

## Homenaje a Elvira Arnoux

---



## Homenaje a Elvira Arnoux

Estudios de análisis del discurso, glotopolítica  
y pedagogía de la lectura y la escritura  
Tomo I: Glotopolítica

Roberto Bein, Juan Eduardo Bonnin, Mariana di Stefano,  
Daniela Lauria, María Cecilia Pereira (coordinadores)

Autores: Sylvain Auroux, Graciela Barrios, Roberto Bein, Natalia Bengochea, Carla Benisz, Diego Bentivegna, Patricia Bouzas, María Luisa Calero Vaquera, Louis-Jean Calvet, Ana Camblong, Mariangeles Carbonetti, Fernanda Castelano Rodrigues, Marisa Censabella, Liliana Daviña, José del Valle, Ángela Di Tullio, Juan Antonio Ennis, Ana Fernández Garay, Mauro Fernández Rodríguez, Sophie Fisher, Laura Carolina González, María Florencia Sartori.



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

---

## FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

**Decana**  
Graciela Morgade

**Vicedecano**  
Américo Cristófalo

**Secretario General**  
Jorge Gugliotta

**Secretaria Académica**  
Sofía Thisted

**Secretaria de Hacienda  
y Administración**  
Marcela Lamelza

**Secretaria de Extensión  
Universitaria y Bienestar  
Estudiantil**  
Ivanna Petz

**Secretaria de Investigación**  
Cecilia Pérez de Micou

**Secretario de Posgrado**  
Alberto Damiani

**Subsecretaria de Bibliotecas**  
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario  
de Transferencia  
y Desarrollo**  
Alejandro Valitutti

**Subsecretaria de Relaciones  
Institucionales e  
Internacionales**  
Silvana Campanini

**Subsecretario  
de Publicaciones**  
Matias Cordo

**Consejo Editor**  
Virginia Manzano  
Flora Hilert  
Marcelo Topuzian  
María Marta García Negroni  
Fernando Rodriguez  
Gustavo Daujotas  
Hernán Inverso  
Raúl Illescas  
Matias Verdecchia  
Jimena Pautasso  
Grisel Azcuy  
Silvia Gattafoni  
Rosa Gómez  
Rosa Graciela Palmas  
Sergio Castelo  
Ayelén Suárez

**Directora de imprenta**  
Rosa Gómez

---

### **Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes**

Coordinación editorial: Paula D'Amico

Edición: Analía Herrera Ruiz

Maquetación: Magali Canale

Imagen de tapa: Magali Canale

Imagen de interior: Marta Vassallo, *La imparable*, óleo sobre tela 1,20 m por 1 m, 2014

ISBN 978-987-4019-78-3

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2017

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura, tomo I : glotopolítica / Sylvain Auroux ... [et al.] ; coordinación general de Roberto Bein ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017.

v. 1, 380 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4019-78-3

1. Análisis del Discurso. 2. Educación Superior. I. Auroux, Sylvain II. Bein, Roberto, coord.

CDD 401.410711

# Índice

Publicaciones de Elvira Narvaja de Arnoux (selección)	11
Presentación	27
<i>Tabula gratulatoria</i>	37
Introducción	43
Naissance et contexte de la sémiologie <i>Sylvain Auroux</i>	47
Políticas lingüísticas en Uruguay entre 1877 y 1982 <i>Graciela Barrios</i>	55
<i>Marcha Radetzky</i> : las lenguas en el ocaso de la monarquía del Danubio <i>Roberto Bein</i>	71
Inmigración: representaciones en manuales escolares <i>Bengochea, Natalia Inés / Sartori, María Florencia</i>	87
La oratura y los lindes de la literatura en el Paraguay <i>Carla Daniela Benisz</i>	101

Del sustrato al sujeto. Interferencias glotopolíticas en tres lingüistas europeos en la Argentina (Amado Alonso, Benvenuto Terracini, Demetrio Gazdaru) <i>Diego Bentivegna</i>	117
Una lengua para mirar. El gallego en metáfora <i>Patricia Bouzas</i>	135
Retórica e historiografía lingüística: a propósito de <i>Norma breve, de cultura, y política de hablar</i> (1737) de Carlos Ros <i>María Luisa Calero Vaquera</i>	151
Discours et politiques linguistiques en Chine en 1974 <i>Louis-Jean Calvet</i>	167
Glotopolítica vecinal <i>Ana Camblong</i>	191
La lengua como patrimonio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires <i>Mariángeles Carbonetti / Laura C. González</i>	203
Política y educación lingüísticas en el Brasil del siglo XXI: propuestas para una formación en lenguas <i>Fernanda Castelano Rodrigues</i>	219
Planificación de la adquisición en EIB <i>Marisa Censabella</i>	235
Experiencias y relaciones glotopolíticas en la frontera: exploraciones discursivas y semióticas <i>Liliana S. Daviña</i>	251
La normatividad en el aula de español en EE. UU. ¿Qué variedad enseñar? <i>José del Valle</i>	267
Come en casa Borges: diálogos de la lengua en lo de Bioy <i>Ángela L. Di Tullio</i>	287

Soberanía lingüística: una discusión glotopolítica	303
<i>Juan Antonio Ennis</i>	
Movimiento y dirección en mapudungun	321
<i>Ana Fernández Garay</i>	
Los datos secretos del gallego y los límites de las políticas lingüísticas	337
<i>Mauro Fernández</i>	
Elvira Arnoux y el pensamiento ilustrado	361
<i>Sophie Fisher</i>	
Los autores	369







## Planificación de la adquisición en EIB

Un punto de vista poco explorado

*Marisa Censabella*

En un texto clásico sobre política y planificación lingüísticas, Cooper (1997) propone incluir la planificación de la adquisición junto a las tradicionales áreas de planificación del estatus y del corpus. En este nuevo esquema, la planificación del corpus consiste en la selección de una variedad y su estandarización para los fines proyectados, la del estatus en ampliar sus ámbitos de uso y la planificación de la adquisición en aumentar el número de hablantes.

Creemos que tomar como punto de vista la planificación de la adquisición de las lenguas, sus condiciones de aplicabilidad y monitoreo de resultados obtenidos es una perspectiva útil para investigar aspectos de la *educación intercultural bilingüe* (a partir de ahora EIB) que, tanto en Argentina como en el resto de América Latina, se refiere a una modalidad educativa dirigida fundamentalmente a población de origen indígena. Nos interesa nutrir un camino de reflexión que pueda aportar investigaciones de base dirigidas a hacedores de políticas públicas y, a la vez, analice —desde una nueva perspectiva— las

representaciones y prácticas de esos colectivos estatales en la implementación de la EIB. Este punto de vista, tal vez, ayude a complementar estudios sobre legislación y representaciones lingüísticas de indígenas acerca de la enseñanza de sus lenguas vernáculas en el ámbito escolar para poner el foco en prácticas y representaciones de los funcionarios estatales respecto de la inserción de las lenguas y culturas indígenas en la currícula escolar. En Argentina se han realizado numerosos estudios sobre el decir y el hacer de los actores indígenas de la EIB y sobre legislación nacional y provinciales en EIB, pero son escasos los estudios en los que el decir en relación al hacer de los funcionarios sea analizado con continuidad. Este vacío no permite responder muchos interrogantes, por ejemplo ¿por qué, después de al menos tres décadas de implementación de la EIB, todavía no se observan avances significativos en la consolidación de currículos lingüístico-culturales mínimamente satisfactorios para los actores involucrados?, ¿por qué la implementación curricular de la enseñanza de lenguas y culturas indígenas está menos presente en las planificaciones del Estado que en décadas pasadas inclusive en provincias como Chaco, que en los últimos años promulgó leyes que autorizan a las comunidades indígenas gestionar escuelas públicas? ¿Por qué esta apertura a las demandas de los pueblos indígenas pareciera, en contrapartida, implicar la desvinculación del Estado acerca de cómo enseñar/insertar lenguas indígenas en la escuela pública?

## **Lenguas indígenas en Argentina**

Redondeando números, de cuarenta millones de argentinos según el Censo Nacional de Población (Indec 2012) casi

un millón se autoadscribe como indígena o descendiente en primera generación de indígenas, agrupados en más de 32 pueblos. Además de español, esta población habla/posee competencias comunicativas en trece lenguas, sin considerar migrantes indígenas bilingües de países limítrofes ni casos de procesos de reetnización más complejos, como el huarpe. Ellas son: wichí, chorote, nivaclé, qom/toba, mocoví, pilagá, vilela, mbyá, avá-guaraní, tapiete, quechua<sup>1</sup>, mapuche y tehuelche. Dado su origen indígena y situación sociolingüística similar, sumamos a la lista la variedad de guaraní hablada en la provincia de Corrientes y el quichua santiagueño, cuyos hablantes no se autodefinen como indígenas. Los usos y funciones de estas quince lenguas presentan grandes diferencias entre sí, incluso entre hablantes de una misma lengua que viven en distintas localidades o regiones, diferencias que los funcionarios de la EIB no pueden desconocer.

La situación sociolingüística de todas estas comunidades de habla se puede sistematizar de este modo:

*a) comunidades bilingües con lenguas vernáculos vitales, con alto grado de transmisión intergeneracional, siendo las primeras aprendidas por los niños* (comunidades rurales wichí, chorote, nivaclé, mbyá, algunas comunidades rurales qom/toba, algunas comunidades rurales con hablantes de guaraní);

*b) comunidades que han perdido la transmisión intergeneracional de las lenguas vernáculos durante el transcurso del siglo XX, estas son recordadas por un puñado de adultos mayores* (comunidades tehuelche, vilela, algunas comunidades

---

1 Aunque De Granda (1993) haya dado por perdido el uso de la lengua quechua en la población kolla del noroeste argentino, existen testimonios de que en ciertas regiones la lengua es hablada por ancianos en situaciones intracomunitarias, poco visibles a observadores externos. El tema merece un estudio en profundidad y de corte etnográfico para poder acceder a dichas situaciones de habla. Si la lista incluye recordantes de tehuelche y vilela, también debemos considerar la posibilidad de bilingüismo quechua-español en ciertas regiones y grupos de edad en el NOA.

mapuches, algunas comunidades mocovíes) y, entre estos dos extremos,

*c) situaciones intermedias*, caracterizadas por comunidades en las cuales las lenguas indígenas han perdido y pierden hablantes pero mantienen funcionalidad en el ámbito familiar, comunitario y religioso (comunidades urbanas qom/toba y ava-guaraní, algunas comunidades rurales mocovíes y mapuches, hablantes de quichua santiagueño o guaraní en zonas rurales) (Censabella, 2009).

En el grupo *a)*, los niños llegan a la escuela con escasa competencia en español; en el caso *b)* los niños llegan a la escuela como hablantes competentes de español, con las características dialectales regionales y sociales de sus comunidades de origen y, en el caso *c)* se trata de hablantes bilingües, migrantes en segunda, tercera o cuarta generación a grandes ciudades, establecidos en comunidades o barrios indígenas donde prácticas comunitarias tradicionales tienen vigencia. El grupo *c)* es muy heterogéneo desde el punto de vista sociolingüístico, caracterizado por el desplazamiento de la lengua vernácula a ritmos diferentes (a veces se pueden hacer generalizaciones según localidades o barrios, otras la situación es cambiante en las familias que habitan en un mismo barrio); los niños ingresan a las escuelas, algunas de ellas con modalidad EIB, con distintos niveles de competencia en la lengua vernácula, incluso dentro de un mismo grado y en aulas en las que, a veces, la mayoría de los alumnos son no-indígenas. Sabemos que el desplazamiento de una lengua es un proceso complejo y gradual, que no se define únicamente por el quiebre de la transmisión intergeneracional entre padres e hijos dentro de la familia nuclear. Prácticas de solidaridad familiar y comunitaria en el cuidado de los niños y la temprana inclusión de los mismos en actividades sociales y económicas tradicionales los exponen a usos funcionalmente

pertinentes de esas lenguas y, por lo tanto, a su adquisición (Hecht, 2010: 39s.).

Por lo tanto, una “misma” lengua, hablada por un “mis-mo” pueblo indígena posee situaciones sociolingüísticas distintas si la comunidad de habla se encuentra en un enclave rural o en uno urbano, incluso dentro de una misma provincia. Asombra que esta realidad sociolingüística compleja, aunque observable y suficientemente descripta por lingüistas y antropólogos, esté soslayada en los discursos de los funcionarios de la EIB, cuando no invisibilizada. Muchos documentos de la EIB todavía se redactan como si la situación sociolingüística habitual de los indígenas del país fuese el descrito en el punto *a*), es decir, el caso de lenguas vitales, con niños que llegan a las escuelas hablando únicamente la lengua indígena, en aulas con mayoría de población indígena. Desde esta perspectiva, es más claro comprender por qué los funcionarios de la EIB se interesan más en gestionar aspectos relativos a la enseñanza de la “cultura” indígena, desvinculada de la lengua en uso, o solo incorporándola como emblema folclorizante.

## **Las demandas de los pueblos originarios al sistema educativo formal**

*Can schools save indigenous languages?* es el título de un libro editado por Nancy Hornberger (2008) que reúne nueve artículos sobre políticas y prácticas lingüísticas en cuatro continentes. La respuesta casi unánime de los colaboradores es: *No, pero...* Todos los autores coinciden en que la inserción de una lengua minorizada en la currícula escolar no asegura su revitalización pero posee un efecto simbólico positivo que puede incidir en las prácticas tendientes a aumentar sus usos funcionales. La editora reconoce que

no se trata únicamente de un tema escolar sino principalmente de un tema relativo a los procesos identitarios, y que esa práctica no está restringida a zonas rurales sino que está cada vez más presente en centros urbanos, debido a las constantes migraciones del campo a las ciudades como fenómeno global.

En dicho libro, Luis Enrique López (2008), reconocido analista y asesor internacional de proyectos de educación intercultural dirigida a pueblos originarios, presenta un panorama sobre la EIB en América Latina y advierte, desde el inicio de su reporte, que se debe analizar la situación mucho más allá de los aspectos pedagógicos, culturales y lingüísticos, ya que las políticas implementadas han sido, mayormente, el resultado de la constante lucha indígena contra el racismo y la discriminación, tanto en países en los que la población indígena se acerca a la mayoría (Bolivia, Guatemala) como en aquellos en los que es minoría (Argentina, Brasil).

A pesar de las diferencias de implementación en cada país o, incluso, entre regiones de un mismo país, López aclara que en América Latina todas las iniciativas de la EIB se instrumentan a través de escuelas públicas, más allá de la influencia que hayan tenido o puedan tener otras instituciones (científicos de organismos nacionales o extranjeros, instituciones religiosas u ONGs nacionales o internacionales). Luego de los grandes cambios logrados en el ámbito de la educación pública indígena durante las décadas de 1980 y 1990, López explica que las comunidades demandan al Estado la ampliación de la oferta de EIB a más escuelas y en más niveles educativos, reclamos que poseen profundas consecuencias pedagógicas que van más allá de los modelos de enseñanza bilingüe y exigen que se comprendan como parte de un nuevo paradigma de la interculturalidad, con otro escenario epistemológico. Sin tomar posición sobre el

acierto o no de los líderes indígenas en asignar al ámbito educativo público y a las escuelas la tarea de revertir su condición subalterna, López (2008: 60) confirma que la escuela no es vista por los indígenas únicamente como un bastión para conquistar las competencias de lectura y escritura de la sociedad hegemónica, sino el contexto y medio para recrear el conocimiento y la sabiduría local, revitalizar e, incluso, recuperar una lengua vulnerable o una que está cerca de la extinción. Como contrapartida, el autor considera que la posibilidad de interculturalizar las escuelas fue un proceso rápido y mayormente aceptado por los gobiernos latinoamericanos ya que fue entendida únicamente como la necesidad de generar un sentido de tolerancia frente a la diversidad de la sociedad, en un contexto favorable al multiculturalismo.

En Argentina, la bibliografía especializada<sup>2</sup> coincide, en términos generales, con el análisis de López. La breve caracterización sociolingüística presentada más arriba muestra que desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, para algunos niños la lengua indígena es una primera lengua, en otros casos se trata de una segunda lengua y, para otros, una lengua de herencia, muy poco escuchada en el ámbito familiar o comunitario.

¿Qué posición ha tomado y toma el Estado respecto de la enseñanza de lenguas en la EIB? No es sencillo responder esta pregunta: depende de si se analizan las políticas

---

2 Se cuenta con numerosos estudios sobre representaciones lingüísticas de miembros de pueblos indígenas (maestros y profesores interculturales bilingües, padres de niños indígenas en edad escolar de zonas rurales y urbanas), análisis de legislación nacional y provinciales referidas a temas educativos y lingüísticos para indígenas y, menos numerosos, trabajos sobre estrategias pedagógico-didácticas en relación a lenguas no estandarizadas minorizadas (Carrasco 2000; Díaz 2001; Gualdieri 2004; Hecht 2011; Hirsch y Serrudo 2010; Ibáñez Caselli 2007; Loncon Antileo y Hecht 2011; Medina 2015; Novaro 2004; Unamuno 2015; Unamuno y Maldonado 2013; Zidarich 2010; entre muchos otros).



lingüísticas del Estado nacional o provinciales; de igual modo, todos han asumido el compromiso de implementar dicha modalidad. Sin embargo, el Estado ¿asume y articula sus obligaciones para con la ciudadanía en general con las demandas que los pueblos originarios hacen al sistema escolar?, ¿cómo construye un espacio de negociación de la interculturalidad en el que tanto comunidades indígenas como Estado proyecten objetivos comunes de formación de maestros y profesores, condiciones laborales y metas de adquisición de los alumnos? Porque admitir, como dice López, que los Estados incorporen la EIB como necesidad de generar un sentido de “tolerancia” frente a la diversidad de la sociedad no lo excusa de asumir esta responsabilidad con profesionalismo, brindando los recursos, capacitaciones y acompañamientos necesarios.

## **El análisis glotopolítico**

Intentar responder estas preguntas exige relacionar prácticas y discursos que exceden el ámbito escolar. En este sentido, la glotopolítica ofrece un marco de reflexión para estudiar las distintas formas en que las acciones sobre el lenguaje participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder (Narvaja de Arnoux 2001, 2014). Su potencial surge de la articulación del estudio de las actitudes y representaciones, discursos metalingüísticos, proyectos de pedagogía de lenguas o prácticas que involucren el lenguaje con los procesos sociales y con el devenir histórico junto con el análisis de las situaciones plurilingües a partir del estudio del estatus, funciones y características estructurales de las lenguas involucradas. Aunque más desarrollados desde la perspectiva histórica, los estudios glotopolíticos en

Argentina alientan la práctica aplicada, la cual se enfrenta con dificultades, como la discontinuidad de las investigaciones cuando el ámbito estatal obtura la reflexión sobre sus prácticas y el diálogo con los especialistas.

Creemos que un camino posible para estudiar las series discursivas de los funcionarios estatales es ponerlas en diálogo con el análisis del estatus, función y características estructurales de lenguas indígenas a través del eje organizador de la planificación de la adquisición. Este contrapunto nos permitiría visualizar qué planificaciones de la adquisición son factibles en relación al estatus y función de las lenguas geográfica e históricamente situadas, qué representaciones lingüísticas las sustentan (del conjunto de los actores involucrados) y qué prácticas alientan dichos actores para, finalmente, evaluar los resultados que han tenido o podrían tener.

En Censabella (2010) estudiamos representaciones de maestros y ancianos qom y moqoit relacionadas con la enseñanza de lenguas en las escuelas. El objetivo del trabajo era identificar esas representaciones en un corpus y hacerlas dialogar con la factibilidad de planificaciones sustentadas sobre las mismas, utilizando como eje organizador el análisis de las funciones, estatus y procesos de estandarización necesarios. Sobre la base de registros de maestros y consejeros indígenas provenientes de enclaves donde se verifica la situación c) antes descripta. Se analizaron tres temas: el rol principal del docente indígena, la estrategia didáctica implementada para enseñar la lengua indígena en el aula y la creación de alfabetos.

En el primer caso, identificamos cómo se verbalizaba el rol del maestro indígena. Las respuestas se centraban en la dicotomía enseñar “la lengua” vs. “enseñar la cultura”, sin una posición intermedia que combinara ambos planos. Las representaciones de los maestros se correlacionaban

con sus competencias comunicativas en la lengua indígena: para quienes se definían como hablantes competentes de la lengua qom, el rol docente principal era imaginado en relación a la enseñanza de la lengua, la cual operaba como índice, en el sentido pierciano, del “ser aborigen”; es decir, “se es aborigen si se habla la lengua indígena”. Por el contrario, los maestros que en otra instancia habían manifestado no “hablar [la lengua indígena] como los ancianos” o utilizarla en pocas situaciones de habla respondieron que el rol docente principal se definía por la enseñanza de la cultura indígena, es indígena aquel “que conoce y no reniega de su cultura”. Si analizamos estas respuestas desde la perspectiva de la planificación de la adquisición, la formación que el Estado brinda en EIB no ha podido gestionar las disímiles competencias comunicativas con las que llegan los futuros maestros y profesores indígenas; tampoco proponer estrategias pedagógico-didácticas que articulen satisfactoriamente la enseñanza de lengua y cultura.

Otro tema analizado fue la propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua indígena. En clases de lengua qom se observó la utilización de ejercicios gramaticales similares a los utilizados por los maestros no-indígenas para el español. Sin embargo, muchos alumnos indígenas no hablaban la lengua indígena; por lo tanto, no podían realizar dichos ejercicios, aislados de un contexto comunicativo, aunque pudieran resolverlos en español, su L1 (por ejemplo, identificación de género masculino o femenino en sustantivos de una lengua que no hablaban). Al igual que en el párrafo anterior, la formación recibida por esos maestros no tuvo en cuenta que se enfrentarían a la situación sociolingüística c) explicada más arriba.

Finalmente, las representaciones sobre las funciones de la escritura que manifiestan consejos de ancianos, asesores en escuelas con modalidad EIB, son diferentes de las

que poseen hablantes de lenguas estandarizadas. Para un consejo de ancianos moqoit, la selección de un alfabeto cumplía primeramente la función de emblema de las particularidades étnicas, históricas y dialectales del grupo. En lugar de aceptar grafemas idénticos a los elegidos por otras comunidades moqoit, la elección de la “forma” de los grafemas debía “representar” las diferencias dialectales. El borramiento de las diferencias dialectales, necesario en los procesos de estandarización, es resistido por hablantes de lenguas no estandarizadas en desplazamiento porque los ancianos indígenas, como es lógico, están preocupados por mantener y resaltar particularidades históricas, políticas y étnicas necesarias en la gestión de la identidad frente a otros grupos indígenas y frente al Estado, y no tanto por el éxito del proceso de estandarización lingüística en sí mismo.

Desde la perspectiva de la *planificación de la adquisición de lenguas no estandarizadas en desplazamiento* estos ejemplos muestran que no es satisfactorio utilizar las mismas planificaciones lingüísticas utilizadas para lenguas estandarizadas. Al hacerlo, ya sea por reproducción de prácticas de prestigio de lenguas mayores o por incompetencia del Estado para sugerir otras alternativas, los resultados no son los esperados y atentan contra el sentido y expectativas que las comunidades indígenas asignan a la EIB. Estas observaciones no deben leerse como críticas al accionar de los maestros o ancianos indígenas en temas educativos, en realidad son evidencias de las dificultades concretas a la hora de enseñar lenguas no estandarizadas en desplazamiento en ámbitos formales, con estrategias pedagógicas y didácticas de lenguas estandarizadas. Entonces, ¿por qué el Estado alienta a maestros indígenas a que resuelvan solos temas complejos de planificación de la adquisición de lenguas sin brindarles una formación adecuada? ¿Cómo comprende el Estado el

respeto a la autonomía de los pueblos indígenas en el ámbito escolar y qué obligaciones asume para con ellos?

## Conclusiones

Desde una perspectiva glotopolítica, en Argentina es insuficiente la indagación sobre las representaciones sociales y lingüísticas de los hacedores de políticas públicas nacionales y provinciales, mayormente funcionarios no indígenas, que diseñan o codiseñan junto a indígenas políticas educativas para esos colectivos. La necesidad de comprender de manera más profunda el significado histórico y geográficamente situado del protagonismo de los pueblos originarios en el diseño de las políticas educativas públicas propició, en las últimas décadas, el desarrollo de investigaciones desde perspectivas etnográficas. Así, las políticas lingüísticas dirigidas a indígenas pasaron de ser escasa y parcialmente analizadas por lingüistas estudiosos de los sistemas lingüísticos a ser estudiadas también por antropólogos, antropólogos lingüistas y educadores. Estos trabajos han permitido visualizar que para los pueblos indígenas la EIB no es solo un proyecto educativo que tiene como objetivo la enseñanza de las lenguas y culturas originarias en el ámbito escolar, sino un proyecto de inserción y apropiación del único espacio estatal más permeable a lógicas no hegemónicas. En calidad de “pueblos” munidos de una historicidad particular y fruto de constantes deliberaciones internas (Segato 2013: 173-174), se observa en todo tipo de documentación y registros de campo, por lo menos desde el inicio de la recuperación democrática en la década de 1980, el reclamo de las comunidades indígenas por el derecho a decidir aspectos de la educación de sus hijos, siempre —y diríamos que de manera excluyente— en relación al ámbito

educativo formal, y el reclamo por una formación terciaria para maestros y profesores indígenas sostenida por los Estados nacional y provinciales, para extender la EIB a todo el sistema educativo con población indígena.

En este contexto, resalta la falta de análisis sobre dos aspectos igualmente intervinientes en esta problemática. Uno de esos aspectos es la enseñanza de las lenguas y las condiciones de posibilidad de la misma en el formato escolar, el otro es la investigación etnográfica sobre las prácticas y discursos de los funcionarios estatales. La bibliografía disponible utiliza abundantemente la palabra “conflicto”, pero el valor del reclamo indígena, por ejemplo, de una escuela estatal social o comunitaria indígena, no se analiza ni define por oposición a los valores/intereses de agentes estatales que promueven dichas políticas, ni se analiza el impacto de las decisiones tomadas. En estas investigaciones, el ámbito escolar se presenta como un universo autocontenido, aparentemente desvinculado de otros ámbitos sociales en los cuales los indígenas alzan fuerte sus voces: tierras, control sobre el medioambiente, salud y empleo.

Para finalizar, una hipótesis general (y polémica para muchos) podría guiar futuras investigaciones: si para los indígenas la EIB no es solo un proyecto educativo, sino un espacio de autodeterminación dentro del Estado hegemónico, para el Estado la EIB no es solo un proyecto educativo, sino un poderoso regulador del conflicto con los indígenas y una vía políticamente correcta para encauzar sus reclamos, haciendo concesiones allí donde menos le preocupa perder injerencia: el ámbito educativo. Así, el análisis glotopolítico, articulado con perspectivas como la colonialidad del poder y los estudios críticos latinoamericanos nos ayudarían a visualizar de qué manera “el estado colonial/moderno da con una mano parte de lo que quitó con la otra” (Segato 2013: 94) y con qué fines.

## Bibliografía

- Carrasco, M. (ed.) (2000). *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Buenos Aires: IWGIA.
- Censabella, M. (2009). "Argentina en el Chaco", en Sichra, I. (ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Quito: AECID/FUNPROEIB Andes/UNICEF.
- . (2010). "Disaccordi "ideologici" tra funzionari nazionali, maestri interculturali e anziani. Rappresentazioni dell'EIB nelle comunità toba urbane (Argentina)", en Gobbo, Francesca y Cristiano Tallé (eds.), *Antropología ed educazione in America Latina*. Roma: CISU, pp.141-159. (Centro d'Informazione e Stampa Universitaria).
- Cooper, R.(1997)]. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- De Granda, G. (1993). "Quechua y español en el noroeste argentino. Una precisión y dos interrogantes". *Lexis*, n° 17, pp. 295-274.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gualdieri, B. (2004). "El lenguaje de las experiencias", en González, L. (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/educ.ar. Disponible en: <<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92368&referente=docentes>>
- Indec (2012). *Censo Nacional de población y viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Resultados definitivos*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- Hecht, A. C. (2010). "*Todavía no se hallaron hablar en idioma*". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. München: LINCOM Europa Academic Publications.
- . (2011). *Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la educación intercultural bilingüe (Formosa, Argentina)*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (eds.) (2010). *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hornberger, N. (2008) *Can schools save indigenous languages? Policy and Practice in four Continents*. Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave/Macmillan.

- Ibáñez Caselli, M. A. (2007). *Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas tobas. Una perspectiva interdisciplinaria*. Tesis de Doctorado en Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: Facultad de Ciencias Naturales y Museo.
- Loncon Antileo, L. y Hecht, A. C. (comps.) (2011). *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- López, L. E. (2008). "Top-down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America", en Hornberger (2008) *Can schools save indigenous languages? Policy and Practice in four Continents*. Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave/Macmillan.
- Medina, M. (2015). *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: una aproximación etnográfica a las clases de qom l'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapić (Resistencia, Chaco)*. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas.
- Narvaja de Arnoux, E. (2001). "Perspectivas actuales en glotopolítica", en *Actas IV Jornadas de Etnolingüística*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Edición en CD.
- . (2014) "Gltopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica", en Zajícová, L. y Zámec, R. (eds.), *Lengua y política en América Latina. Perspectivas actuales*. Olomuc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Novaro, G. (2004). "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural", en González, L. (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/educ.ar. Disponible en: <<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92368&referente=docentes>>
- Segato, R. (2013). "Que cada pueblo teja los hilos de su historia: la colonialidad legistativa de los salvadores de la infancia indígena" y "Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad", en *Crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Unamuno, V. (2015.) "Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco", *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol. 23, n° 101, octubre,



Unamuno, V. y Ángel Maldonado (eds.) (2013). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Barcelona: GREIP, Universidad Autónoma de Barcelona.

Zidarich, M. (2010). "Pareja vulnerable si las hay: docente originario y docente no originario", en Hirsch, S. y Serrudo, A. (eds.), *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.