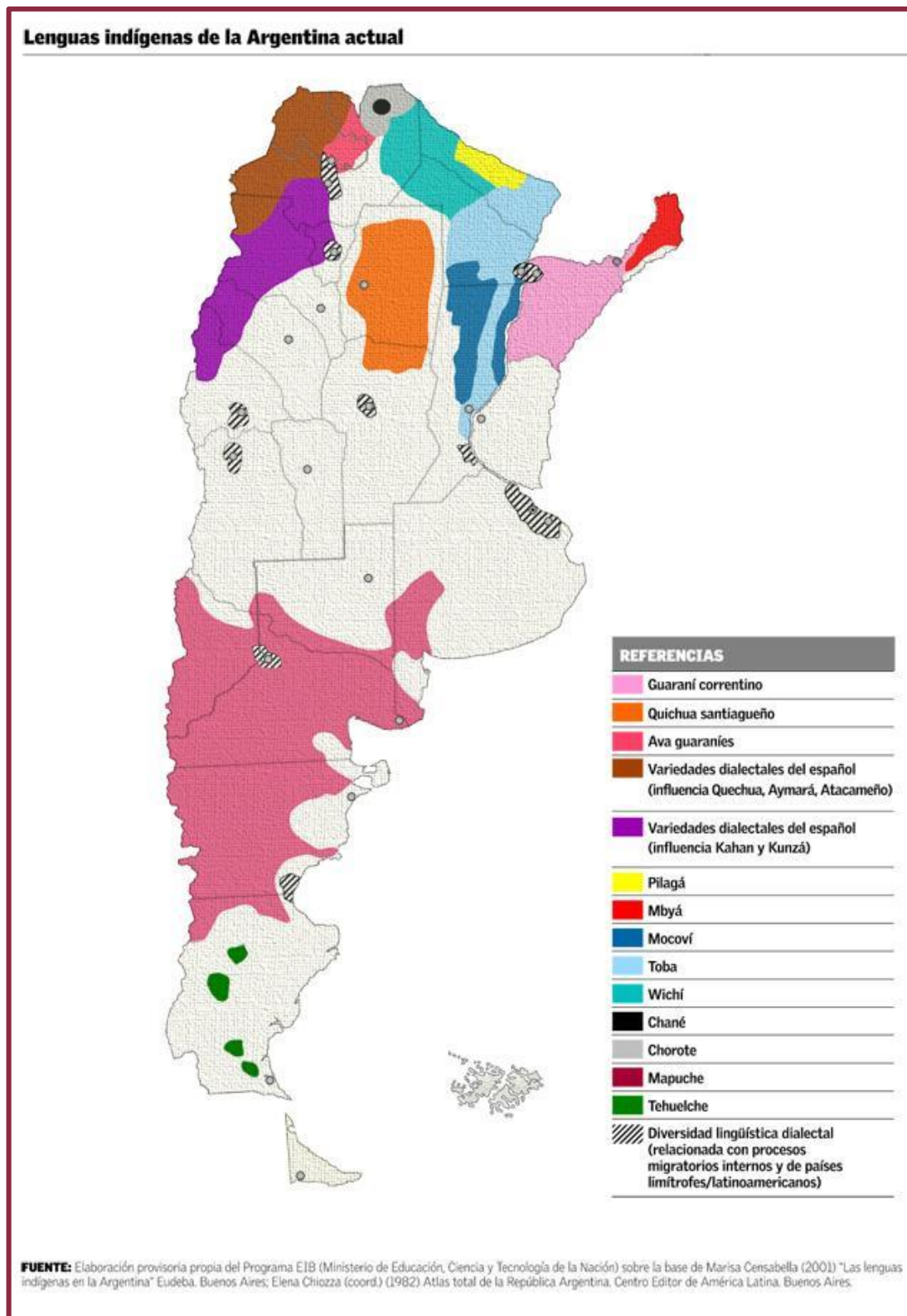


Fig. 10: Obtenido de: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/recursos/datos-mapas/mapa1.html>

En este apartado se ha hecho un recorrido por las inmigraciones más representativas en la historia Argentina, para detenerse especialmente

en aquellas que se radicaron en la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. La intención era ofrecer una mirada panorámica de la realidad sociolingüística actual en la zona, porque tiene incidencia en las escuelas secundarias, tal como se desarrollará en la próxima sección.

## **2.2 La escuela media en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. Composición de las aulas y desafíos.**

### **2.2.1 Qué es la Escuela Media y cuáles son sus objetivos**

Se denomina 'Escuela Media' en Argentina a los últimos años del trayecto escolar, que pueden ser 5 o 6, según el plan elegido por la institución<sup>5</sup>. Esta etapa –también llamada Secundaria– es obligatoria desde la promulgación en 2006 de la Ley de Educación Nacional N°26.206 y deben transitarla todos los adolescentes y jóvenes que hayan completado la educación primaria, «para que ejerzan plenamente su ciudadanía, continuando con sus estudios o ingresando al mundo del trabajo»<sup>6</sup>.

La etapa final del trayecto escolar está regulada por un plan quinquenal (2012-2016) del Ministerio de Educación y Deportes, en donde se establecen tres objetivos fundamentales para el nivel:

1. Ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso,
2. Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes

---

<sup>5</sup> La descripción completa de las dos opciones de organización que tienen las escuelas se puede consultar en el artículo 134 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206.

<sup>6</sup> En <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/plan-nacional-para-la-educacion-secundaria/plan-nacional-de-educacion-obligatoria/> (13-05-2016).

3. Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas para adolescentes y jóvenes escolarizados y no escolarizados (MNE, 2012).

Para el logro de cada uno de estos objetivos el Plan presenta unas líneas de acción, entre las cuales, para este trabajo se destacan:

- Desarrollar propuestas que fortalezcan la enseñanza de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales.
- Articular acciones con diferentes organismos para fortalecer la escolaridad de adolescentes y jóvenes, privilegiando a los sectores de mayor vulnerabilidad.
- Ampliar espacios de participación de los estudiantes (en Centros de Estudiantes; Voluntariado, Parlamentos Juveniles, etc.), que promuevan la construcción de ciudadanía y la convivencia. (Cf. MNE, 2012)

### **2.2.2 La deserción, un problema**

Si se analizan con detenimiento, se observa que cada uno de los objetivos y las líneas de acción se orientan a resolver problemáticas presentes hoy en la escuela media argentina. Tal vez la más preocupante –y por ello, la que mayor reflejo tiene en el Plan– sea la deserción en esta etapa escolar. Si bien, como se especificó más arriba, la escolarización secundaria es de carácter obligatorio desde 2006 y la tasa de ingreso al nivel es alta (79% según la UNESCO, 2011), los datos recogidos en algunas encuestas de investigaciones referidas al tema muestran que los alumnos que obtienen el título representan tan solo un 43% (Millán Smitmans, 2012) y más del 50% lo hace con sobreedad (Rivas, 2015: 13).

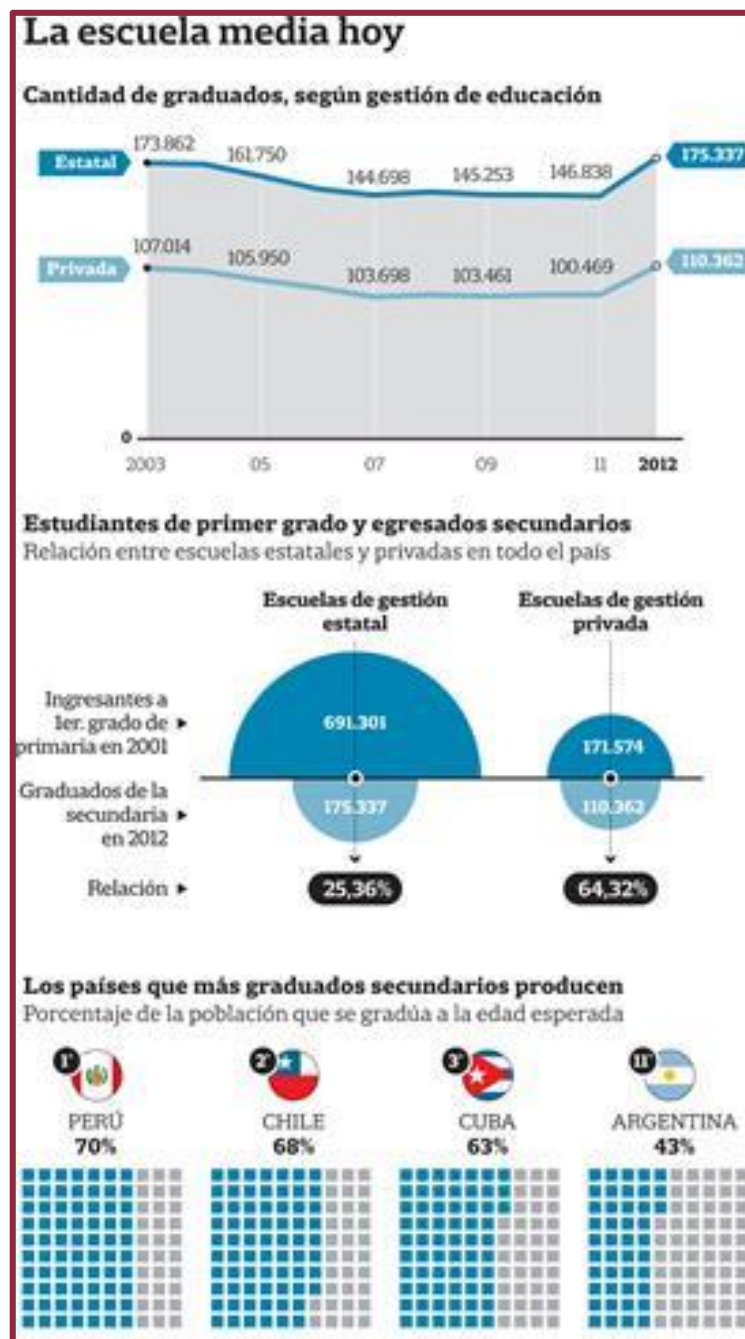


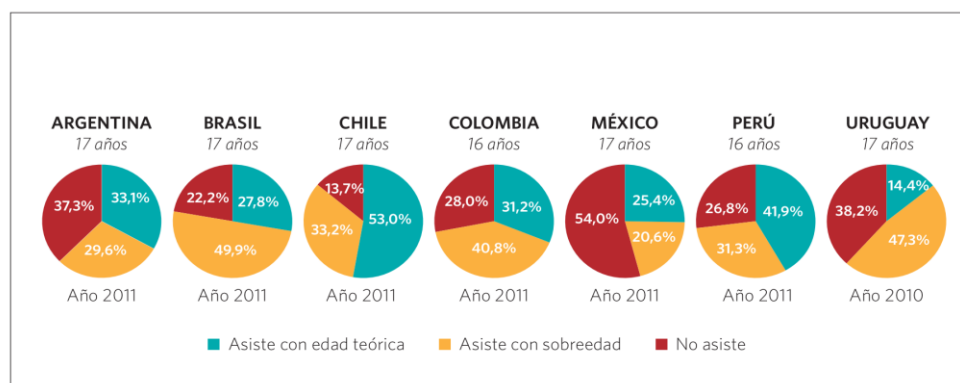
Fig. 11: Infografía tomada del diario La Nación : <http://www.lanacion.com.ar/1749251-secundario-aunque-es-obligatorio-no-aumento-el-numero-de-graduados>

Entre las causas por las cuales los alumnos no concretan este ciclo escolar, los especialistas señalan la necesidad de salir a trabajar (Binstock y Cerrutti, 2005; Ferreyra *et al.*, 2006: 3), el desinterés hacia el contenido curricular de la secundaria (Millán, 2012: 11), o el desánimo como producto de la situación familiar del alumno (Pérez Rubio, 2007). Millán resalta que «muchos directivos y docentes de las

escuelas secundarias (...) atribuyen el abandono escolar exclusivamente a las condiciones socioeconómicas de las familias», razón por la cual interpretan que la problemática los excede. Frente a esto, el investigador establece como prioritaria la participación activa de los docentes para «convertir el combate al abandono escolar de los jóvenes (...) en una prioridad educativa» (Millán, 2012: 10). De esta manera, coincide con la Dra. Inés Dussel, quien reconoce que, a pesar de que hay problemas que no pueden ser resueltos simplemente con la implementación de una pedagogía inclusiva, no da lo mismo una acción pedagógica que otra (Cf. Dussel, 2005). En definitiva: los autores concuerdan al apuntar que, si bien no recae sobre los docentes la responsabilidad del abandono escolar, tampoco es un problema externo a la escuela y ellos son actores indispensables para fomentar un cambio que se evidencia como necesario.

En efecto, el abandono escolar en la adolescencia tiene consecuencias negativas graves: en muchos casos implica directamente una exclusión social, al imposibilitar la inserción del adolescente al mundo laboral o la continuidad de sus estudios, objetivos de esta etapa educativa. Al respecto, Rivas analiza los indicadores de deserción y traduce su implicancia en términos de exclusión social: «un 11% de los jóvenes de 14 años y un 13,8% de los de 15 años están fuera del sistema» (Rivas, 2015: 213).

**Gráfico 30.** Población según condición de asistencia y sobreedad. Edad teórica de finalización del nivel secundario. Países seleccionados, circa 2011



**Fuente:** CIPPEC, sobre la base: - Datos de matrícula: UIS-UNESCO. - Datos de población en el último año del secundario para Argentina: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010; Brasil: IBGE, Censo Demográfico 2010; Chile y Perú: División de Población de Naciones Unidas, proyecciones de población 2011, revisión 2012; Colombia: DANE, ENCV 2011; México: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010, y Uruguay: INE, Censo de Población y Vivienda. - Datos de población que finalizó el secundario para Argentina: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010; Brasil: IBGE, Censo Demográfico 2010; Chile: Encuesta CASEN 2009; Colombia: DANE, ENCV 2011, y México y Uruguay: estimaciones del Censo de Población y Vivienda 2010/2011, sobre la base de Minnesota Population Center, IPUMS; Perú: INEI, ENAHO 2011.

Fig. 12: Gráfico tomado de Rivas, 2015: 214.

Hasta aquí se ha explicado qué es la Escuela Media, analizado sus objetivos y descrito una problemática que la afecta a nivel nacional: el bajo índice de egreso, que ronda el 43%, como consecuencia del abandono escolar. Esto supone la exclusión social de los adolescentes, puesto que los imposibilita a continuar sus estudios, así como a integrarse al mundo del trabajo y por ende, los margina fuera del sistema.

Ahora bien: ¿quiénes son los alumnos que asisten hoy a la escuela media argentina?, ¿cuántos años tienen, cuáles son sus procedencias, con qué culturas se sienten identificados y qué lenguas hablan?, ¿qué características en particular presentan los alumnos que asisten a la Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano? Se intentará dar respuesta a estas preguntas en los próximos apartados.

### **2.2.3 Composición de las aulas**

A continuación, se describirá la composición de las aulas secundarias en la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, a partir de distintos informes que se ocupan del tema y de los datos estadísticos que recoge el INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo).

#### *2.2.3.1 Edades de los alumnos*

Los alumnos que estudian en la escuela media argentina tienen entre 13 y 18 años, aunque se observa que en todos los años de este trayecto escolar, un 30% de los estudiantes son repetidores. A esto se suma el hecho antes descrito de que muchos terminan la escuela secundaria con sobreedad, o lo hacen asistiendo a escuelas para jóvenes y adultos.

| Educación común de nivel medio, ambos sectores: Porcentaje de alumnos con sobreedad por año de estudio según Comuna                    |             |                |             |             |             |             |             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Comuna                                                                                                                                 | Total       | Año de estudio |             |             |             |             |             |
|                                                                                                                                        |             | 1º             | 2º          | 3º          | 4º          | 5º          | 6º          |
| <b>Total</b>                                                                                                                           | <b>32,0</b> | <b>30,6</b>    | <b>34,3</b> | <b>33,3</b> | <b>32,1</b> | <b>27,8</b> | <b>38,3</b> |
| 1º                                                                                                                                     | 42,2        | 39,9           | 45,4        | 43,4        | 41,8        | 40,1        | 42,0        |
| 2º                                                                                                                                     | 35,9        | 40,6           | 38,7        | 37,7        | 31,9        | 26,3        | -           |
| 3º                                                                                                                                     | 33,0        | 29,1           | 35,0        | 35,9        | 34,0        | 30,2        | 45,9        |
| 4º                                                                                                                                     | 42,5        | 39,7           | 46,2        | 45,9        | 40,1        | 38,9        | 44,6        |
| 5º                                                                                                                                     | 28,7        | 26,5           | 32,0        | 28,6        | 28,6        | 25,5        | 46,3        |
| 6º                                                                                                                                     | 37,0        | 39,6           | 41,0        | 40,0        | 33,5        | 27,8        | 30,1        |
| 7º                                                                                                                                     | 34,6        | 33,2           | 36,1        | 34,9        | 38,8        | 28,1        | 42,0        |
| 8º                                                                                                                                     | 44,2        | 40,9           | 43,9        | 46,7        | 47,7        | 42,4        | 52,3        |
| 9º                                                                                                                                     | 26,3        | 25,7           | 27,7        | 26,4        | 25,3        | 24,9        | 33,4        |
| 10º                                                                                                                                    | 23,7        | 20,3           | 25,1        | 23,6        | 28,6        | 21,0        | 25,9        |
| 11º                                                                                                                                    | 26,9        | 24,7           | 29,1        | 27,2        | 27,8        | 24,0        | 41,8        |
| 12º                                                                                                                                    | 31,0        | 26,8           | 32,5        | 33,2        | 34,5        | 26,6        | 44,2        |
| 13º                                                                                                                                    | 20,2        | 19,3           | 20,8        | 21,0        | 20,9        | 17,9        | 27,6        |
| 14º                                                                                                                                    | 24,4        | 21,5           | 25,9        | 25,5        | 26,3        | 21,5        | 37,6        |
| 15º                                                                                                                                    | 30,8        | 29,8           | 34,1        | 31,8        | 27,4        | 28,3        | 39,1        |
| Fuente: Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (Ministerio de Educación, GCBA), Relevamiento Anual 2011 (datos provisorios) |             |                |             |             |             |             |             |

Fig. 13: Tabla extraída del Anuario de estadísticas educativas de la Ciudad de Buenos Aires, 2014 (el resaltado es mío).

Como se observa en el gráfico anterior, más del 30% de los alumnos de cada curso asiste con sobreedad. La tabla permite identificar los años y los distritos donde la cifra es más representativa: obsérvese, por ejemplo que en las comunas 1º, 4º y 8º (Retiro - Monsterrat - Puerto Madero, Barracas - Parque Patricios - Nueva Pompeya y Villa Soldati, respectivamente) los valores son especialmente elevados, y se acrecientan a medida que se avanza en el trayecto educativo.

Por todo lo expuesto, se entiende que es posible encontrar en las aulas de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires grupos heterogéneos en cuanto a su edad, aunque generalmente los mayores de 18 años con el secundario incompleto finalizan sus estudios en escuelas para jóvenes y adultos. En el siguiente apartado se describen las características psicológicas de los individuos de estas edades.

#### 2.2.3.2 *Etapas de desarrollo de los alumnos*

Los alumnos que asisten a la escuela secundaria transitan un período de desarrollo entre la infancia y la adultez: la adolescencia. Durante esta etapa, atraviesan numerosos cambios que los afectan a nivel corporal, cognitivo y social.

Por un lado, el cuerpo infantil se transforma en un cuerpo adulto, lo cual se conoce con el nombre de *pubertad*. Durante la misma, se produce un crecimiento físico y la maduración sexual. Al mismo tiempo, confluyen en el adolescente numerosas emociones, a causa del desarrollo hormonal. Por lo general los sujetos adolescentes gozan de buena salud, aunque al mismo tiempo están expuestos a contraer enfermedades de transmisión sexual, experimentar con el alcohol y las drogas, y padecer trastornos alimenticios como producto de una fuerte presión social, cuya intensidad es atribuible a la influencia que generan los medios en ellos (Craig, 2001: 347; Berger, 2007: 430).

En relación con su desarrollo cognitivo, el adolescente se caracteriza por «un mayor pensamiento abstracto y el uso de la metacognición» (Craig, 2001: 364). Piaget determinó que los procesos del pensamiento que se evidencian en esta etapa «constituyen el término o coronamiento de todo un proceso evolutivo que comienza con el nacimiento y cuyas etapas podemos observar en el curso del desarrollo del niño» (Piaget, 1969: 48). Sin embargo, aparece como novedosa la posibilidad de «operar con proposiciones verbales o simbólicas» (Piaget, 1969: 49), sin una base concreta auxiliar: se trata de realizar

operaciones sobre operaciones, lo cual habilita al individuo a «manipular ideas, en lugar de limitarse a manipular objetos (...). El adolescente es capaz de elaborar o comprender teorías y conceptos ideales o abstractos» (*op. cit.*). Estas transformaciones intelectuales – que Piaget (1969: 50) llama hipotético-deductivas– le permiten al adolescente lograr su integración social en el mundo adulto y dominar operaciones que están en la base de la educación científica en la secundaria (Piaget, 1969: 54).

No obstante, Berger señala que a pesar de estar capacitados para razonar de manera deductiva, los adolescentes prefieren utilizar el pensamiento intuitivo o experiencial, porque les resulta «más rápido y satisfactorio» (Berger, 2007:492). Asimismo, ellos gustan de analizar distintas variables y explorar posibilidades; generar sus propias hipótesis, planear y prever (Craig, 2001: 366). Estas son características que no siempre se consideran a la hora de preparar una clase para adolescentes; en cambio, en muchas escuelas se retrasa el crecimiento cognitivo de los alumnos, entre otras causas, por «la alta exigencia» y «la falta de motivación» (Berger, 2007: 529).

Por último, si se tiene en cuenta su desarrollo psicosocial, se ha de considerar que para el adolescente esta es una etapa de constante búsqueda y exploración, en la que indaga especialmente sobre su propia personalidad. Según Erikson, la superación de esta etapa se hace efectiva cuando el individuo logra conformar su identidad, aunque este es un proceso lento y complejo, en el que a menudo el individuo se siente confundido; desconcierto que Erikson entiende necesario para poder superar la crisis (Erikson, 1977: 108). Esta confusión puede hacer que el adolescente se sienta «frustrado y descontento con su lugar en el mundo» (Craig, 2001: 347). Si bien la mayoría supera este sentimiento, algunos adolescentes se sienten aislados e incluso llegan

a manifestar conductas antisociales o depresivas. En ocasiones, esto los induce al suicidio<sup>7</sup>.

Por otro lado, los adolescentes suelen ser idealistas, lo cual se desprende de su afán exploratorio: «el adolescente (...) es capaz de hacer proyectos para el futuro (...), de concebir intereses no inmediatos, y de apasionarse por las ideas, los ideales o las ideologías» (Piaget, 1977:50). Por tal motivo, «luchan en guerras, participan en revueltas y colaboran en los movimientos de reforma sociales» (Craig, 2001: 347). La misma búsqueda de la identidad es la que los lleva a identificarse con distintos grupos sociales.

En relación a sus vínculos, Craig llama la atención sobre la segregación etaria que viven los adolescentes en la escuela, y resalta que ésta puede tener efectos negativos:

al separarlos de los niños más pequeños se priva a los adolescentes de la oportunidad de guiar y orientar a quienes son menos conocedores (...). La separación del mundo adulto significa que pierden la oportunidad de ser aprendices, es decir, de trabajar con personas mayores y más experimentadas. A veces, durante largas horas, se les separa a diario de las principales actividades, costumbres y responsabilidades de la sociedad. (Craig, 2001: 347)

No obstante, cobran especial relevancia las relaciones entre pares, que se tornan indispensables para el desarrollo de las habilidades sociales (Craig, 2001:404). Esto modifica la relación con sus padres, puesto que los adolescentes generan relaciones de confianza con sus compañeros y suelen recurrir a estos en lugar de aquellos para pedir consejo. Al mismo tiempo, padres e hijos «negocian nuevas relaciones» (Craig: 2001, 372).

En síntesis, es importante que el docente conozca y considere a sus alumnos teniendo en cuenta la difícil etapa que transitan. En el caso de

---

<sup>7</sup> Según la Organización Mundial de la Salud, el suicidio se encuentra entre las tres principales causas de mortandad adolescente, junto con los accidentes de tránsito y el VIH. Cf. <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/focus-adolescent-health/es/> (consultado el 08-05-2016).

los alumnos migrantes, la radicación en un nuevo espacio geográfico o la falta de referentes en los contenidos escolares puede dificultar la conformación de su identidad y alargar esta etapa de crisis. Frente a esta situación, el docente ha de ser especialmente comprensivo y mostrarse disponible para acompañar a sus alumnos en este proceso, además de brindar una motivación adecuada que comprometa a los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje.

### 2.2.3.3 Cantidad de alumnos

Del total de habitantes de CABA Y GBA en edad escolar (5-19 años), la mayoría asiste a la escuela, aunque es notoria la cantidad de alumnos que no lo hacen para la última franja de edad observada:

| Edad       | Asiste  | No asiste | Total   |
|------------|---------|-----------|---------|
| 5-9 años   | 1320838 | 62398     | 1383236 |
| 10-14 años | 1387562 | 25869     | 1413431 |
| 15-19 años | 997446  | 352526    | 1349972 |

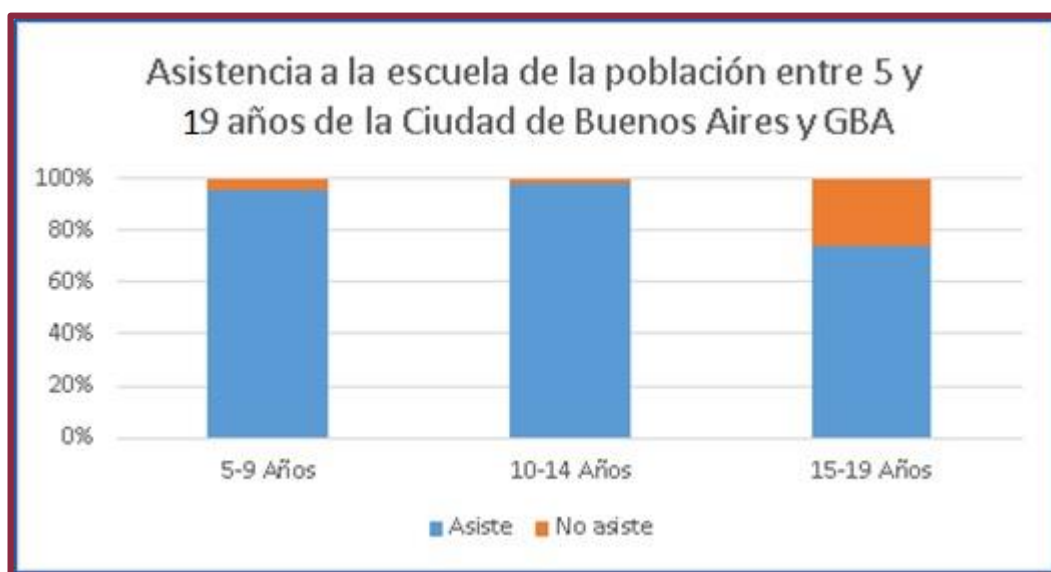
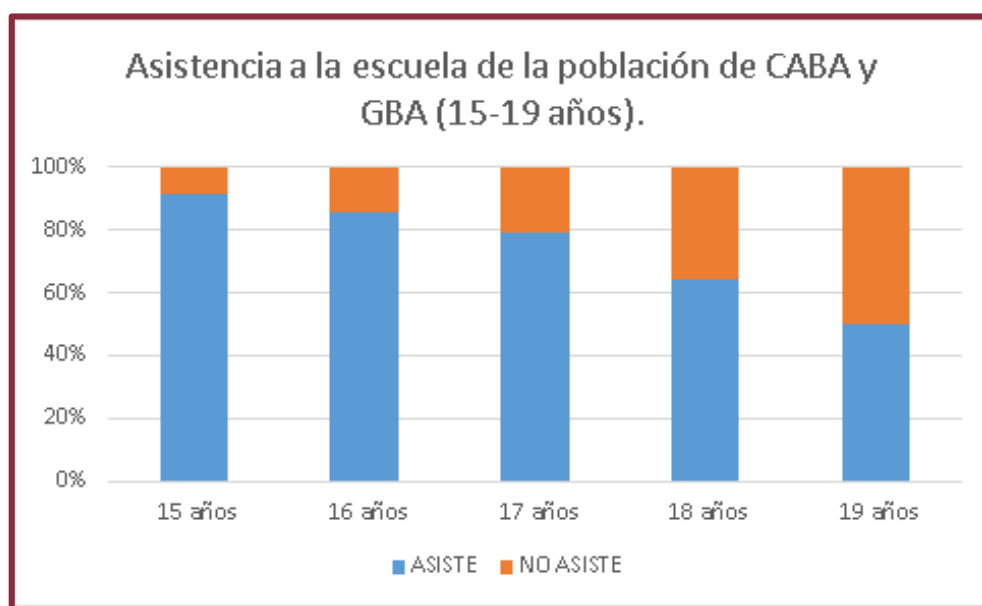


Fig. 14: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por INDEC (2001)

Si se analiza con detenimiento lo que pasa en ese grupo, se observa que la mayoría de los alumnos que declaran no asistir a la escuela ya han cumplido la mayoría de edad y por tanto los resultados son esperables:



*Fig. 15: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por INDEC (2001)*

Los gráficos no parecieran apoyar la problemática de la deserción que se ha expuesto con anterioridad. Sin embargo, ha de recordarse que los datos sobre la cuestión son nacionales, y este estudio se limita a la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires. Por otro lado, se ha de considerar que los resultados reflejan promedios, por lo que los números pueden variar considerablemente de un distrito a otro. Además, existe una limitación técnica, y es que la herramienta que permite cruzar datos censales para elaborar estadísticas solo está disponible para los resultados del censo del 2001 y discrimina por provincia, no por distrito. De esta manera, los datos que aparecen consignados como GBA en realidad surgen de las encuestas realizadas a la totalidad de habitantes de la Provincia. Será tarea del profesor elaborar un diagnóstico más preciso que dé sincera cuenta de peso del asunto en la comunidad educativa en la que se desempeñe.

#### 2.2.3.4 Orígenes de los alumnos

Como se expuso en la introducción, la zona delimitada para este estudio, compuesta por la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, se caracteriza por ser foco receptor de migraciones internas y externas. Así, un porcentaje considerable de sus habitantes tiene orígenes diversos, como se muestra en el siguiente gráfico:

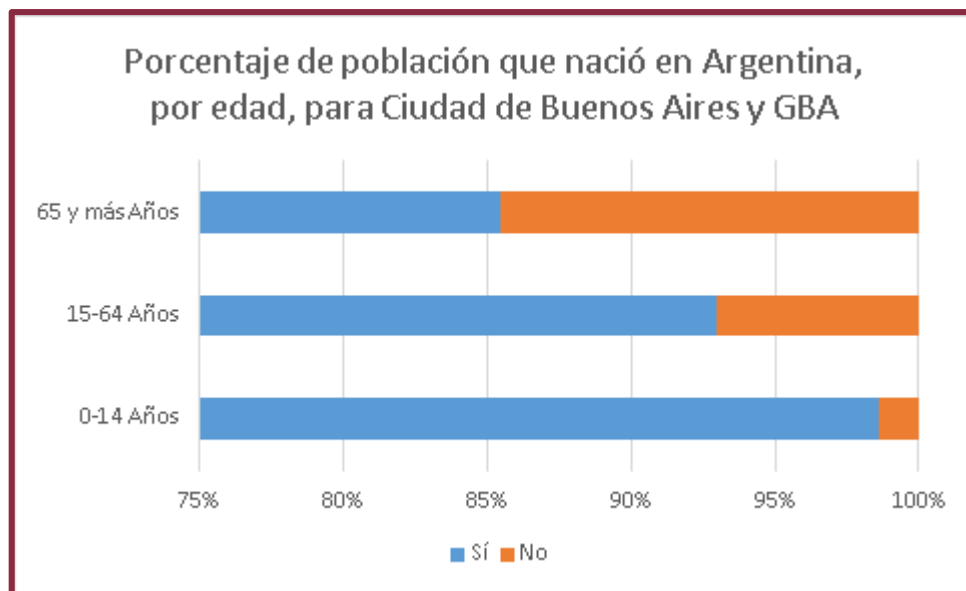


Fig. 16: Elaboración propia a partir de los datos del INDEC (2001)

Se observa que el porcentaje de población extranjera decrece en el grupo etario más bajo: sin embargo, ha de considerarse que muchas de las personas que se incluyen en la franja de edades comprendidas entre los 0 y los 14 años provienen de familias extranjeras, aunque son argentinos por haber nacido en el país.

En una investigación elaborada por Maria Sosa (2013), acerca de la integración de los alumnos migrantes en la escuela primaria, se incluyen dos gráficos que distinguen el porcentaje de alumnos extranjeros y nativos que reciben educación en Ciudad de Buenos Aires y Provincia, respectivamente:

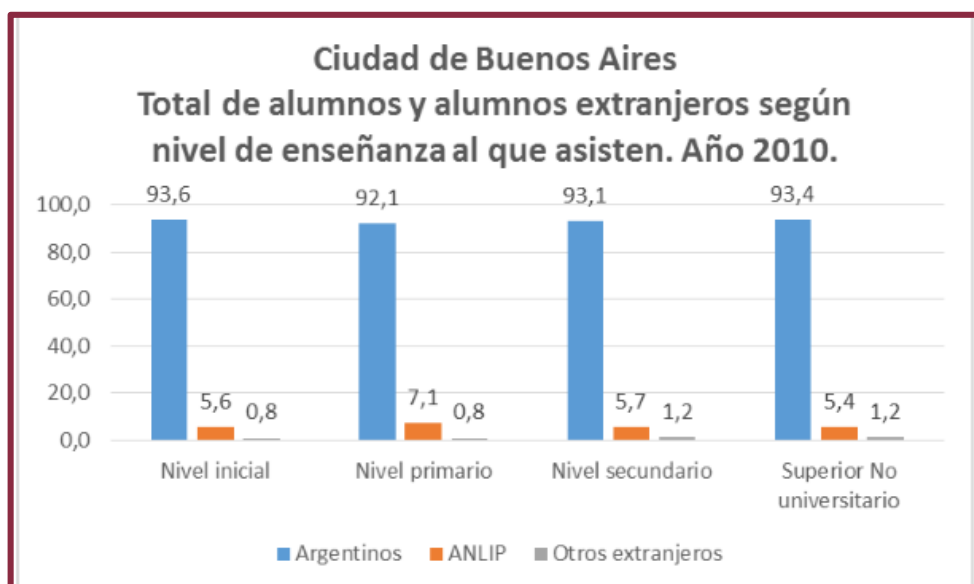


Fig. 17: Extraído de Sosa (2013:5) <sup>8</sup>

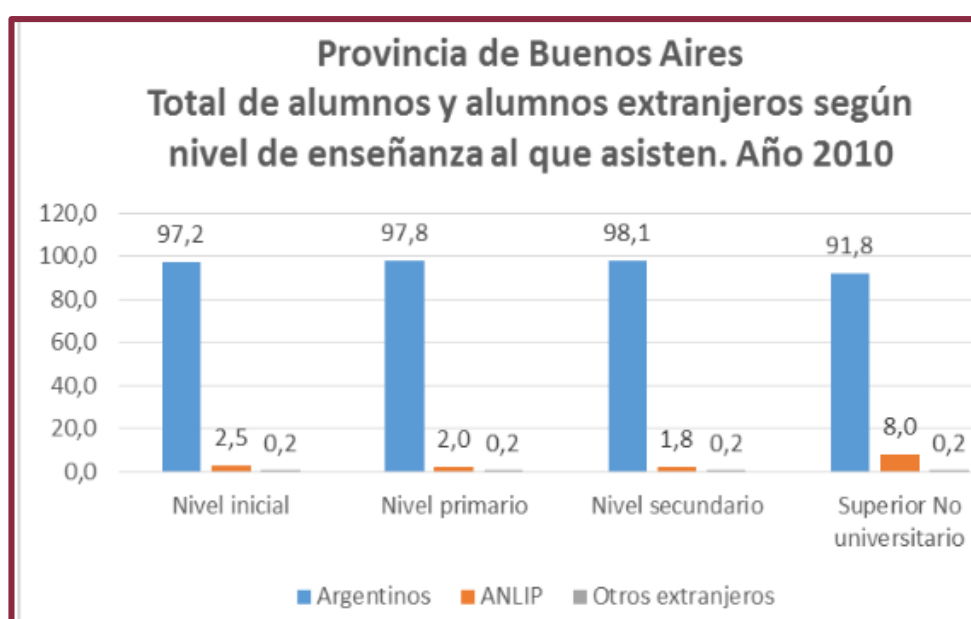


Fig. 18: Extraído de Sosa (2013:5)

Asimismo, la autora diferencia a los alumnos extranjeros de la Ciudad de Buenos Aires y la provincia, respectivamente, según su país de origen:

<sup>8</sup> ANLIP: Alumnos Nacidos en países Limítrofes y Perú (Sosa, 2013).

| Ciudad de Buenos Aires<br>Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas estatales en el nivel primario según país de origen. |         |           |         |        |       |          |       |         |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------|---------|--------|-------|----------|-------|---------|-------|
| Ciudad de Buenos Aires                                                                                                      | Total   | Argentina | Bolivia | Brasil | Chile | Paraguay | Perú  | Uruguay | Otros |
| Total alumnos en primaria                                                                                                   | 233.968 | 215.381   | 6.852   | 373    | 147   | 5.441    | 3.414 | 398     | 1962  |
| % en estatal                                                                                                                | 52,7    | 49,8      | 96,7    | 52,3   | 56,5  | 93,8     | 91,2  | 74,6    | 33,5  |

Fig. 19: Extraído de Sosa (2013:8)

| Provincia de Buenos Aires<br>Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas estatales en el nivel primario según país de origen. |           |           |         |        |       |          |       |         |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|---------|--------|-------|----------|-------|---------|-------|
| Provincia de Buenos Aires                                                                                                      | Total     | Argentina | Bolivia | Brasil | Chile | Paraguay | Perú  | Uruguay | Otros |
| Total alumnos en primaria                                                                                                      | 1.655.308 | 1.618.790 | 9.941   | 518    | 516   | 18.967   | 2.571 | 933     | 3.072 |
| % en estatal                                                                                                                   | 64,87     | 64,4      | 93,76   | 48,26  | 60,47 | 93,22    | 79,7  | 82,42   | 29,23 |

Fig. 20: Extraído de Sosa (2013:10)

Las tablas anteriormente expuestas presentan limitaciones en relación al presente trabajo: por un lado, se refieren a la educación primaria. Por otro, recogen los datos correspondientes a las escuelas estatales. Sin embargo, se ha decidido considerarlas porque permiten distinguir los países de procedencia de los alumnos extranjeros y, en este sentido, resultan significativas.

Por otra parte, en la Ciudad de Buenos Aires y alrededores hay alumnos migrantes internos, provenientes de otras provincias de la Argentina. Si bien muchos figuran como nacidos en Buenos Aires, no se debe olvidar que varios provienen de familias que se instalaron en la ciudad en las oleadas migratorias que se sucedieron a partir de 1950.

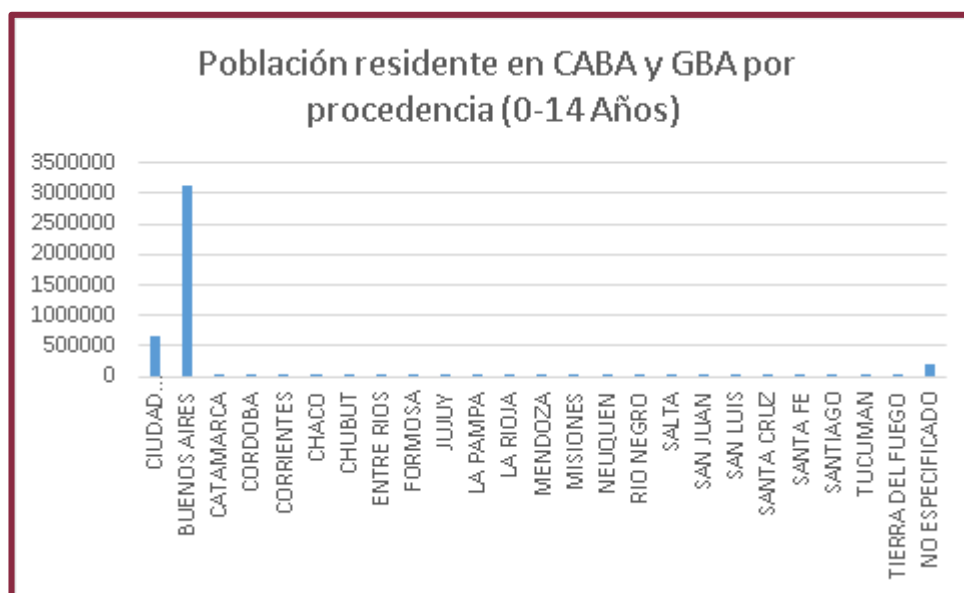


Fig. 21: Elaboración propia a partir de los datos del INDEC (2001-2010).

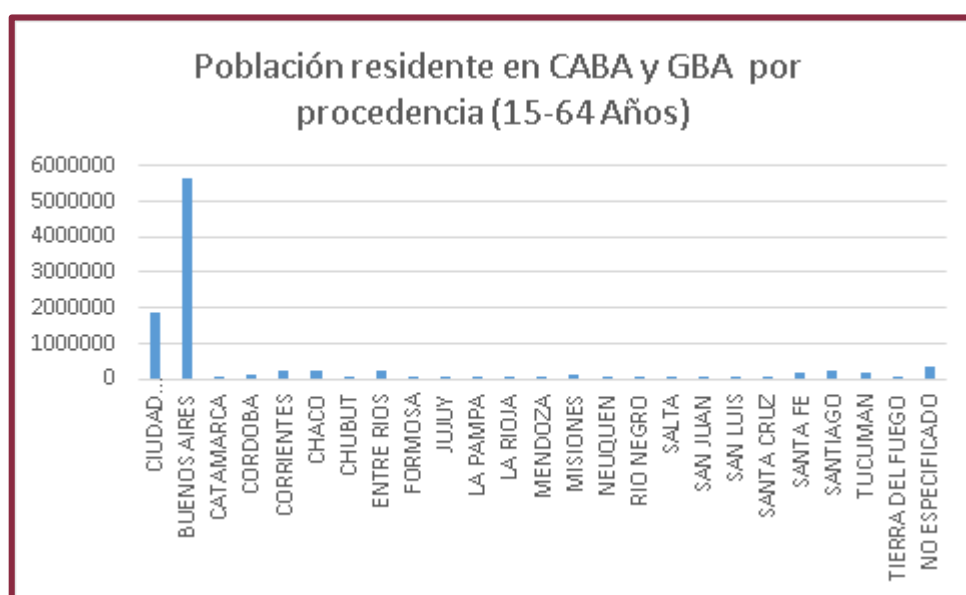


Fig. 22: Elaboración propia a partir de los datos del INDEC (2001-2010).

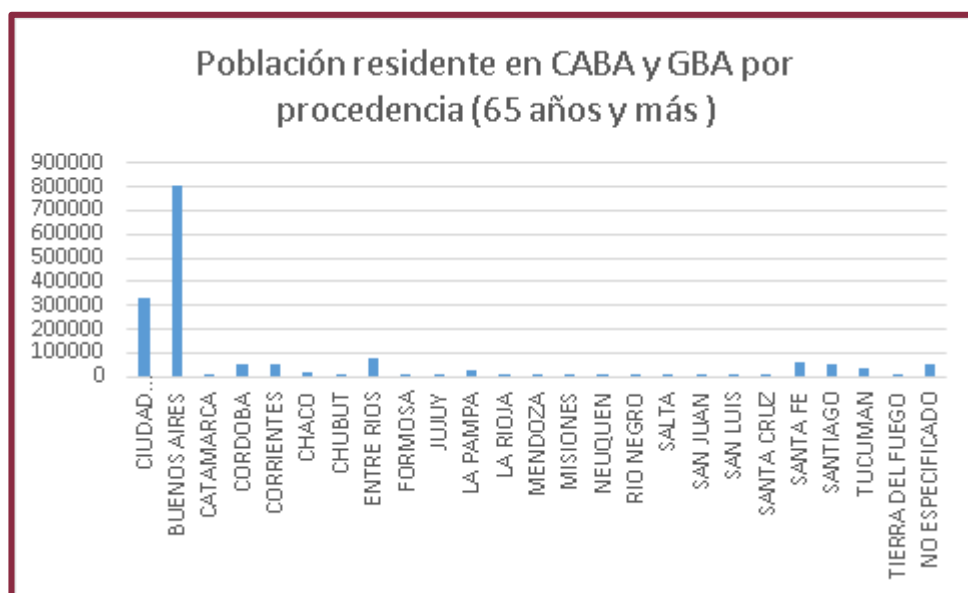


Fig. 23: Elaboración propia a partir de los datos del INDEC (2001-2010).

Si se agrupan los datos correspondientes a los habitantes nacidos en otras provincias, el resultado que se obtiene es más significativo y esto se traduce de manera gráfica así:

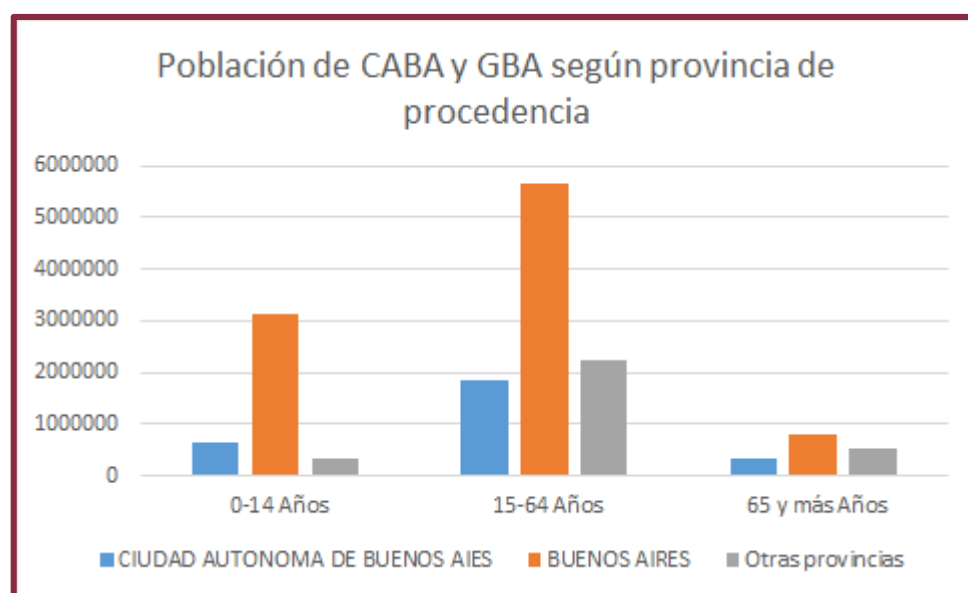


Fig. 24: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por INDEC (2001).

Asimismo, también existe en la zona delimitada para este trabajo gente que se considera descendiente de indígenas:

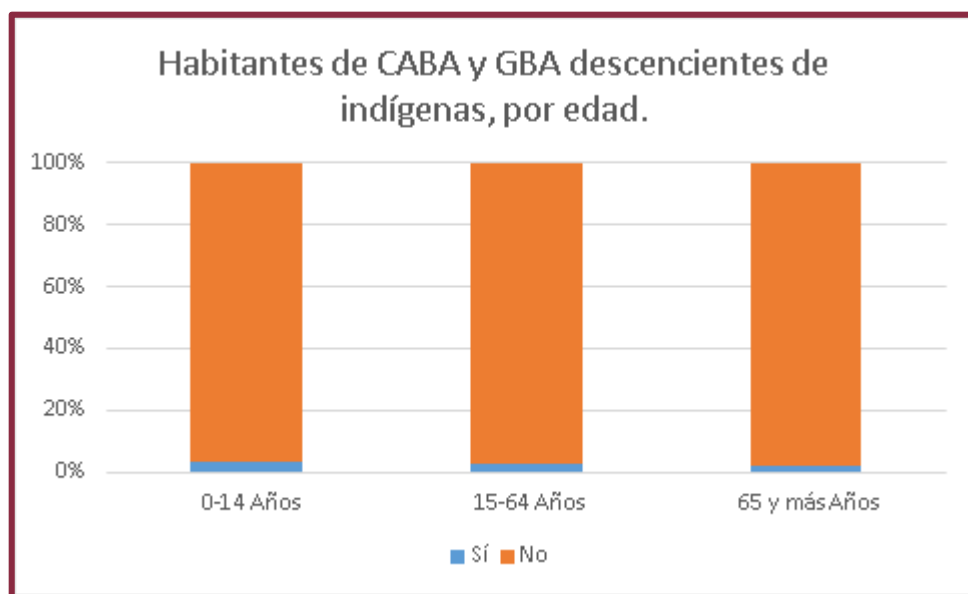


Fig. 25: Elaboración propia a partir de los datos del INDEC (2001).

La procedencia del interior del país o la identificación con un grupo aborígen son dos características importantes que los docentes de lengua no han de pasar por alto; en muchos casos, son indicadores de que los alumnos viven en situación de contacto de lenguas o pueden dominar una variante del castellano diferente a la que se enseña en la escuela, sin por ello ser 'malos hablantes'. Sobre la diversidad lingüística en las aulas y su implicancia para el desempeño docente, se profundizará más adelante.

En síntesis: a partir de los datos y gráficos observados, se deja en evidencia que la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense no es homogénea, sino que a ella asisten alumnos que provienen de familias diversas: algunos nativos, otros migrantes, otros descendientes de aborígenes. Ciertamente, en algunos distritos o instituciones esta diversidad es más representativa. Sin embargo, más allá de las cantidades, el docente debe considerar esta realidad para poder implementar estrategias que resulten en un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

El objetivo de esta descripción fue contribuir al conocimiento de la realidad sociolingüística de las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires.

En los próximos apartados se analizarán las implicancias que la diversidad cultural, producto de las migraciones internas y externas, tiene en el aula. En primer lugar, se describirán los desafíos sociales que se dan en la escuela media de la zona delimitada. Luego, se focalizará en las problemáticas que atañen específicamente a la enseñanza de la lengua, por ser ésta una zona de confluencia de culturas y contacto lingüístico.

**Propuesta de desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura para combatir la discriminación en las aulas y fomentar la integración entre los alumnos.**

### **3 Diagnóstico de las necesidades afectivas y lingüísticas de los alumnos**

Partiendo de la premisa de que el fenómeno migratorio plantea nuevos retos educativos (Rodríguez Tejeiro en Trinidad Requena, 2012: 88), en el siguiente apartado me propongo identificarlos y hacer un diagnóstico de las necesidades educativas de los alumnos que asisten a la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. En particular, abordaré los desafíos afectivos y lingüísticos que se derivan de la diversidad cultural descrita anteriormente. Como se verá, ambos elementos están en estrecha relación. Cabe advertir que el diagnóstico que presento es de carácter general, y debe ser completado con la observación particular que cada docente realice al inicio del curso escolar, antes de diseñar la programación, tomando en consideración las necesidades específicas de su alumnado.

En este caso, partiré de las investigaciones realizadas por otros docentes y lingüistas, y de la información aportada por especialistas en la materia, que generosamente me han asesorado durante mi investigación<sup>9</sup>.

#### **3.1 Necesidades afectivas: el problema de la discriminación y la necesidad de un enfoque intercultural**

En 2012 UNICEF publicó un informe elaborado por Cerrutti y Binstock, en el que se analiza la situación de los alumnos migrantes en la escuela media argentina y se denuncia un alto índice de discriminación ejercido

---

<sup>9</sup> Como se anticipara en la Presentación, el listado completo de especialistas que me ayudaron se incluye como anexo al final del trabajo.

hacia este colectivo, en variadas manifestaciones, llegando incluso a adoptar formas de violencia (Bringiotti *et al.*, 2007).

Los gráficos que se reproducen a continuación evidencian los motivos y los agentes de discriminación, según lo expresado por las víctimas.

| Razones de discriminación   | Nativos | 2da. gen. Bolivia | 2da. gen. Paraguay y Perú | 1ra. gen. Bolivia | 1ra. gen. Paraguay y Perú |
|-----------------------------|---------|-------------------|---------------------------|-------------------|---------------------------|
| <b>Mujeres</b>              |         |                   |                           |                   |                           |
| a. Por mi apariencia física | 57,9    | 42,9              | 61,5                      | 22,4              | 30,0                      |
| b. Por ser mujer            | 9,8     | 12,2              | 3,8                       | 10,4              | 2,5                       |
| c. Por ser homosexual       | 0,0     | 0,0               | 0,0                       | 0,0               | 0,0                       |
| d. Por mi religión          | 6,7     | 10,2              | 3,8                       | 6,0               | 0,0                       |
| e. Por mi forma de vestir   | 17,7    | 12,2              | 11,5                      | 7,5               | 7,5                       |
| f. Por el color de mi piel  | 17,1    | 40,8              | 15,4                      | 23,9              | 12,5                      |
| g. Por no tener dinero      | 7,9     | 2,0               | 3,8                       | 6,0               | 2,5                       |
| h. Por ser inmigrante       | 0,6     | 6,1               | 3,8                       | 70,1              | 75,0                      |
| i. Otra razón               | 17,1    | 8,2               | 11,5                      | 3,0               | 0,0                       |
| No sabe                     | 7,9     | 4,1               | 3,8                       | 3,0               | 0,0                       |
| <b>Varones</b>              |         |                   |                           |                   |                           |
| a. Por mi apariencia física | 60,6    | 68,0              | 60,0                      | 24,5              | 18,2                      |
| b. Por ser mujer            | 1,1     | 4,0               | 0,0                       | 0,0               | 0,0                       |
| c. Por ser homosexual       | 0,0     | 4,0               | 6,7                       | 0,0               | 0,0                       |
| d. Por mi religión          | 5,3     | 0,0               | 6,7                       | 3,8               | 0,0                       |
| e. Por mi forma de vestir   | 22,3    | 16,0              | 13,3                      | 11,3              | 18,2                      |
| f. Por el color de mi piel  | 16,0    | 32,0              | 16,7                      | 30,2              | 21,2                      |
| g. Por no tener dinero      | 9,6     | 8,0               | 3,3                       | 5,7               | 3,0                       |
| h. Por ser inmigrante       | 0,0     | 8,0               | 3,3                       | 69,8              | 63,6                      |
| i. Otra razón               | 18,1    | 0,0               | 3,3                       | 1,9               | 0,0                       |
| No sabe                     | 6,4     | 4,0               | 6,7                       | 9,4               | 6,1                       |

Fig. 26: Razones de discriminación declaradas por las víctimas. Tomado de Cerrutti y Bindstock (2012: 59)

| Sujetos que ejercen la discriminación | Nativos | 2da. gen. Bolivia | 2da. gen. Paraguay y Perú | 1ra. gen. Bolivia | 1ra. gen. Paraguay y Perú |
|---------------------------------------|---------|-------------------|---------------------------|-------------------|---------------------------|
| <b>Mujeres</b>                        |         |                   |                           |                   |                           |
| a. Profesores o maestros              | 10,4    | 0,0               | 7,7                       | 4,5               | 2,5                       |
| b. Compañeros de escuela              | 61,6    | 53,1              | 53,8                      | 74,6              | 72,5                      |
| c. La policía                         | 3,0     | 12,2              | 11,5                      | 7,5               | 5,0                       |
| d. La gente en general                | 28,0    | 49,0              | 30,8                      | 32,8              | 27,5                      |
| e. Patronos o jefes                   | 2,4     | 2,0               | 0,0                       | 0,0               | 0,0                       |
| f. Otros                              | 7,9     | 0,0               | 11,5                      | 1,5               | 2,5                       |
| No sabe                               | 11,0    | 6,1               | 3,8                       | 3,0               | 0,0                       |
| <b>Varones</b>                        |         |                   |                           |                   |                           |
| a. Profesores o maestros              | 16,0    | 8,0               | 3,3                       | 5,7               | 6,1                       |
| b. Compañeros de escuela              | 56,4    | 60,0              | 56,7                      | 52,8              | 63,6                      |
| c. La policía                         | 19,1    | 16,0              | 13,3                      | 5,7               | 6,1                       |
| d. La gente en general                | 29,8    | 44,0              | 26,7                      | 50,9              | 24,2                      |
| e. Patronos o jefes                   | 9,6     | 4,0               | 3,3                       | 1,9               | 0,0                       |
| f. Otros                              | 10,6    | 8,0               | 6,7                       | 1,9               | 3,0                       |
| No sabe                               | 8,5     | 4,0               | 10,0                      | 9,4               | 6,1                       |

Fig. 27: Sujetos que ejercen la discriminación, según lo declarado por las víctimas. Tomado de Cerrutti y Bindstock (2012: 59)

Como se observa en el primer gráfico, los motivos por los cuales se discrimina a los alumnos migrantes son superficiales y se relacionan con su apariencia física. El segundo cuadro, además, nos revela que quienes más discriminan son los compañeros de clase. Al respecto, Erikson reconoce que los adolescentes pueden ser muy crueles e intolerantes al ejercer juicios discriminatorios frente a sus pares y explica que esta manera de actuar está motivada por una necesidad de forjar la propia identidad de quien discrimina, a partir de su distanciamiento en relación al considerado 'diferente':

es importante comprender (lo que no significa disculpar todas sus manifestaciones) que dicha intolerancia puede ser, durante un tiempo, una defensa necesaria contra un sentimiento de pérdida de la identidad. Esto es inevitable en la época de la vida en la que el cuerpo cambia sus proporciones de manera radical, la pubertad genital inunda tanto el cuerpo como la imaginación con toda clase de

impulsos, cuando la intimidad con el otro sexo se va aproximando y, a veces, es impuesta a los jóvenes y cuando el futuro inmediato los enfrenta con demasiadas posibilidades y elecciones conflictivas (Erikson, 1977:108)

Por su parte, Cerrutti y Binstock sostienen que «la experiencia escolar no solo resulta importante en tanto agente educativo sino también como agente socializador –y, en consecuencia, como factor de integración–» (Cerrutti y Binstock: 2012, 19), y en este sentido encuentran en el hecho de que los mayores discriminadores sean los compañeros de escuela, la materialización de un «clima generalizado de intolerancia hacia la diferencia» (Cerrutti y Binstock: 2012, 19). Es posible sustentar esta afirmación en el indicador que señala que otro grupo de discriminadores está compuesto por *la gente en general*. Al respecto, Soriano y Sobczyk advierten que «el prejuicio étnico no es un fenómeno individual sino colectivo» y que la escuela constituye un ámbito más en el que se cristalizan procesos de exclusión (Soriano y Sobczyk en Trinidad Requena, 2012:319). En este contexto, resulta oportuno que la escuela revise su rol en la conformación de las identidades:

En contra del dicho popular que afirma que «los chicos son crueles», a veces son los adultos y las instituciones los que más discriminan. Para deconstruir estos estereotipos, la capacitación y la incorporación de estos temas a la formación docente aparecen como prioridades. Sin una reflexión de los adultos, la escuela está más expuesta a reproducir en su interior las dinámicas sociales de discriminación (Diario Sin Mordaza, 11/07/2013).

En efecto, resulta alarmante que un grupo considerable de alumnos declare sentirse discriminado por los propios docentes. En este sentido, el modo de discriminación más preocupante es el que proviene de las propias instituciones y sus representantes (González y Plotnik, 2011), que tienden a

desestimar diferencias culturales o, más bien, a jerarquizarlas de modo tal que la cultura nativa es considerada como superior a la cultura que acercan los niños, niñas y adolescentes extranjeros, particularmente si provienen de países limítrofes (Cerruti y Binstock: 2012, 38).

Al respecto, Carolina Mera<sup>10</sup> evidencia la presencia de un modelo homogeneizante en la escuela, como producto de un espíritu nacionalizador que surgió de la mano de la formación del Estado Nacional, a fines del siglo XIX. En consecuencia, señala la necesidad de implementar un enfoque intercultural en las aulas para ejercer un cambio que repercuta en la sociedad:

todavía estamos muy imbuidos con el modelo asimilacionista del Estado-Nación que fundó la Argentina y que ya es vetusto. Tenemos que pensar en otro tipo de relaciones, de comunicación entre culturas (...) pensarnos de forma intercultural, diversa, múltiple, ya no desde una identidad nacional monolítica, (...) estamos aferrados a la identidad nacional moderna.

Existe legislación educativa que reconoce la necesidad de implementar un enfoque intercultural<sup>11</sup>, aunque en la práctica «siguen aplicándose medidas que reafirman los patrones culturales dominantes del país de acogida, a los que el alumnado extranjero debe adaptarse» (Soriano y Sobczyk en Trinidad Requena, 2012:329-330). A su vez, este enfoque no tiene repercusión en los diseños curriculares de los Institutos de Formación Docente, de manera tal que muchos profesores lo desconocen y se declaran incompetentes para afrontar aulas diversas (Martínez *et al.*, 2013:13).

Ceriani Cernadas *et al.* también atribuyen este desajuste a la desinformación y evidencian «la inexistencia generalizada de políticas dirigidas a difundir la ley y los derechos de las personas migrantes, así como capacitar a los funcionarios y empleados encargados de aplicarla» (Ceriani Cernadas *et al.*, 2010:11). Para subsanar este inconveniente,

---

<sup>10</sup> Socióloga, dedicada al estudio intercultural entre coreanos y argentinos. Las declaraciones citadas son transcripciones de una entrevista televisiva, disponible en la web:

[http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec\\_id=102391](http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=102391) (03/04/2016).

<sup>11</sup> Por ejemplo, el documento titulado *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa* (2007), aunque se inscribe dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe para la Provincia de Buenos Aires.

Pacceca y Finoli elaboraron un informe destinado a todos los trabajadores de la educación, con el fin de «brindarles herramientas útiles para abordar la complejidad de un fenómeno que excede los contenidos curriculares y que interpela, desafía y conmueve a la comunidad educativa» (Pacceca y Finoli: 2012, 1). Domenech y Magliano, por su parte, entienden que la inclusión social no puede ser solamente garantizada por la escuela: «tanto una política migratoria como una política educativa, que no vayan acompañadas de otras políticas públicas afines, no harán más que defraudar a quienes depositaron en ella su confianza» (Domenech y Magliano: 2008, 445).

En definitiva, la puesta en práctica de una educación intercultural se presenta como urgente y necesaria, aunque, como se ha considerado, esto supone mucho más que su inclusión en los documentos oficiales. Requiere también la incorporación de objetivos y contenidos concretos que apunten a la formación docente, y la elaboración de sesiones de capacitación, en que se informe a los trabajadores de la educación acerca de la situación particular por la que atraviesan los alumnos. Asimismo, será importante que se brinde un espacio de reflexión acerca de la diversidad, en el que se puedan intercambiar miradas y proponer estrategias para valorar su riqueza e implementar un enfoque intercultural en el aula.

En tanto, los profesores debemos procurar implementar miradas que contemplen la diversidad, valorar la riqueza intercultural y propiciar materiales que reflejen distintas cosmovisiones, así como fomentar el diálogo y la mutua comprensión entre nuestros alumnos. En el *Esbozo de una propuesta* intentaré ejemplificar cómo concretar esta reflexión en el aula de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura.

### **3.2 Necesidades lingüísticas: la situación de lenguas en contacto y la implementación de estrategias propias de la enseñanza de español como L2**

Como se señaló anteriormente, la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores se destaca por ser una zona receptora de inmigración, proveniente en su mayoría del interior del país, los países limítrofes y Perú.

La procedencia de los alumnos no pareciera implicar un conflicto a nivel lingüístico, puesto que en todas las provincias argentinas y los países mencionados –a excepción del Brasil– la lengua oficial es el castellano. Sin embargo, en estos territorios predomina el uso de otras variantes del español, además de que se hablan otras lenguas, algunas de las cuales son también oficiales. Tal es el caso de las lenguas aborígenes, como se muestra en el siguiente cuadro:

**Lenguas oficiales de los países de procedencia de los alumnos migrantes en la  
Escuela Media<sup>12</sup>**

| País             | Declaración su Lengua (s) oficial(es)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Argentina</b> | En la Constitución Nacional no hay ningún artículo referido a la lengua oficial, aunque en la página web del Gobierno, se puede leer: «nuestra lengua oficial es el español». En 2005, la provincia de Corrientes declaró el guaraní como lengua oficial en su territorio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Bolivia</b>   | El artículo 5 de su Constitución determina que son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawayá, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.                                                                                                                                                  |
| <b>Brasil</b>    | El portugués es la lengua oficial, según el artículo 13 de su constitución: « <i>A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil</i> ».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Chile</b>     | En su Constitución no se menciona cuál es la lengua oficial del país, aunque está redactada en español. En sitios web sobre el tema, además del castellano y el lenguaje de señas chileno, se indica que se hablan 9 lenguas más en el país.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Paraguay</b>  | El artículo 40º de su Constitución, titulado «de los idiomas», establece que El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Perú</b>      | Establece en el artículo 48º de su Constitución que: «son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Uruguay</b>   | En su constitución no se especifica cuál es la lengua oficial, aunque está redactada en español. Sin embargo, en el apartado 5.I del artículo 40º de la <i>Ley de Educación Nacional</i> , leemos:<br>La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respecto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, <u>la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya)</u> y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.[El subrayado es mío]. |

<sup>12</sup> Elaboración propia a partir de la consulta (25-05-2016) de las siguientes fuentes:  
Argentina: <http://www.argentina.gob.ar/pais> y  
<https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/822/2/parlasur/guarani-podra-ser-idioma-oficial-del-mercosur.html> ;  
Bolivia: <http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=469>;  
Brasil: [http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_13.asp](http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_13.asp);  
Chile: <http://www.ethnologue.com/country/CL/languages>;  
Paraguay: [http://www.oas.org/juridico/spanish/par\\_res3.htm](http://www.oas.org/juridico/spanish/par_res3.htm);  
Perú: <http://www4.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf> y  
Uruguay: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf)

Angelita Martínez *et al.* demuestran que «el 20% de los estudiantes de las escuelas medias públicas de Buenos Aires aporta una situación de contacto lingüístico y cultural de español con otras lenguas minoritarias» (Martínez *et al.* , 2013:13). En este espacio geográfico, el castellano entra en contacto con lenguas «indígenas, en especial con guaraní y quechua porque se trata de niños provenientes de familias de Corrientes, Santiago del Estero o extranjeros procedentes de Paraguay, Bolivia y Perú» (*ibídem*). El resultado de estos movimientos migratorios, en consecuencia, se traduce en la delimitación de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense como una zona de confluencia lingüística, tal como se muestra en el mapa de la página 25.

Esta situación, que se presenta como enriquecedora, no es valorada ni explotada didácticamente en las aulas, donde solamente se contempla el castellano estándar. Incluso, se piensa que los hablantes de otras variantes de español –que surgen del contacto de lenguas o son norma en el interior del país– son ‘malos hablantes’, cuyas producciones deben ser corregidas. Análogamente, sus lenguas maternas o variantes lingüísticas son vistas como obstáculos para el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua castellana estándar (Cf. Martínez *et al.*, 2013). Como explica Vila, esto compromete la afectividad de los alumnos a la hora de aprender y en numerosos casos genera su fracaso escolar, puesto que

desarrollar sentimientos positivos por una lengua contribuye a su adquisición. Sin embargo, si un alumno piensa que debido a la necesidad de aprendizaje de la lengua nueva se le prohíbe utilizar la suya propia, difícilmente generará sentimientos positivos hacia la lengua nueva (Vila en Cabañas Martínez, 2008:43).

En la misma línea, Angelita Martínez plantea que

el docente debe fomentar la autoestima en el aula, propiciando actitudes positivas hacia todos los alumnos, en especial a aquellos hablantes de las variedades no estandarizadas; se han de considerar en la instrucción formal las variantes del

español más allá de la norma, para no obstaculizar las posibilidades de comunicación; (...)el profesor debería secuenciar el aprendizaje en relación al espacio comunicativo establecido en el aula. (Martínez, en Martínez *et al.*, 2013: 15).

Vila también resalta la necesidad de que se propicien medidas institucionales destinadas a erradicar los sentimientos de inferioridad en los alumnos, de manera tal que se favorezca la adquisición de la competencia intercultural por parte de toda la comunidad escolar y se estimule el proceso de adquisición del español (Vila en Cabañas Martínez, 2008:43).

Establecer una jerarquía de lenguas constituye también un modo de discriminación, puesto que

no tenemos conocimiento científico de ninguna característica lingüística que permita determinar si una lengua, dialecto, variedad lingüística o habla es mejor o peor (...) que otra, ya sea parcial o totalmente» (Moreno Cabrera, 2000:16).

Cada lengua es igualmente valiosa, en tanto «le es útil a sus hablantes para la comunicación diaria y para la transmisión de la cultura» (Lastra, 2011: 2).

Sin embargo, la escuela puede presentarse como un espacio de conflicto, porque las políticas lingüísticas no acompañan esta concepción de igualdad entre las lenguas y los docentes no están formados para incluir la consideración de las variantes lingüísticas en el aula. El reconocimiento de la necesidad de implementar estrategias que permitan la inclusión lingüística de todos los alumnos en los núcleos urbanos es novedoso y todavía no se cuenta con un plan estratégico estatal. Afortunadamente, existen iniciativas particulares para hacer frente a la problemática y generar estrategias que se puedan articular en el diseño curricular establecido. Vale la pena destacar especialmente el trabajo impulsado desde las universidades, que en la última década han promovido líneas de investigación tendientes a construir puentes

entre la teoría lingüística y la práctica pedagógica, con el objetivo fundamental de compensar ese vacío en la formación docente.

El primer documento que aborda la problemática del contacto lingüístico en el aula data de 2007 y parte de la iniciativa de un grupo de docentes de la Universidad de Buenos Aires de fortalecer la lectura y escritura en la escuela secundaria. Los autores elaboran una serie de estrategias para la integración lingüística en las aulas, frente a la constatación de que los docentes desconocen cómo actuar frente a un gran porcentaje del alumnado que «vive en situación de contacto del español con las lenguas indígenas guaraní y quechua» (Martínez *et al.*, 2007: 9).

Las propuestas incluidas buscan que los alumnos reflexionen acerca de las distintas variantes del español que existen en el mundo y que los rodean en el aula. El objetivo es que los alumnos puedan hacer esta apreciación, no en detrimento de la norma que aprenden en la escuela, sino como «una manera de ver que en algunos casos la alteración de la norma obedece al trasvase de conceptos culturales» (*ibídem*). Otras actividades parten del análisis de errores y proponen ejercitar el uso de las preposiciones a/en, puesto que las investigaciones señalan que este es uno de los errores más frecuentes entre los alumnos, motivado por la interferencia lingüística.

Asimismo, se incluyen actividades para trabajar con el léxico e identificar regionalismos, extranjerismos, neologismos y arcaísmos.

En todas las propuestas la selección de textos es variada en cuanto a su tipología, contenido y origen: entre otros, se incluyen textos periodísticos de diferentes regiones de Latinoamérica.

En *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*, otro libro coordinado por la misma autora, se trazan puentes entre la teoría lingüística y la práctica docente. En el prólogo, Concepción Company dice que el hecho de que el español no sea una lengua homogénea, libre de préstamos y contactos, es bien

conocido por los lingüistas, mas no así por los profesores. En ese sentido, el objetivo de la publicación es que estos últimos «tomen conciencia de que el estado natural del funcionamiento de las lenguas es el cambio y la variación» (Company en Martínez *et al.*, 2013: 7). Este no es un hecho menor: supone la consideración de las distintas variantes del español y la valoración de las lenguas aborígenes como «patrimoniales del español americano actual» (*ibídem*), lo cual tendrá un impacto directo en la concepción del objeto de enseñanza en las aulas y, a su vez, de los alumnos como hablantes de lenguas aborígenes o bien del español en sus distintas variantes. En este sentido, la Dra. Angelita Martínez señala la necesidad de que la escuela no solo enseñe la lengua estándar, sino que también plantee «el reconocimiento de las restantes variedades como productos sociales que atienden a las necesidades comunicativas de sus usuarios» (en Martínez *et al.*, 2013: 14).

La autora pone de relieve la ausencia de un

debate iluminador que profundice la riqueza y la significación que para la sociedad y la escuela implica una perspectiva que tome en consideración, en la confección de sus planes de estudio, el dinamismo lingüístico intercultural (Martínez, en Martínez *et al.*, 2013: 10).

Con este fin, el volumen reúne actividades destinadas a facilitar «el manejo efectivo de diferentes variedades en diferentes escenarios» y «fomentar la autoestima necesaria sobre nuestras identidades complejas y dinámicas» (*op. cit.*: 15). Sin embargo, no profundiza en las dificultades estrictamente lingüísticas que pudieran surgir entre los alumnos hablantes de otras lenguas o variedades, al enfrentarse a la tarea de comunicarse en español.

En síntesis, hasta aquí hemos visto que en Argentina, el fenómeno del contacto lingüístico en el aula es abordado de manera reciente y por un mismo grupo de investigadores del ámbito académico-universitario,

cuyas propuestas se orientan a introducir un enfoque intercultural en el currículo. Las actividades lingüísticas que esbozan están mayoritariamente orientadas a fomentar la reflexión en torno a las variantes del castellano, y funcionan motor inicial y requisito indispensable para que los docentes puedan dar una respuesta satisfactoria a las necesidades lingüísticas de aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, no ofrecen herramientas concretas para el acompañamiento de los alumnos que aprenden el español como una segunda lengua.

Existe un trabajo que se aproxima a este objetivo en el Portal de Educación de Argentina –un sitio destinado al intercambio de experiencias y recursos entre docentes–, donde la profesora Marcela Fabiana Lucas comparte un proyecto que implementó en la escuela donde daba clases, en Ciudad Evita. La autora describe que entre un 20% y un 50% de sus alumnos vivía en contacto de lenguas (castellano-guaraní/aymara/quechua e incluso catalán/siciliano/portuñol [*sic*]). A su vez, todos se encontraban expuestos al fracaso escolar, dado que presentaban deficiencias en la lectura, comprensión y producción de textos. Los alumnos declaraban utilizar sus lenguas de origen solamente en el ámbito privado, mientras que optaban por el uso del español en el ámbito público (esto, según Lucas, «tal vez motivado por el desprestigio de la opinión común respecto del guaraní»<sup>13</sup>).

Para motivar a los alumnos y visibilizar la idea de que ninguna lengua es superior a otra, la docente incorporó textos de origen guaraní y videos sobre esta cultura en sus clases. Además, propició trabajos específicos en donde los alumnos utilizaban su variedad del español, dejando en evidencia las situaciones de contacto de lengua (castellano-guaraní, mayoritariamente, aunque también castellano-quichua y castellano-italiano).

---

<sup>13</sup>En <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/exp19/index.html> (consultado el 20-05-2016).

Para nuestro estudio, lo más interesante de la experiencia que comparte esta docente es la investigación que llevó a cabo paralelamente al curso –también supervisada por la Dra. Angelita Martínez–, que consistía en analizar las desviaciones presentes en los textos elaborados por los alumnos que vivían en situación de contacto con la lengua guaraní. Gracias a esta investigación, se pudo determinar que las más frecuentes eran las siguientes:

| Desvío de la norma                      | Alumnos con contacto de lenguas | Alumnos monolingües |
|-----------------------------------------|---------------------------------|---------------------|
| Elisión de -s final                     | 27%                             | 5%                  |
| Discordancia de número                  | 81%                             | 40%                 |
| Discordancia de género                  | 23%                             | -                   |
| Variación en el uso de preposición      | 61%                             | 10%                 |
| Omisión de verbo que implica existencia | 19%                             | -                   |
| Omisión de artículo                     | 23%                             | -                   |

Fig. 28: Tomado de Lucas, en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/exp19/index.html>

Como apunta la investigadora, la mayoría de las desviaciones se puede explicar como transferencia del guaraní al castellano. En este sentido, investigaciones como esta de seguro podrán perfeccionar la tarea docente, dado que darán a conocer las causas por las cuales los alumnos incurren en estos desvíos y permitirán diseñar actividades efectivas, que puntualicen sobre estos aspectos en particular. Los alumnos, por su parte, mejorarán su competencia lingüística y reforzarán su identidad, a través del estudio de las huellas de sus lenguas maternas en el castellano, el abordaje de la variedad lingüística que se usa mayormente en la comunidad educativa o bien el establecimiento de comparaciones entre el castellano y otras lenguas o variantes.

En síntesis, se observa que todos los trabajos que se han realizado provienen de un mismo grupo de investigadores, que hasta el momento se presentan como los únicos preocupados por establecer un puente entre la lingüística y la enseñanza de la lengua en el aula como espacio de contacto lingüístico. Hasta ahora, la mayor parte de los aportes señalan la necesidad de incluir el tratamiento de otras variantes del español, además de la norma rioplatense, y fijan una base teórica sobre la cual cada docente podría elaborar sus propuestas.

Para finalizar, me gustaría comentar dos proyectos en los que el mismo grupo de investigadores trabaja en la actualidad:

Por un lado, la Dra. Martínez coordina la redacción de una «gramática reflexiva del español dirigida a profesores de espacios en donde se conjugan distintas lenguas y distintas variedades de la misma lengua» (Martínez *et al.*, 2015). La misma pretende ser un sustento teórico para la práctica docente.

A su vez, desde la cátedra de Lingüística I de la Universidad Nacional de la Plata, se conformó en 2010 un grupo de investigación que realiza entrevistas para elaborar un Corpus de Migrantes en Argentina (CORdeMIA). Sin duda, esta es una pieza fundamental que permitirá avanzar en el conocimiento de las variantes del español que se están gestando en la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, y que los docentes hemos de conocer y considerar para poder aplicar estrategias efectivas que contribuyan a fomentar la autoestima de los alumnos, enriquecer su conocimiento del español y habilitar una participación más respetuosa y democrática en el aula.

Considero que este es el mejor aporte que desde el aula se puede hacer para contribuir a construir una sociedad más justa.

**Propuesta de desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura para combatir la discriminación en las aulas y fomentar la integración entre los alumnos.**

## **4 Esbozo de una propuesta**

Como se ha visto, la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores se presenta como una zona de diversidad cultural y confluencia lingüística. Esto implica un desafío a nivel social, y dentro del aula de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura, no son pocos los retos para el docente. Muchos profesores se muestran preocupados porque no se sienten preparados para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos en un aula diversa. En parte, esto se explica porque, tradicionalmente, la escuela argentina se forjó con un afán nacionalizante y homogeneizador<sup>14</sup>. A este hecho se suma la ausencia de políticas lingüísticas a nivel nacional, lo cual repercute de manera directa en la educación<sup>15</sup>.

Para poder hacer una propuesta que satisfaga las necesidades educativas evidenciadas en el diagnóstico que elaboré, partiré, entonces, de las orientaciones formuladas por el Consejo de Europa para la enseñanza de lenguas<sup>16</sup>. En particular, esbozaré una propuesta que incluya el desarrollo de las competencias intercultural y pragmática, a partir de la descripción que se hace de ellas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002).

Con relación a la primera, a pesar de que algunos documentos publicados por los organismos educativos reconocen la diversidad cultural presente en las aulas, no se incluye la interculturalidad como

---

<sup>14</sup> Sardi (2006); Iturrioz (2007).

<sup>15</sup> Para profundizar sobre el estado actual de las políticas lingüísticas en el país, se recomienda la lectura de los artículos de Leonor Acuña (2005) y Lía Varela (2007).

<sup>16</sup> Nada me entristece más que tener que recurrir a un documento pensado para una realidad distinta a la de mi país. Sin embargo, lo tomo como un ejercicio de interculturalidad.

una competencia a desarrollar ni está presente como tal en los diseños curriculares de la formación docente. No obstante, se revisará el tratamiento que el término recibe en los diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, para hacer una propuesta que se inscriba dentro de este programa.

En cuanto al desarrollo de la competencia pragmática en contextos de diversidad cultural y lingüística, también son pocos los documentos oficiales que lo abordan. De todas formas, se considerará el material disponible, así como los estudios elaborados en el ámbito universitario, especialmente los trabajos de lingüística aplicada.

A continuación se detendrá en cada una de estas dimensiones y se propondrán algunos lineamientos para fomentar su desarrollo en el aula de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura.

#### **4.1 Desarrollo de la competencia intercultural**

A continuación se indicará qué se entiende por 'interculturalidad', qué es la competencia intercultural y cómo sería posible fomentar su desarrollo en el aula de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura.

##### **4.1.1 Interculturalidad**

Para poder abordar la noción de 'interculturalidad', Ma. Jesús Cabañas Martínez primero define el término 'cultura' como un conjunto de conocimientos, valores y pautas de comportamiento reconocidos como propios por un grupo de seres humanos, que les permiten comunicarse e interrelacionarse (cf. Cabañas Martínez, 2008). Luego, explica que, según los vínculos que se establecen entre las culturas que las conforman, las sociedades pueden ser, *grosso modo*, multiculturales o interculturales. En el primer caso, «los grupos en cuestión conviven dentro de una misma zona y se respetan, pero entre ellos no existe contacto alguno» (Cabañas Martínez, 2008:82). Contrariamente, en una situación de interculturalidad, «los individuos pertenecientes a esas

culturas distintas no solo se respetan y toleran, sino que, además, se interrelacionan y entran en contacto» (*op. cit.*).

La autora propone la implementación de una educación intercultural en aquellas «sociedades (...) que se han transformado por efecto de los procesos migratorios (...), donde deben convivir gentes de distintas (...) culturas y orígenes» (Cabañas Martínez, 2008:79).

Los participantes de la educación bajo este enfoque, serían *hablantes interculturales*, sujetos que operan «en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales», por oposición al «monolingüe monocultural, una especie que lentamente va desapareciendo o un mito nacionalista» (Kramsh, 1998:33-34 en Moreno García, 2004: 29). Así entendida, la interculturalidad funciona como «un nuevo idioma de comprensión y colaboración entre los seres humanos», necesario para la posible convivencia de todos los «ciudadanos del mundo» (Ander-Egg en Bartolomé Pina, 2002: 11).

Al fomentar la interculturalidad, la escuela brinda a sus miembros la posibilidad de participar de la ciudadanía global, y, al mismo tiempo, contribuye a «la configuración de las identidades sociales» (Montesinos, 2007: 9). De esta manera, asume la integración de los alumnos – entendida como un proceso bilateral de adecuación a la nueva situación sociocultural que implica el contacto entre culturas (Cf. Chávez, 2015: 91)– , en lugar de su asimilación –«proceso adaptativo y unilateral que recae exclusivamente en la población inmigrante» (Blanco, 2002: 83).

La educación intercultural involucra a la totalidad de los miembros de la comunidad educativa, e implica un esfuerzo de todas las partes (Bartolomé Pina, 2002: 15). Como plantea Cabañas Martínez, no consiste «en un conjunto de medidas destinadas al alumnado extranjero. (...) Los objetivos interculturales deben aplicarse a todos,

puesto que este enfoque responde a la realidad de las sociedades actuales» (Cabañas Martínez, 2008: 85-86).

La afirmación de la autora se encuentra en contradicción con la definición que encontramos en el Diccionario de Términos Clave de ELE.

A pesar de que entiende por interculturalidad

un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida,<sup>17</sup>

en la entrada correspondiente a 'competencia intercultural' establece que es una habilidad propia «del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera»<sup>18</sup>, restringiendo de este modo su alcance. De acuerdo con los autores antes citados, en la propuesta que presentaré optaré por el desarrollo de esta competencia en todos los alumnos.

#### **4.1.2 Interculturalidad en los diseños curriculares de CABA y GBA**

Los diseños curriculares dentro de los que se enmarca esta propuesta, en mayor o menor medida, contemplan la interculturalidad.

En el *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para el primer ciclo de la Educación Secundaria* (1º a 3º año) se habla de interculturalidad solo en la introducción al documento y se la define como una «actitud» (DGCyE, 2006: 13), cuyo tratamiento en la educación consiste en «crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento la relación» (DGCyE, 2006: 14).

---

<sup>17</sup> En

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interculturalidad.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm) (consultado el 13-06-2016).

<sup>18</sup> En [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm) (consultado el 13-06-2016).

Por otra parte, resulta interesante el tratamiento que la interculturalidad recibe en el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires: aparece incluida como característica de la 'Ciudadanía Responsable', una de las «ocho aptitudes del perfil del egresado» (MEGC, 2013: 75). En consecuencia, se señala como una expectativa de logro para el nivel «respetar la interculturalidad y la diversidad, y valorar las diferencias con los otros como una fuente de aprendizaje y crecimiento personal» (MEGC, 2013: 80).

El diseño parte de la idea de que «la educación se presenta como decisiva para el logro de la integración en un mundo globalizado» (MEGC, 2013: 46) y busca que sus estudiantes adquieran las competencias señaladas como relevantes por la UNESCO: «aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos» (Delors, 1996 en MEGC, 2013: 46). Luego, establece que para el logro de tales competencias, la Escuela

destaca la enseñanza de idiomas, el desarrollo de una visión global que permita formar ciudadanos capaces de interactuar y dialogar en el mundo como respuesta al desafío de preservar la identidad personal y local. (MEGC, 2013: 46)

Como se aprecia, en la Ciudad de Buenos Aires la interculturalidad constituye una cualidad transversal a toda la enseñanza y en este punto coincide con el planteo de Cabañas Martínez, que establece que los contenidos de la interculturalidad deben «integrarse al currículo de todas las asignaturas y ser enseñados en relación con todas ellas» (Cabañas Martínez, 2008: 86). Para tal fin, es necesario que los docentes «cuenten con la formación adecuada y conozcan la realidad y las necesidades [de los alumnos] » (*op. cit.*).

Partiendo de esta premisa, es conveniente, entonces, revisar el tratamiento que la interculturalidad recibe en los diseños curriculares para la formación docente.

En el *Diseño Curricular para la Formación Docente de Lengua y Literatura* de la Provincia de Buenos Aires no se consigna el término 'interculturalidad'. Cabe advertir que la publicación está en vigor desde 1999, cuando la estructuración del sistema educativo era distinta a la de hoy. Sin embargo, existe un documento preliminar para un nuevo diseño, donde sí se contempla «un enfoque curricular que reconozca la interculturalidad» (DGCyE, 2014: 10) e incluye el término entre los contenidos de la asignatura Fines de la Educación Secundaria. Asimismo, dentro de la asignatura de Sociolingüística se incluye el tratamiento de «la diversidad en el aula de lengua» (DGCyE, 20014: 99) entre sus contenidos.

Por su parte, el *Diseño Curricular para la Formación Docente de Lengua y Literatura de la Ciudad de Buenos Aires* no contempla el término 'interculturalidad', aunque sí menciona «el bilingüismo y la multiculturalidad en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires» (MEGC, 2010: 80) dentro de los contenidos del Seminario de Investigación Educativa: Lenguaje, sociedad y educación.

Como es posible observar, la interculturalidad no recibe un tratamiento sistemático en los diseños curriculares del sistema educativo, e incluso a veces no aparece tratada<sup>19</sup>. Siendo pocas y aisladas las orientaciones en relación a este concepto, es conveniente consultar los aportes del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, en donde sí aparece una mirada sistemática en relación a la interculturalidad.

---

<sup>19</sup> El único documento que aborda la interculturalidad de manera central es la *Adaptación de los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza de español como segunda lengua*, publicada por el Ministerio de Educación en 1999. No se incluye un análisis pormenorizado del mismo porque solo se refiere a los contenidos de la educación inicial y primaria, correspondientes a un diseño curricular desactualizado. No obstante, algunas consideraciones son oportunas y se han incorporado, adaptándolas al contexto que aquí se estudia e indicando su procedencia.

### 4.1.3 Competencia intercultural

El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* es un documento elaborado por el Consejo de Europa que reúne un conjunto de orientaciones «para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas» (Consejo de Europa, 2002: 9) en el contexto europeo.

Estas orientaciones se enmarcan dentro de un enfoque «orientado a la acción» (Consejo de Europa, 2002: 9), que considera a los aprendientes como «miembros de una sociedad que tiene tareas (...) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (Consejo de Europa, 2002: 9).

El desarrollo de dichas tareas supone la consecución de acciones concretas, para las que el individuo desarrolla *competencias*: conocimientos, destrezas y características individuales, tanto generales como comunicativas (Consejo de Europa, 2002: 9).

El siguiente cuadro permite distinguir ambos tipos de competencias:

| Competencias | Generales     | Conocimientos declarativos ( <b>saber</b> ), empírico y académico.<br>Conocimiento del mundo, sociocultural y conciencia intercultural.                                                                        |
|--------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              |               | Destrezas ( <b>saber hacer</b> ).                                                                                                                                                                              |
|              |               | Rasgos existenciales ( <b>saber ser</b> ): actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad.                                                                          |
|              |               | Capacidad de aprender ( <b>saber aprender</b> ): reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, el sistema fonético y las destrezas correspondientes, destrezas de estudio, destrezas heurísticas. |
|              | Comunicativas | Conocimientos, destrezas, actitudes y actitudes de aprendizaje en relación a...                                                                                                                                |
|              |               | ...el sistema de la lengua ( <b>lingüística</b> )                                                                                                                                                              |
|              |               | ...las condiciones socioculturales del uso de la lengua ( <b>sociolingüística</b> )                                                                                                                            |
|              |               | ...el uso funcional de los recursos lingüísticos. Dominio y composición del discurso ( <b>pragmática</b> )                                                                                                     |

Fig. 29: Competencias generales y comunicativas. Elaboración propia a partir del MCER (2002)

La interculturalidad aparece tratada dentro de las competencias generales, puesto que «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el 'mundo de origen' y el 'mundo de la comunidad objeto de estudio' (...) producen una consciencia intercultural» (Consejo

de Europa, 2002: 101). Esta conciencia supone, además del conocimiento objetivo, una concientización «del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales» (Consejo de Europa, 2002: 101).

Asimismo, se la considera en tanto destreza, puesto que supone en el aprendiente:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

(Consejo de Europa, 2002: 102).

Lo interesante del planteo del *MCER* en relación a los diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia, es que permite pensar la interculturalidad en términos de *competencia*, y como tal puede ser desarrollada en distintos niveles. De este modo, es posible incorporar el desarrollo de la competencia intercultural como un objetivo general de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura. De esta manera, se le otorga una importancia mayor a su tratamiento y se actúa de manera efectiva para combatir la discriminación en la escuela:

las acciones dirigidas a erradicar prácticas discriminatorias en la escuela van más allá de predicar la importancia de la tolerancia y el respeto por la diferencia; deben ir acompañadas de actividades, talleres y proyectos que se desarrollen de manera conjunta para promover el conocimiento mutuo, el intercambio y la interacción, exponiendo diferencias culturales en un plano de igualdad y de respeto. (Cerrutti y Binstock, 2012: 61)

A continuación se presenta una propuesta para la inclusión de la competencia intercultural en el currículum de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura.

#### **4.1.4 Inclusión de la competencia intercultural en el currículum de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura**

El diseño curricular de Prácticas del Lenguaje establece la organización de la asignatura en tres ejes, que suponen «tres ámbitos de uso del lenguaje» (DGCyE, 2006: 214): literatura, estudio y formación ciudadana. Las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad en relación a estos tres ejes constituyen los contenidos de la asignatura.

Al igual que en la Provincia de Buenos Aires, el diseño de la Ciudad Autónoma contempla los ejes de literatura, estudio y formación ciudadana, además de un cuarto: herramientas de la lengua, uso y reflexión (MEGC, 2010: 431).

Es posible incluir el desarrollo de la competencia intercultural dentro de los tres ejes comunes a ambos diseños. En cuanto al tratamiento de la reflexión sobre el lenguaje (que es un contenido transversal en el diseño de la Provincia y un eje más del de la Ciudad), haré una propuesta específica para su desarrollo en el próximo apartado.

Como se expuso más arriba, el desarrollo de la competencia intercultural puede ser un objetivo general para Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura en el nivel secundario, cuya concreción se haga efectiva a través de la redacción de objetivos específicos que favorezcan el trabajo cooperativo, supongan el abordaje de recursos que representen a todos los alumnos de la clase y propicien la participación de los alumnos en la sociedad.

A continuación se presenta un desglose de la afirmación:

- La determinación de los **objetivos específicos** estará a cargo de cada docente en relación a las necesidades de aprendizaje particulares detectadas en el curso que tenga a su cargo, así como los estilos de aprendizaje, los intereses y las características de sus alumnos. En este sentido, cobra especial importancia la realización de un diagnóstico efectivo al comenzar el año que considere específicamente la competencia intercultural (Vilà Baños: 2008). Además, a su elaboración puede contribuir el conocimiento que el docente tenga del contexto sociocultural (y lingüístico) en el que se enmarca su tarea.
- Por **trabajo cooperativo** nos referimos a «la organización del aula en pequeños grupos de trabajo», que favorecen

la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la asunción de responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos<sup>20</sup>.

La adopción de esta propuesta supone un trabajo previo de preparación con los alumnos.

- La inclusión de **recursos representativos** para todo el alumnado incrementa la motivación e involucra al alumno en su propio aprendizaje, que de esta manera se vuelve significativo. A la vez, otorga igualdad de oportunidades a los alumnos, al estar equitativamente representados. Por otro lado, contribuye a la configuración de la identidad cultural, propia de la adolescencia (Vilà Baños, 2008: 12-13). Además, ofrece «una visión del conocimiento humano desde diferentes perspectivas culturales» (García

---

<sup>20</sup> Extraído de la entrada correspondiente a «Aprendizaje en cooperación» del Diccionario de Términos Clave de ELE, disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizaje.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm) (Consultado el 15-6-2016).

Fernández y Goenechea, 2009: 163) y genera un «contexto comunicativo intercultural» (MNE, 1999:6).

- La posibilidad de ejercer la **participación ciudadana** se encuentra en estrecha relación con los otros dos aspectos antes mencionados, puesto que supone una habilidad para integrar grupos de trabajo heterogéneos e interactuar con personas pertenecientes a diferentes culturas de manera respetuosa y comprensiva. Implica la mediación para el mutuo entendimiento y la resolución de conflictos, a partir de los conocimientos que se tengan acerca de esa cultura y la propia.

El siguiente cuadro incluye orientaciones didácticas para la elaboración de objetivos específicos que concreten el desarrollo de la competencia intercultural.

| Ejes      |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prácticas |           | Literatura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Estudio                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Formación ciudadana                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|           | Lectura   | <p>Inclusión de textos pertenecientes a las cosmovisiones de las identidades culturales intervinientes en la clase.</p> <p>Recreación del contexto de producción de las obras tratadas, como ejercicio de prelectura para garantizar la comprensión.</p> <p>Puesta en marcha de lecturas intertextuales, que contribuyan a pensar la relación entre culturas.</p>                                     | <p>Abordaje de textos publicados en prensa extranjera, digital y escrita.</p> <p>Presentación de páginas web locales y extranjeras que faciliten las tareas a desempeñar por los alumnos.</p>                                                                                                                                                                                      | <p>Lectura de textos que traten problemáticas globales o específicas de las culturas intervinientes en clase.</p> <p>Análisis de documentos donde se expliciten los derechos de los niños y los adolescentes.</p> <p>Estudio de casos que sensibilicen a los alumnos en relación a las migraciones, la diversidad lingüística, la discriminación, etc.</p>                       |
|           | Escritura | <p>Redacción grupal de textos críticos y creativos en relación con la literatura abordada.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>Redacción cooperativa de diferentes tipos textuales, como informes, descripciones, resúmenes, etc.</p> <p>Familiarizarse con el uso de las nuevas tecnologías relativas a la escritura, como el procesador de textos, el corrector ortográfico, etc.</p> <p>Elaboración de cuadros conceptuales y otro material de apoyo para presentaciones orales (con apoyo de las TIC).</p> | <p>Participación escrita en blogs propios, locales o internacionales.</p> <p>Redacción grupal de cartas de opinión para ser publicadas en medios locales o extranjeros.</p> <p>Redacción de una propuesta para desarrollar un proyecto comunitario.</p>                                                                                                                          |
|           | Oralidad  | <p>Incorporación de material audiovisual que incluya las lenguas y variantes de los alumnos.</p> <p>Proyección y análisis de documentales que analicen o recreen los textos leídos (por ej. <i>booktubers</i>)</p> <p>Favorecimiento de espacios para el intercambio y diálogo en relación a las lecturas realizadas.</p> <p>Puesta en común de tradiciones y leyendas populares de cada cultura.</p> | <p>Participación en presentaciones orales, grupales e individuales.</p> <p>Elaborar y utilizar tutoriales u otro tipo de videos explicativos sobre los temas abordados en clase.</p> <p>Participación en conversaciones, indagaciones y debates (Burbules, 1999).</p>                                                                                                              | <p>Consumo y publicación de videos, audios, postcasts, etc. en la red.</p> <p>Participación en jornadas de reflexión sobre temas de interés en la comunidad escolar.</p> <p>Desarrollo de jornadas a puertas abiertas para promover la participación de la comunidad en la escuela.</p> <p>Asistencia a visitas y salidas didácticas para participar de la vida en sociedad.</p> |

Fig. 30: Orientaciones para el desarrollo de la competencia intercultural en el currículo de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura. Elaboración propia.

El objetivo de presentar estas orientaciones es ejemplificar una manera de incluir la competencia intercultural dentro del currículum de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura, con la finalidad de hacer efectiva la integración de los alumnos y la eliminación de todas las formas de discriminación.

Sin embargo, para lograr su desarrollo completo es necesario habilitar a todos los alumnos a participar del intercambio, para lo cual se hace imprescindible, no solo «un conocimiento compartido del mundo» (Consejo de Europa, 2002: 10), sino también el logro de un desarrollo comunicativo competente.

Del mismo me ocuparé en el siguiente apartado.

## **4.2 Desarrollo de la competencia comunicativa**

Para un completo desarrollo de la competencia intercultural es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa, que brinda a los alumnos las herramientas necesarias para interactuar «con otros individuos con los que, en principio, no comparten creencias, valores, puntos de vista y patrones de conducta social entre los que, a menudo, se encuentra la lengua y sus usos» (Cots *et al.*, 2010: 41).

### **4.2.1 La competencia comunicativa**

Como se anticipó anteriormente, la competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales (Consejo de Europa, 2002: 9) relacionadas con el sistema de la lengua (lingüística), las condiciones socioculturales de su uso (sociolingüística) y el uso funcional de los recursos lingüísticos (pragmática) (Consejo de Europa, 2002: 13).

El desarrollo de la competencia comunicativa, involucra un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes en relación a la lengua que

se aprende. ¿Cuál es esta lengua en la zona delimitada para el presente estudio? La respuesta a esta pregunta constituye un problema. Y es que en los diseños curriculares de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires se establece que el objeto de estudio de la asignatura no es la lengua<sup>21</sup>, sino las prácticas de lectura, escritura y oralidad desarrolladas en los ámbitos de la literatura, el estudio y la formación ciudadana (DGCyE, 2006: 214; MGEC, 2013: 433). En líneas generales, se podría establecer que la lengua que vehiculiza estas prácticas en las clases es el castellano, en su variedad rioplatense. Sin embargo, esto no es del todo cierto, puesto que, como se demostró en la primera parte de este trabajo, las aulas de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores se caracterizan por ser espacios de confluencia cultural y lingüística. En este contexto, la reflexión sobre el lenguaje supone la consideración de todas las realizaciones lingüísticas que se produzcan en el aula, incluyendo los distintos niveles de interlengua que pudieran aparecer entre los alumnos extranjeros alóglotos, las variantes del castellano habladas por alumnos migrantes procedentes de los países limítrofes u otras regiones de la Argentina, las variantes influidas por otras lenguas –de inmigración o aborígenes– y, a su vez, todas estas variedades en relación a la lengua nacional estándar, difundida por los medios de comunicación.

Por tal motivo, para un óptimo desarrollo de la competencia comunicativa en la zona delimitada para nuestro estudio, es importante fortalecer especialmente el (re)conocimiento de las lenguas y las variantes lingüísticas que confluyen en la actualidad en la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores y fortalecer la competencia pragmática en situaciones de comunicación intercultural.

---

<sup>21</sup> «no hay 'un saber' anterior al uso de la lengua que lo garantice, pero a medida que se la usa, ese saber se puede ir construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha» (DGCyE, 2006: 199)

#### **4.2.2 La competencia comunicativa en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires.**

El *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para el primer ciclo de la Educación Secundaria* (1º a 3º año) destina unos párrafos en su introducción a la consideración del lenguaje en el ámbito de la enseñanza. Lo define como «la forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo» (DGCyE, 2006: 16) y señala que éste constituye la vía de acceso al conocimiento, y por tal motivo es importante que sea comprensible para los alumnos (DGCyE, 2006: 16). Asimismo, reconoce que «la escuela incluye sujetos (...) que se expresan a través de distintos lenguajes» y que «las diferencias lingüísticas y culturales no deben minimizarse» (DGCyE, 2006: 16).

En referencia a las Prácticas del Lenguaje, se dice que éstas ponen en juego «acciones comunicativas, donde hacer (...) presupone una competencia comunicativa (un saber hacer, un poder hacer), pero no a la inversa» (DGCyE, 2006: 199). En ese sentido, se hace fundamental la «participación de los alumnos en distintos intercambios comunicativos» (DGCyE, 2006: 200), puesto que se considera que «el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas» (*ibídem*).

El *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria* de la Ciudad de Buenos Aires define la competencia comunicativa como un conjunto de «capacidades, habilidades, aptitudes y conocimientos que serán promovidos a lo largo de la trayectoria escolar» (MEGC, 2013: 126). Indica que aunque pueda ser asociada a una determinada área de conocimiento (en este caso, la lengua y la literatura), es transversal a los distintos campos que componen el currículum y puede ser potenciada y ampliada «a través de las tecnologías digitales» (*op. cit.*). Asimismo, el diseño ubica a la competencia comunicativa entre las

aptitudes del alumno «necesarias para su desempeño pleno en la sociedad del siglo XXI» (MEGC, 2013: 29).

En relación a la evaluación del aprendizaje de la lengua, el diseño establece que «la sistematización de la lengua (...), no es el eje central o el único referente» y en cambio le otorga un papel protagónico a «las prácticas de la lengua en uso y la competencia para participar en una situación comunicativa» (MEGC, 2013: 497).

En definitiva, ambos diseños coinciden en señalar el uso de la lengua como objeto de estudio de la asignatura, y le otorgan un papel secundario a su aprendizaje sistemático. En cambio, se propone la generación de este conocimiento a partir de la reflexión propiciada por las situaciones problemáticas de uso del lenguaje (DGCyE, 2006: 205).

En consideración de lo expuesto, se muestra sumamente necesario proponer tareas y actividades que supongan el uso del lenguaje a través de la interacción entre miembros de diferentes culturas, en distintos contextos. Posteriormente, a partir de tales prácticas se habrá de reflexionar sobre la lengua utilizada, haciendo especial hincapié en la consideración de las distintas variantes y sus posibilidades expresivas, así como las estrategias pragmáticas que cada una comporta. Será importante, también valorar cada una de las participaciones de los alumnos, puesto que, como representantes de diferentes culturas y hablantes de distintas variedades lingüísticas, sus intervenciones constituyen muestras de lengua que favorecen «la sensibilidad hacia la diferencia» (Cots *et al.*, 2010: 41). De esta manera, cada uno de los miembros del alumnado posibilita la reflexión sobre la diversidad de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa, en consecuencia.

#### 4.2.3 Orientaciones didácticas para el desarrollo de la competencia pragmática en aulas con diversidad lingüística

El desarrollo de la competencia comunicativa ocupa un lugar central en los diseños curriculares de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura. Sin embargo, considerando que el énfasis de los diseños recae sobre la lengua en uso, sería conveniente establecer como objetivo general el desarrollo de la competencia pragmática – entendida como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes en relación al funcionamiento de la lengua en uso. En relación a este objetivo general, se habrán de diseñar objetivos específicos que se concreten en la consecución de tareas cooperativas interculturales que incluyan en trabajo con materiales representativos y habiliten a los alumnos para la participación ciudadana.

De esta afirmación se desprenden las siguientes implicancias:

- Para la determinación de los **objetivos específicos** habrá que considerar las necesidades particulares que se desprendan del diagnóstico de las competencias comunicativas (Vilà Baños, 2008) realizado por el docente, que tendrá que tener en cuenta, entre otras cosas, la procedencia lingüística y cultural de sus alumnos, y las lenguas o variantes lingüísticas que manejan (Martínez, 2013: 9).
- Proponer a los alumnos tareas que impliquen el desarrollo de **aprendizajes cooperativos** no solo estimula la interacción, como se señalara en el apartado anterior, sino que también favorece la negociación de los significados lingüísticos<sup>22</sup>, y en este sentido se presenta como un ejercicio excelente para contrastar y valorar las distintas variantes lingüísticas.

---

<sup>22</sup> Cf. la entrada correspondiente a «Aprendizaje en cooperación» del Diccionario de Términos Clave de ELE, disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizaje.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm) (Consultado el 15-6-2016).

- El conocimiento de la realidad lingüística del aula permitirá al docente seleccionar recursos que incluyan todas las variedades de la lengua habladas en clase y contenidos relativos a las culturas de los alumnos, lo cual lo convertirá en **material lingüístico representativo**.
- Por último, se favorece la posibilidad de ejercer la **participación ciudadana** a través de la generación de espacios de interacción entre los alumnos pertenecientes a distintas culturas y hablantes de variantes lingüísticas diversas. Asimismo, la reflexión sobre el lenguaje que se haga a partir de tales interacciones, permitirá valorar las variantes culturales que intervienen en la comunicación y buscar soluciones a las problemáticas que se pudieran derivar de las diferencias culturales.

A partir de los lineamientos ofrecidos por el Ministerio de Educación para la adaptación de los *Contenidos Básicos Comunes de Lengua para la enseñanza de español como segunda lengua* (1999), se presentan algunas orientaciones para la consideración de las realizaciones lingüísticas que se produzcan en el aula en contextos de diversidad lingüística:

| REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prácticas de lectura, escritura y oralidad | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de las distintas variantes lingüísticas</li> <li>• Permisi3n de las posibles interferencias que se produzcan con la lengua materna y admisi3n de producciones en donde haya mezcla de c3digos para los alumnos en per3odo de adaptaci3n.</li> <li>• Consideraci3n de las posibles diferencias pragmáticas y consecuentes malentendidos que se puedan producir en la interacci3n escrita y oral entre alumnos pertenecientes a diferentes culturas. Impulso de prácticas orientadas a solucionarlos.</li> <li>• Respeto por los tiempos de producci3n de cada alumno, que pueden ser mäs o menos complejos seg3n su nivel de interlengua.</li> <li>• La decodificaci3n de un texto literario puede implicar un trabajo doble al lector que no comparta la variante en la que estä escrito; autorizaci3n a leerlo en lengua vernácula (si corresponde).</li> <li>• Motivaci3n continua de las expresiones de los alumnos.</li> <li>• Promoci3n de la aceptaci3n y el respeto por la diversidad lingüística</li> </ul> |

Fig. 31: Orientaciones para el desarrollo de la competencia comunicativa en relaci3n a la reflexi3n sobre el lenguaje. Elaboraci3n propia a partir de MNE, 1999.

Las orientaciones antes señaladas se dirigen en primer lugar a los docentes. Es conveniente que las tengan en consideración para poder propiciar y moderar la reflexión de los alumnos sobre el lenguaje en relación a sus prácticas comunicativas. El docente debe ser el primero en valorar las distintas muestras de lengua que se producen en el aula y reconocerlas como válidas en los distintos contextos comunicativos en que se producen, para que el alumno conozca las posibilidades comunicativas que ofrecen y sea capaz de «hacer una elección de código adecuado según la situación, el hablante, los roles sociales y psicológicos entre otras variables». (Ministerio Nacional de Educación, 1999:40)

La diversidad cultural en las aulas reclama que la enseñanza de español «respete, valore e incluya la diversidad lingüística» (Ministerio Nacional de Educación, 1999: 2), pero no desde un discurso políticamente correcto, sino a través de prácticas concretas que materialicen esos valores. En el presente trabajo se han ofrecido algunas consideraciones didácticas para incluir el desarrollo de la competencia intercultural y la competencia pragmática como objetivos generales de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura. Estos, a su vez, deberán ser concretizados para dar una respuesta específica a las necesidades particulares que los docentes diagnostiquen en su alumnado.

De esta manera, la convivencia y el diálogo entre personas pertenecientes a distintas culturas y hablantes de diversas lenguas serán posibles y se harán efectivos en la propia práctica escolar, como primer ámbito de participación ciudadana de los alumnos.

**Propuesta de desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura para combatir la discriminación en las aulas y fomentar la integración entre los alumnos.**

## **5 Conclusión**

En este trabajo me propuse indagar acerca de la situación de la enseñanza de la lengua en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, zona que en la actualidad se presenta como un espacio de confluencia lingüística y cultural, como producto de las numerosas migraciones que recibe.

Su desarrollo se estructuró en tres partes:

- En la primera presenté un panorama sociolingüístico completo de la zona delimitada para este estudio. Luego, describí la composición de las aulas de la Escuela Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, y expuse las problemáticas presentes en ella.
- En la segunda, elaboré un diagnóstico general de las necesidades educativas de los alumnos, con ayuda de los aportes de distintos investigadores. El diagnóstico evidenció la necesidad de plantear objetivos que permitan concretizar la erradicación de la discriminación social y lingüística presente en las aulas. Además, se presentó como preocupante la falta de preparación del profesorado para afrontar la diversidad cultural, y, en consecuencia, el establecimiento de objetivos que favorezcan la valoración de la diversidad lingüística también se hizo necesaria.
- En la tercera parte, analicé la representación que la interculturalidad tenía en los diseños curriculares de Prácticas del Lenguaje (correspondiente a la Provincia de Buenos Aires) y Lengua y Literatura (correspondiente a la Ciudad de Buenos Aires), donde los objetivos propuestos debían enmarcarse.

Corroboré que la interculturalidad se incluía en términos de 'actitud' y me di cuenta que sería necesario pensarla como competencia para

poder trabajar su desarrollo en el aula, tal como plantea en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002).

Decidí entonces que sería oportuno postular el desarrollo de la competencia intercultural como un objetivo general para Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura en el nivel secundario, cuya concreción se hiciera efectiva a través de la redacción de objetivos específicos que favorecieran el trabajo cooperativo, supusieran el abordaje de recursos representativos para todos los alumnos de la clase y propiciaran su participación en la sociedad.

A su vez, un completo desarrollo de la competencia intercultural requeriría el desarrollo de la competencia comunicativa. Si bien esta ocupa un lugar central en los diseños, advertí que sería necesario fortalecer especialmente la competencia pragmática, en un contexto en que las prácticas comunicativas interculturales son frecuentes. Para tal fin, considerando que el énfasis de los diseños recae sobre la lengua en uso, sería conveniente establecer como objetivo general el desarrollo de la competencia pragmática y, en relación a este, diseñar objetivos específicos que se concreticen en la consecución de tareas cooperativas interculturales que incluyan el trabajo con materiales representativos y habiliten a los alumnos para la participación ciudadana.

Finalmente, redacté un conjunto de orientaciones didácticas para favorecer el desarrollo de ambas competencias –intercultural y pragmática– dentro de los diseños propuestos para la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires.

De esta manera, alcancé todos los objetivos que me había propuesto, incluyendo el esbozo de una propuesta orientada a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores con la aplicación de un enfoque intercultural y de

estrategias propias de la enseñanza de español como segunda lengua, en un contexto caracterizado por la diversidad cultural y lingüística.

### **5.1 Limitaciones**

Por una cuestión de alcance, el presente trabajo no permite realizar un trabajo de campo en el que se profundice en la concreción de los objetivos generales planteados para dar respuesta a las necesidades educativas detectadas.

Otra línea de investigación permitiría, a su vez, hacer un diagnóstico de las necesidades lingüísticas concretas de un grupo de alumnos dado y desarrollar un programa centrado en las competencias interculturales y pragmáticas.

En particular, podrían elaborarse estudios contrastivos del español y otras lenguas que conforman variedades de contacto en la zona estudiada. Específicamente, se hace necesaria la elaboración de una gramática contrastiva del español y el guaraní. Desde la cátedra de Lingüística de la Universidad Nacional de La Plata se está trabajando en la redacción de una gramática pedagógica que contemple las variantes que resultan del contacto de lenguas, en especial el castellano y las lenguas aborígenes como el quechua, el aymara y el guaraní, entre otras.

Por otro lado, se encuentra también en elaboración el CORdeMIA (Corpus de Migrantes en Argentina) que reúne entrevistas orales realizadas principalmente a migrantes de los países limítrofes. Sin duda, estos recursos contribuirán a un conocimiento más profundo de las variantes lingüísticas del castellano presentes en las aulas y permitirán diseñar programas que se adecuen mejor a las necesidades lingüísticas de los alumnos.

Para poder concretar el desarrollo de la competencia pragmática sería necesario incorporar el estudio de conflictos interculturales, y en el ámbito de la comunicación, especialmente los malentendidos

culturales. Sería necesario elaborar un estudio de las características culturales de los grupos que intervienen en las aulas de la zona delimitada, que permitiera abordar (y por tanto, comprender) la manera de proceder de los hablantes, de forma sistemática.

Asimismo, sería interesante indagar las implicancias que la incorporación del desarrollo de las competencias intercultural y pragmática como objetivo general tuviera en la evaluación de los cursos.

## **5.2 Implicancias**

Este trabajo se enmarca dentro de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, que la considera a partir del uso que de ella se hace en prácticas de lectura, de escritura y de oralidad. Por lo tanto, presupone una concepción dinámica de la lengua, en contraposición a su estudio sistemático. Así entendida, se reconfigura con cada actuación de los hablantes y la clase de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura es un espacio de construcción lingüística. En un aula intercultural, este proceso se acentúa, puesto que se da una negociación constante de los significados.

En este sentido, el aula reclama la atención de los lingüistas, que a través de la observación de estos procesos podrán describir las nuevas variantes que en ella se gestan y elaborar estudios contrastivos de las lenguas en contacto que permitan a los docentes profundizar en el conocimiento de las variedades lingüísticas presentes en la escuela.

Al mismo tiempo, apela a que los docentes estemos atentos a estas variantes y habilitemos a todos los alumnos a participar en clase sin prejuicios. A su vez, hemos de repensar nuestra manera de apreciar las producciones de los alumnos que se encuentran en contacto lingüístico, lo cual, traerá seguramente cambios en la manera de evaluar.

La incorporación de la competencia intercultural como un objetivo general para la enseñanza de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura favorecerá la elaboración de programas que propicien el

diálogo intercultural en el aula, a través del trabajo cooperativo, la reflexión y el análisis sobre la realidad, el intercambio de ideas y el debate grupal, la creación de propuestas y puesta en marcha de proyectos que se extiendan a la comunidad.

Por otro lado, la inclusión de la competencia pragmática como objetivo general requiere la elaboración de un diagnóstico sociolingüístico del aula que detecte las lenguas y variantes del español que los alumnos manejan. Solo así se podrán diseñar estrategias efectivas que favorezcan un aprendizaje más significativo por parte de los alumnos. La intervención del alumno en la elaboración del programa del curso supone la primera forma de participación en la escuela y garantiza la representación de todas las culturas. En este sentido, los diseños curriculares de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura son flexibles y habilitan a desarrollar esta actividad.

La inclusión de las competencias intercultural y pragmática como objetivos apuntan a fomentar la integración de los alumnos. La consideración de sus variantes lingüísticas y la inclusión de recursos representativos de todas las culturas –especialmente aquellas a las que los alumnos pertenecen– por parte del docente tendrá una repercusión afectiva en el aula, lo cual a su vez generará una mayor motivación en el alumnado.

En un nivel más ambicioso, estos aportes suponen una reconceptualización de la clase de lengua como un espacio democrático, donde se valoran todas las culturas y sus lenguas o variantes, se fortalece el bilingüismo y se ofrecen herramientas para un dominio de la lengua eficaz, que permita a los alumnos participar de la sociedad y sentirse valorados, todos por igual en la diferencia.

En definitiva, he intentado hacer una contribución que diera respuesta a lo señalado por Cerrutti y Binstock en su informe sobre la situación de los alumnos migrantes en las escuelas secundarias argentinas:

las acciones dirigidas a erradicar prácticas discriminatorias en la escuela deben orientarse, en primer lugar, a mejorar el conocimiento mutuo, derribar estereotipos y promover la convivencia entre los propios estudiantes. (...)Estas acciones van más allá de predicar la importancia de la tolerancia y el respeto por la diferencia; deben ir acompañadas de actividades, talleres y proyectos que se desarrollen de manera conjunta para promover el conocimiento mutuo, el intercambio y la interacción, exponiendo diferencias culturales en un plano de igualdad y de respeto. (Cerrutti y Bindstock, 2012: 61).

Mi propuesta es solo un esbozo y necesita ser completada en el trabajo en el aula para garantizar la integración de todos los alumnos en la escuela, como primer ámbito de participación ciudadana. Que las imperfecciones que presente sean tomadas como invitaciones a quien las detecte para continuar reflexionando sobre estos temas...

**Propuesta de desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura para combatir la discriminación en las aulas y fomentar la integración entre los alumnos.**

## **6 Bibliografía**

- Acuña, L. (2005). La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina\_ de la iniciativa individual a la política de Estado. In *Oplurilingüismo no contexto educacional* (pp. 97–111). Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Baladrón, G. (2013). *Migrantes*. En [www.cels.org.ar/common/documentos/CuadernilloMigrantes.pdf](http://www.cels.org.ar/common/documentos/CuadernilloMigrantes.pdf) (06-05-2015)
- Bartolomé Pina, M. (coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo : infancia y adolescencia*. Buenos Aires : Medica Panamericana.
- Bombini, G. (2006). El conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura. In *Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Libros del Zorzal.
- Bompet, Isabel; Rusell, G. (s/d). "La lengua materna y la lengua segunda pensadas desde la formación docente", en *El Quehacer de Los Profesionales de Las Lenguas En Perspectiva Histórica*, LV, 1–7. Disponible en la web: [http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/bompet\\_rusell.pdf](http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/bompet_rusell.pdf) (27-06-2016).

- Cabañas Martínez, M. J. (2008). *La Enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General Técnica. CIDE.
- Castiglione, C. (2007). "La inmigración Coreana en la escuela media Argentina: cinco etapas" en *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ceriani Cernadas, P. (2010). *Estudio sobre los derechos de niños y niñas migrantes a 5 años de la nueva ley de migraciones*. Lanús. Disponible en la web: [http://www.unla.edu.ar/documentos/centros/derechos\\_humanos/Estudio\\_completo.pdf](http://www.unla.edu.ar/documentos/centros/derechos_humanos/Estudio_completo.pdf) (27-06-2016).
- Cerrutti, M. (2009). Diagnóstico de las poblaciones inmigrantes en Argentina 2009. *Serie de Documentos de La Dirección Nacional de Población*, 02. Disponible en la web: [http://www.mininterior.gov.ar/poblacion/pdf/Diagnostico\\_de\\_las\\_poblaciones\\_de\\_inmigrantes\\_en\\_Argentina.pdf](http://www.mininterior.gov.ar/poblacion/pdf/Diagnostico_de_las_poblaciones_de_inmigrantes_en_Argentina.pdf) (27-06-2016).
- Chávez, J. M. (2015). *Un idioma para la integración social*. Valencia: Fundación Ceimigra y Ayuntamiento de Valencia.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Craig, G. J., Baucum, D., Pecina Hernández, J. C., & Ortiz Salinas, M. E. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. (1999). *Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. (2014). *Diseño curricular para el Profesorado de Lengua y Literatura (versión preliminar)*. La Plata. Disponible en la web: [http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/Terciario/2014\\_Transformacion\\_preliminares/ProfesoradodeLenguayLiteratura-Preliminar.pdf](http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/Terciario/2014_Transformacion_preliminares/ProfesoradodeLenguayLiteratura-Preliminar.pdf) (27-06-2016).

Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 1º año ESB* (2ª ed.). La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda. (2014). La importancia de las migraciones en el crecimiento de la Ciudad 2014. *Informe de Resultados*, 628.

Dirección Provincial de Estadísticas. (2001). *Migraciones internas en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata. Disponible en la web: <http://www.ec.gba.gov.ar/estadistica/pdf/migraciones.pdf> (27-06-2016).

Domenech, E. E., & Magliano, M. J. (2008.). *Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión*. Clacso: Bogotá.

Dussel, I. (2005). "La escuela, la igualdad y la diversidad. Aportes para repensar hacia dónde va la escuela", en *Seminario Internacional La Escuela Media Hoy. Desafíos, Debates, Perspectivas*. Disponible en la web: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta\\_dussel.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta_dussel.pdf) (27-06-2016).

Erikson, E. H. (1977). *Identidad : juventud y crisis*. Buenos Aires : Paidós.

- Fernández, K. L. (2008). "Lenguas en contacto: el caso guaraní / español en la República Argentina", en *Revista de Lenguas Para Fines Específicos*, 13-14, (Pp. 39-50).
- Fernández Palomares, F., & Casal, J. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Prentice Hall.
- Ferreira, H. et al. (2006). "Educación media en Argentina : ¿el problema de los problemas...?" en *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en su versión digital [rieoei.org/1498.htm](http://rieoei.org/1498.htm) (20-04-2016)
- García Fernández, J. A., & Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid : Wolters Kluwer.
- García Martínez, A., & Sáez Carreras, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad : competencia de la educación*. Madrid : Narcea.
- González, A. y Plotnik, G. (2011). "¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo", en *Propuesta Educativa*. Nº 35 (Pp. 105-112). Disponible en versión digital: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/11.pdf> (27-06-2016).
- Grimson, A. (2011). Doce equívocos sobre las migraciones. *Nueva Sociedad*, 233, (Pp. 34-43).
- Hecht, A. C. (2001). "Lenguas indígenas de Argentina. Reseña sobre la situación sociolingüística del toba", en *Cuadernos Del Inadi*, 3, 2001. En [www.cuadernos.inadi.gob.ar](http://www.cuadernos.inadi.gob.ar) (04-04-2016)

----- (2009). "Niñez y desplazamiento lingüístico: reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobas de Buenos Aires", en *Anthropologica*, 27, Pp. 25-45.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2014). Migraciones. En <http://www.indec.gov.ar/desaweb/comunidadeducativa/migraciones.pdf> (06-05-2016)

Iturrioz, P. (2007). Conflictos del profesor. En *Lenguas propias, lenguas ajenas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Kovacci, O. (2003). "Atlas lingüístico-antropológico de la República Argentina" en *Boletín de La Academia Argentina de Letras*, 267-268. Disponible en su versión digital: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/boletin-de-la-academia-argentina-de-letras--3/html/02e94bf8-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_32.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/boletin-de-la-academia-argentina-de-letras--3/html/02e94bf8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_32.html) (15-05-2016).

Lastra de Suárez, Y. (2011). "Lengua española y lenguas indígenas de América". En *El español en el mundo. Anuario 2010-2011*. Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_10-11/lastra/p02.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/lastra/p02.htm) (27-06-2016).

Lattes, A., & Recchini de Lattes, Z. L. (1969). *Migraciones en la Argentina. Estudio de las migraciones internas e internacionales, basado en datos censales, 1869-1960*. Buenos Aires: Editorial del Instituto Torcuato di Tella.

Lebovici, S., Caplan, G., Freud, A., Osterrieth, P. A., Piaget, J., & Wagner, D. R. (1972). *El Desarrollo del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

- Lucas, M. F. (s/d). "Una experiencia en Ciudad Evita", disponible en la web: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/exp19/index.html> (23-05-2016)
- Luz De Luca, S. (2003). "La escuela como agente socializador. ¿enseñar para adaptarse a la sociedad o para transformarla? Análisis de posturas y presupuestos teóricos y metodológicos", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en su versión digital: [http://rieoei.org/pol\\_edu3.htm](http://rieoei.org/pol_edu3.htm) (08-03-2016)
- Maffia, M. M. (2010). "Una contribución al estudio de la nueva inmigración africana subsahariana en la Argentina", en *Cuadernos de Antropología Social* , 31, 7-32.
- Martín Rojo, L. (2004). *¿Asimilar o integrar? El dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, A. (2006). "El español de la Argentina en contacto con lenguas indígenas: estrategias etnopragmáticas", en *Tópicos Del Seminario*, núm. 15, enero-junio, 2006, pp. 97-110. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Puebla, México.
- (2014). "Las escuelas del Mercosur: la trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas". En *política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, A; Speranza, A y Fernández, G. (2006). "Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires", en *UniverSOS Revista de Lenguas Indígenas Y Universos Culturales*, Nº 3 (Pp. 9-33).
- (2007). *La lectura y la escritura en la escuela media, diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas:*

*problemática del contacto lingüístico en la educación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Martínez, A (et al.). (2013). *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en formato digital: [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_392.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_392.pdf) (27-06-2016).

Martínez, A.; Speranza, A. (2009). "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque", en. *En Memoria Académica* (Pp. 87-107) Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7089/pr.7089.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7089/pr.7089.pdf) (27-06-2016).

Millán Smitmans, P. (2012). *La exclusión social de los jóvenes en Argentina: características y recomendaciones* (No. 38). Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación (1999). *Contenidos básicos comunes de lengua adaptados para la enseñanza de español como segunda lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (2010). "Profesor de Educación Superior en Lengua y Literatura. Diseño Curricular", en *Boletín Oficial de La Ciudad de Buenos Aires*, 56-193.

----- (2013). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico. 2014*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Ministerio Nacional de Educación. (s/d.). Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Disponible en la web: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/PlanNacionalde.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf). (28-12-2016)
- Montesinos, M. P. (2007). Escolaridad y diversidades. Una relación conflictiva. En [www.cades.com.ar/Escolaridad\\_y\\_diversidades.pdf](http://www.cades.com.ar/Escolaridad_y_diversidades.pdf) (17-05-2016)
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La Dignidad e igualdad de las lenguas : crítica de la discriminación lingüística*. Madrid : Alianza.
- Musitu, G. (2005). "La escuela como contexto socializador", en *Congreso Ser Adolescente, Hoy*. Diposnible en su versión digital <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf> (17-05-2016)
- Neumann, Dora Beatriz; Quevedo, M. E. (2004). "Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar", en *Revista Argentina de Sociología*, 2, 89–100 .
- Pacecca, Ma. Inés; Courtis, C. (2008). *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*. Santiago de Chile.
- Pacceca, Ma. Inés; Finoli, M. (2012). *Migración y derechos. Preguntas y respuestas para instituciones educativas*. Buenos Aires.
- Pacecca, M. I. y Penchaszadeh, A. (2013). (Re) pensar las inmigraciones en Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela. <http://valijainmigracion.educ.ar/> (26-04-2016)
- Palacios Acaine, A. (1997). "Acerca del contacto de lenguas: español y guaraní" en *Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*, 807–817.
- (s/d.). Situaciones de contacto lingüístico en Hispanoamérica: español y lenguas amerindias. Disponible en versión digital:

[https://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/alcaine/mesa%20ahle.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/mesa%20ahle.pdf) (27-06-2016).

Penner, H. (2007). "Se habla. Es guaraní. No es guaraní. Es castellano. No es castellano. Es guaraní y castellano. No es ni guaraní ni castellano. ¿Qué es?" en *Signos Lingüísticos*, 5, 47–98.

Pizzolitto, G. (2006). *Distribución de la población y migraciones internas en Argentina*. Tesis de Maestría en Economía. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Disponible en la web: <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/maestria/tesis/046-tesis-pizzolitto.pdf> (27-06-2016)

Puig Rovira, J. M. (1996). La escuela, comunidad participativa. *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre(253), 28–34.

----- (2000a). *Cómo fomentar la participación en la escuela : propuestas de actividades*. Barcelona : Graó.

----- (2000b). La escuela como comunidad democrática. *Encuentros Sobre Educación* 1, 167–188. En <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/1767/1877> (12-02-2016)

Romero, L. A. (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica. Simmel, G. (1972). *Sociología : estudios sobre las formas de socialización*. Madrid : Alianza.

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

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2013). *Por qué los adolescentes dejan la escuela* (No. 28). Disponible en la web: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_2013\\_03\\_13\\_dd\\_28\\_0.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf) (27-06-2016).

Sosa, M. L. (2013). "Migrantes en el sistema educativo argentino. Una mirada desde el nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires y GBA", en *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación En Antropología Social. Universidad de Buenos Aires. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires*. Disponible en la web: <http://www.aacademica.org/000-063/27> (27-06-2016).

Trinidad Requena, A., et. al. (2012). *Sociedad, familia, educación : una introducción a la sociología de la educación*. Barcelona : Tecnos.

Unamuno, Virginia; Maldonado, Á. (2012). *Prácticas y repertorios plurilingües en la Argentina*. (Á. Unamuno, Virginia; Maldonado, Ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en la web: [http://grupsderecerca.uab.cat/greip/sites/grupsderecerca.uab.cat/greip/files/lilibreVir2013\\_0.pdf](http://grupsderecerca.uab.cat/greip/sites/grupsderecerca.uab.cat/greip/files/lilibreVir2013_0.pdf) (27-06-16).

UNESCO. (2011) *Compendio mundial de educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO. Disponible en la web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf> (27-06-2016).

UNICEF. (2010). Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes. En [www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion\\_Secundaria\(1\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria(1).pdf). (25-04-2016)

UNICEF. (2012). Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos. En [www.unicef.org/.../estudiantes secundarios inmigrantes 2012 .pdf](http://www.unicef.org/.../estudiantes_secundarios_inmigrantes_2012.pdf) (07-06-2016)

Urresti, M. (2005). "Adolescentes en la encrucijada. La tensión entre la escuela y las brechas sociales, comunicativas y culturales", en *Seminario Internacional La Escuela Media Hoy. Desafíos, Debates, Perspectivas*. Disponible en su versión digital: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta\\_urresti.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta_urresti.pdf) (27-06-2016).

Varela, L. (2007). "Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?" en *Indicadores Culturales. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)*, 164–173. Disponible en su versión digital: [http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica lingüística que esta pasando en Argentina Lia Varela.pdf](http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica_linguistica_que_esta_pasando_en_Argentina_Lia_Varela.pdf) (07-06-2016)

Vilà Baños, R. (2008). *La Competencia comunicativa intercultural: un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE.

Zaragoza, G. (1996) *Anarquismo argentino. 1876-1902*. Madrid, Ediciones de la Torre.

## **6.1 Otra bibliografía**

### **6.1.1 Sobre datos estadísticos y poblacionales:**

Portal del Instituto Nacional de Estadística y Censos, en <http://www.indec.gov.ar> (03/05/2016)

Portal de la CELADE (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Datos Estadísticos) en <http://www.cepal.org/celade/migracion/imila/seleccion.asp?parametro=AR01|R|ARGENTINA%202001> (04/05/2016).

### **6.1.2 Sobre legislación argentina:**

Constitución de la Confederación Argentina de 1853. Disponible en <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ar/ar147es.pdf>. (26-04-2016)

Ley 817 de 1876. Disponible en: <http://www.valijainmigracion.educ.ar>. (26-04-2016)

Ley de Residencia 1902. Diposnible en <http://www.pts.org.ar/Quieren-volver-a-la-Ley-de-Residencia-de-1902> (consultado el 04/05/2016).

Ley N° 22439 de migraciones y fomento de la inmigración de 1981. Disponible en <http://www.valijainmigracion.educ.ar>. (26-04-2016)

Ley de migración 25871 de 2004. Disponible en <http://www.valijainmigracion.educ.ar>. (26-04-2016)

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Disponible en [www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf). (26-04-2016)

**Propuesta de desarrollo de las competencias intercultural y pragmática en las asignaturas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura para combatir la discriminación en las aulas y fomentar la integración entre los alumnos.**

## **7 Anexo**

Agradezco los aportes de los docentes, lingüistas e investigadores que se nombran en la siguiente lista:

- Dra. Adriana Speranza, especialista en etnolingüística.
- Alejandra Porras, bibliotecaria del CEMLA.
- Andrea Stillman, del Programa de Migración y Asilo de la Universidad Nacional de Lanús.
- Ma. Laura Diez, del Programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires.
- Mariana Nóbile, de FLACSO.
- Lic. Laureana Moreno, docente de lengua inglesa de la escuela pública N°4, distrito noveno «Provincia de Córdoba» de CABA.
- Agustina Delmédico, docente de la Provincia de Buenos Aires.
- Dra. Angelita Martínez, de la Universidad Nacional de La Plata.
- Silvia Prati, coordinadora del Equipo Académico del CELU.
- Mariana L. Sosa, socióloga de la Universidad de Buenos Aires.
- Equipo Red Comunitaria de Apoyo Escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Roberto Rodríguez, del INDEC.