

Perspectivas para la enseñanza de la Alfabetización Inicial

CLASE 3

Del modelo un Estado-una Lengua a los desafíos de la heterogeneidad

¡Bienvenidos a nuestra tercera clase!

En las clases anteriores hemos conocido los debates de la docencia argentina en torno de la enseñanza de la lectura y la escritura desde el siglo XIX y en la primera y segunda mitad del siglo XX, y también recuperamos los aportes del primer estudio de nivel nacional que releva el estado actual de la formación docente en alfabetización inicial.

En esta clase comenzaremos a analizar una relación que en el presente siglo se impone como **perspectiva** y marco imprescindible en los proyectos y propuestas alfabetizadoras. Nos referimos a la relación entre el Estado y las Lenguas que conviven en su espacio territorial. Esta relación existe de hecho y plantea desafíos apremiantes a la alfabetización; sin embargo, no suele formar parte de los debates dominantes en el campo de su didáctica.

En este espacio curricular delinearemos algunas características de esta relación y luego los conceptos abordados aquí serán retomados de modo recursivo y profundizados a lo largo de otros Módulos. Finalmente serán recuperados como marco necesario de un enfoque didáctico actualizado para la alfabetización.

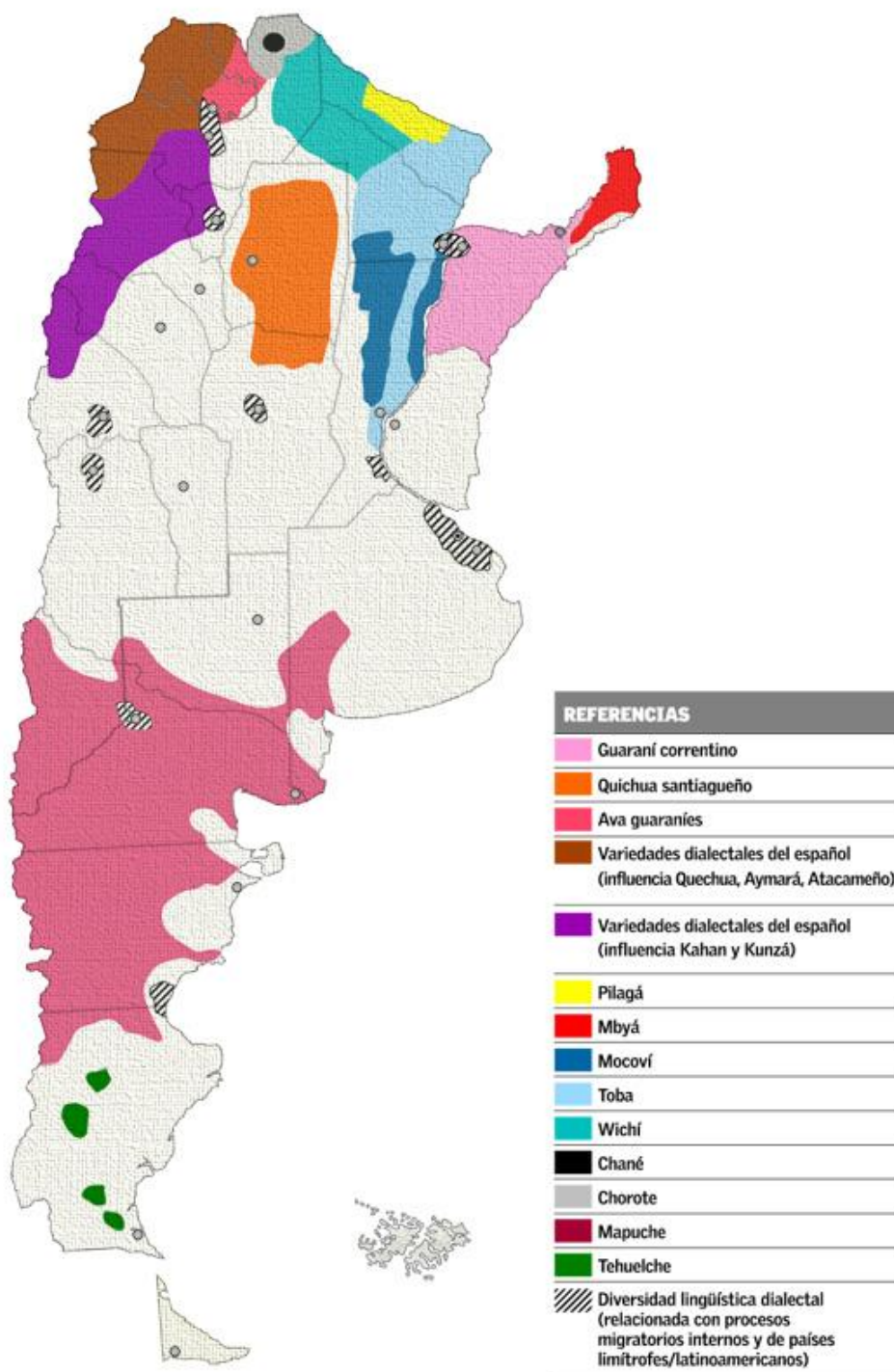
Como primer paso, los invitamos a observar atentamente los siguientes mapas lingüísticos:

El primer mapa registra los pueblos y las lenguas que habitaban nuestro territorio en la época de la Conquista



El segundo mapa muestra la distribución actual de población y lenguas indígenas en nuestro país.

Lenguas indígenas de la Argentina actual



FUENTE: Elaboración provisional propia del Programa EIB (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) sobre la base de Marisa Censabella (2001) "Las lenguas indígenas en la Argentina" Eudeba. Buenos Aires; Elena Chiozza (coord.) (1982) Atlas total de la República Argentina, Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

La observación de los mapas les habrá permitido asomarse a la complejidad del panorama lingüístico pasado y presente y seguramente se habrán planteado algunas preguntas, como por ejemplo: ¿Qué fue del hablante abipón y allentiac y

sus lenguas? ¿Qué grado de vitalidad presentarán hoy las lenguas tehuelche, chané y chorote? ¿Qué fenómenos registra el segundo mapa bajo el rótulo “diversidad lingüística dialectal”?

Las respuestas requieren profundos estudios que no vamos a abordar en esta clase, pero la sola formulación de las preguntas posibles sobre este tema, permite apreciar la complejidad a la que hicimos referencia.

En esta clase orientaremos nuestras reflexiones a partir de estas dos preguntas básicas:

¿Todos hablamos la misma lengua? ¿Todos aprendemos a leer y escribir la misma lengua que hablamos?

Es evidente que la respuesta a la primera pregunta es sencilla: todos no hablamos la misma lengua (basta observar el segundo mapa que hemos presentado). Sin embargo, la segunda pregunta requiere más reflexión a la hora de pensar una respuesta. Si todos no hablamos la misma lengua, esta situación debe tener impacto en la enseñanza y especialmente en la alfabetización inicial, dado que implica una importante toma de decisiones acerca de la lengua o las lenguas que se enseñan en la escuela y a partir de las cuales se enseña a leer y escribir. Si es así, ¿qué decisiones al respecto nos rigen actualmente? ¿De dónde provienen? ¿Qué consideraciones se tuvieron en cuenta para tomarlas?

Estas decisiones existen, en efecto. Se tomaron con diversos propósitos en distintas etapas, de manera que para conocer su origen y evaluar su importancia actual es necesario un breve recorrido por nuestro pasado histórico, que se completará con más profundidad y detalle en la Clase 1 del Módulo 3 *Marco político y pensamiento pedagógico* de esta Especialización.

Las primeras decisiones políticas relacionadas con dimensiones lingüísticas

En los comienzos de nuestra vida institucional, se reconocía la existencia de algunas lenguas no europeas de uso extendido en América, hecho que explica que la declaración de la Independencia de 1816 se tradujera al quechua y al aymará. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo, la Constitución argentina de 1853 elude cualquier mención a la existencia de lenguas diversas: se daba por sentado que esta norma jurídica concernía al ciudadano y que el ciudadano estaba debidamente “castellanizado” o no era considerado beneficiario de ciudadanía (en la bibliografía hay referencias al debate sobre castellano, español e idioma nacional en la Argentina).

Entre ambos sucesos media el hecho de que la Constitución de 1853 es marco jurídico general, pero también marco particular respecto del proyecto agroexportador de la clase dirigente argentina que en la segunda mitad del siglo XIX promovió la guerra contra el indio para extender la frontera interior. Además, junto con ello, como señala Ángela Di Tullio (2003), emprendió el proyecto de europeizar el país a través de la inmigración y simultáneamente “castellanizar” a los inmigrantes mediante una política educativa y lingüística de corte nacionalista.

En este proyecto la política educativa de la época desempeñó un papel central a través de la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881, el primer Congreso Pedagógico de 1882 y la Ley de educación Común de 1884, que exigía la

enseñanza de la “lengua nacional”. Además, la educación contribuyó con el proyecto político a través de la implementación de un modelo educativo ajustado a sus exigencias. Este fue el **Normalismo**, enfoque basado en el disciplinamiento y ajuste a las normas sociales y educativas. Como se verá en la Clase 1 del Módulo 3 *Marco político y pensamiento pedagógico*, donde se examinan exhaustivamente estas cuestiones que aquí enunciamos, el Normalismo encontró en la lectura y en la escritura “*un medio para reproducir narrativas vinculadas con las buenas costumbres, el amor por la patria y otros valores trascendentes*”.

En resumen, entre la declaración de la Independencia de 1816 y el final de la última inmigración europea masiva, las preocupaciones político-lingüísticas en la Argentina estuvieron centradas sucesivamente en independizarse de España, la “castellanización” de los inmigrantes, el nacionalismo y su expansión a través de la escuela con la implementación de un modelo que articulaba la construcción del estado con la imposición de una lengua nacional. Llamaremos a este modelo político-lingüístico **un Estado-una Lengua**.

En el contexto del modelo un Estado-una Lengua, las lenguas indígenas no se consideraban relevantes y las lenguas extranjeras se enseñaban a los sectores medios y altos en la escuela secundaria pública junto con las lenguas clásicas. Por su parte, los inmigrantes tomaban a su propio cargo la enseñanza de sus lenguas de origen (Arnoux y Bein, 1997). Las **perspectivas**, es decir, las circunstancias que podían preverse no presagiaban sobresaltos para el modelo un Estado-una Lengua a principios del siglo XX.

Sin embargo, los inmigrantes que debían depurar la raza son quienes, además de aportar las rebeldías del anarquismo al panorama político, protagonizarán a comienzos del siglo pasado un escándalo lingüístico que pone en discusión el nacionalismo castellanizante y perturba al sistema educativo. Se trata de la gestación de los cocoliches y el lunfardo que, según personalidades como Ricardo Rojas (1909), “bastardeaban el idioma”. Cabe señalar que contra estas formas lingüísticas, consideradas nefastas desviaciones del discurso, la escuela de la época inaugura una conducta institucional de proyección extendida hasta nuestros días que consiste en considerar que determinadas formas del habla de los educandos conspiran contra la posibilidad misma de su educación escolar. Los que “bastardean el idioma”, hablan “mal” y contra esa forma de hablar la escuela de la época se abroqueló en defensa del purismo.

Para entender el impacto de este tipo de rupturas en la continuidad de los proyectos político-lingüísticos es válido recuperar una distinción clásica en el ámbito de los estudios en la materia que permite diferenciar entre la **planificación del estatus** y la **planificación del corpus** de una lengua (Kloss 1969, en Hamel, 1993).

La **planificación del estatus** concierne al carácter que se le otorga a una lengua por decisión política: lengua oficial, nacional, vehicular, adecuada para la educación o no adecuada.

La **planificación del corpus** de una lengua atañe a la elaboración de alfabetos, ampliación de vocabularios, selección de textos y enseñanza de la lengua seleccionada como nacional, oficial, primera o segunda.

Las decisiones de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX en nuestro país apuntaron decididamente a fijar el estatus del *castellano*, es decir, en términos actuales, el español, como “idioma nacional” y a través del normalismo tomaron las correlativas determinaciones en torno de la discursividad pertinente para ser enseñada en las escuelas en cuanto al corpus de su vocabulario, la ortografía y los textos de circulación escolar, como hemos visto en la primera clase de este Módulo.

Sin embargo, en ese sólido entramado, el caso de variedades como el cocoliche y el lunfardo de comienzos del siglo XX es emblemático de un problema que la legislación no previó: no se trata solamente de dictaminar el estatus de lenguas distintas, seleccionar una como nacional, ignorar las demás y elaborar el corpus. La política lingüística también debe **cambiar de perspectiva** para contemplar los fenómenos de la diversidad y **las variedades en el interior de las lenguas como lugares de conflicto entre clases y grupos sociales**.

Respecto de esta problemática, la escuela de hoy no sostiene, ciertamente, un proyecto purista, sin embargo la forma de hablar de algunos alumnos provoca inquietud en los docentes e interpela sus recursos pedagógico-didácticos a la hora de alfabetizarlos.

¿Cambiaron nuestras perspectivas?

La reforma constitucional de 1994 incorporó el **derecho a la enseñanza de las lenguas originarias** como parte de los derechos humanos en su Artículo 75 Inciso 17. Esta normativa se orienta especialmente a saldar una deuda histórica con los pueblos indígenas argentinos a los que se les reconoce la “preexistencia étnica y cultural” y “garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”. En este sentido, cabe señalar que la mayoría de los países latinoamericanos ha incorporado pasajes similares en sus textos constitucionales, con lo cual admiten que la complejidad cultural y lingüística de las sociedades de siglo XXI está caracterizada por la **condición multilingüe de los estados** donde conviven comunidades originarias que hablan diversas lenguas.

Una problemática cercana

Este estado de situación reclama una nueva mirada acerca del estatus, el corpus y las variedades lingüísticas en función de las necesidades de los sistemas educativos, que se ven obligados a dar respuestas a un alumnado pluricultural y plurilingüe, tienen que habituarse a situaciones propias de las lenguas en contacto... ¡Y además alfabetizar!

Tal vez algunos piensan que esta situación se da solo en algunas comunidades lejanas o aisladas; sin embargo, en la actualidad, aun en las escuelas de las grandes ciudades se encuentran alumnos que mantienen contacto con lenguas indígenas, hay hablantes de lenguas de frontera y diversos exponentes de conflicto entre la lengua que hablan en su entorno primario y la que deberían hablar y entender en las instituciones educativas, sobre todo en escuelas con alto número de migrantes de otras zonas del país y países limítrofes.

Además, esta situación que se denomina **alternancia lingüística** no se da sólo entre lenguas netamente diferentes. En general, aun dentro de la misma lengua, los diversos contextos de uso requieren por parte del hablante la habilidad de elegir distintas variedades según la ocasión familiar o formal, el rol social del interlocutor, el tema u otras variables. Estas circunstancias determinan grados de competencia lingüística y comunicativa, es decir que los hablantes tienen que ser hábiles para cambiar de lengua o de variedad de manera adecuada y flexible según los requerimientos del contexto.

La distancia lingüística

En la mayor parte de las escuelas hay estudiantes que emplean, frecuentemente, una **variedad dialectal oral** que se encuentra **a gran distancia lingüística respecto de la variedad escrita** que se encuentra en los libros de texto y otros materiales de lectura. Para estos estudiantes hay un cambio notable entre su lengua oral y las variedades y registros de la lengua escrita por lo cual tienen dificultades para cambiar desde su variedad oral a la variedad escrita, tanto en la comprensión como en la producción. Por ejemplo, escriben en forma de transcripción directa a partir de lo que oyen y no de lo que leen y componen las frases escritas con todos los sobreentendidos y lagunas de la comunicación oral, que se apoya en información proveniente de los gestos y del contexto compartido por hablante y oyente y que son propios de la interacción cara a cara.

Como vimos antes, una situación similar se dio en el pasado con la irrupción de formas orales del cocoliche y el lunfardo en el contexto de la escuela que respondió, lisa y llanamente, estigmatizando las hablas diferentes y heterogéneas respecto del purismo que defendía el proyecto nacional.

Hacia el cambio

En el siglo XXI deberíamos tener **otra perspectiva** que incluyera la capacidad de pensar que los conocimientos, usos y hábitos lingüísticos del alfabetizando pueden ser muy diferentes de los que le exige la escuela y hasta pueden corresponder a otra lengua, **pero siempre son el punto de partida real que se debe tomar en cuenta para enseñar a leer y escribir**. Si no lo hiciéramos estaríamos sosteniendo una manera de pensar que, como vimos, se originó en el siglo XIX en el marco de una concepción que hemos denominado *un Estado-una Lengua* y que consiste en considerar que en un Estado se reconoce el habla de una sola lengua, esa es la lengua que se escribe y no se admite que haya problemas para pasar de una a otra.

En la actualidad sabemos que no es esta la situación. Los estados son multilingües, como lo reconocen las constituciones latinoamericanas de fin del siglo XX. Los distintos colectivos sociales tienen derecho a ser alfabetizados en sus lenguas pero tienen también el derecho a ser alfabetizados en una lengua que les permita la intercomprensión con la sociedad que los circunda. Sin embargo, los problemas persisten. Entre los más claros y reiterados indicadores de vulnerabilidad educativa se encuentra la distancia entre la lengua oral que emplean los estudiantes y la lengua escrita cuyo aprendizaje en la escuela también es un derecho constitucional.

La distancia lingüística, perspectiva y problema del siglo XXI

Cuando la mayor parte de los estudiantes habla una lengua o variedad diferente respecto de la escolarizada, se considera que hay **distancia lingüística** entre la lengua del alumno y la lengua que se habla, se lee y se escribe en la escuela. Esa distancia lingüística actúa como barrera, retardando en general el progreso académico del estudiante que no se desempeña satisfactoriamente en la lengua de uso en la escuela. En los niveles básicos o medios de la escolaridad, aunque se promoció a los alumnos para evitar la repitencia y el abandono, muchos no han

desarrollado las competencias lingüísticas y comunicativas correspondientes a sus años de escolarización (Fuentes de lenguas aborígenes, 1998).

En su obra *El lenguaje como semiótica social*, M.A.K. Halliday (1986) observa que se tiende a pensar que el aprendizaje es un proceso estrictamente cognitivo, porque **se desconoce la gravitación de los aspectos lingüísticos en la cognición**.

Ante estas situaciones, los docentes de cualquier nivel por lo general carecen de herramientas para poner en juego una didáctica adecuada, ya que la formación profesional actual no suele incluir la preparación necesaria para evaluar situaciones lingüísticas de diversidad, ni para desarrollar estrategias que pongan al alumno hablante de alguna de estas variedades en situación similar a la de quienes deben recorrer una distancia más corta y directa entre su lengua de partida y las demandas lingüísticas y comunicativas del contexto escolar. El éxito o el fracaso de los alumnos dependen más de las cualidades y el voluntarismo del docente que de la especificidad de su formación y de las políticas institucionales que lo contienen.

Tendríamos que tener muy en cuenta la dificultad de los estudiantes -muchos más de los que pensamos- que manifiestan problemas propios de la diversidad lingüística respecto de la lectura y la escritura, e implementar una didáctica más adecuada. Para que esto sea posible, es necesario desmontar la idea de que el "déficit individual" es la única razón de las dificultades detectadas. Es decir, tendremos que tomar en cuenta la **diversidad lingüística como uno de los más importantes desafíos** para la didáctica de la alfabetización.

Se trata de un panorama complejo que afecta a la alfabetización, pero en el que poco se ha avanzado durante el siglo XX. Para finalizar esta clase veremos algunas de las **nuevas perspectivas** o puntos de vista que permitirían abordarlos. Las distribuimos en tres grupos: marco político-lingüístico; debates necesarios y cambios didácticos inmediatos.

El marco político-lingüístico

El pasaje de un modelo **un Estado-una Lengua** a un modelo **un Estado-variedad de Lenguas** no es un fenómeno discursivo, es una reestructuración completa. El sistema educativo debe planificar cómo incorporar las lenguas que son un derecho constitucional de los ciudadanos para su enseñanza sistemática en las instituciones. Se trata de una decisión que requiere muchos ajustes a nivel de la comunidad educativa, institucional, curricular y también a nivel didáctico. Para llevarla a cabo se ha de abordar la **planificación de los cambios de estatus** de las lenguas que se enseñan en las escuelas regionalmente involucradas con las distintas comunidades de habla. Recordemos que definimos el estatus como el carácter o condición que se le otorga a una lengua por decisión política: lengua oficial, nacional, vehicular, adecuada para la educación o no adecuada.

Se trata de establecer cómo se han de incorporar la primera lengua, la segunda lengua o la lengua vehicular que permite la intercomprensión de los hablantes de una lengua de minorías con la sociedad que los circunda y cómo se incorporan en la curricula las lenguas extranjeras que también son de enseñanza obligatoria en los distintos niveles.

Una vez tomadas estas decisiones respecto del estatus de las lenguas son imprescindibles otras decisiones respecto del corpus de cada lengua. Vimos que la **planificación del corpus** de una lengua atañe a la elaboración de alfabetos,

ampliación de vocabularios, selección de textos y enseñanza de la lengua seleccionada como nacional, oficial, primera o segunda.

Por lo tanto hay que decidir si todas las lenguas se enseñarán en el modo oral y escrito o alguna lengua se enseñará exclusivamente en el modo oral; cuando en algunas lenguas los sistemas de escritura no están totalmente consensuados, hay que decidir qué formas de escritura se enseñan. También hay que seleccionar o producir los textos que habrán de ser empleados para enseñar las lenguas en la escuela.

De estas dependen otras decisiones didácticas y metodológicas respecto de la enseñanza y la evaluación. En este caso, deberían actualizarse los debates en torno de modelos alfabetizadores con atención a las características particulares de las lenguas y sus sistemas de escritura. Finalmente corresponde tomar determinaciones respecto de la formación y selección de docentes a cargo y decisiones curriculares respecto de la distribución de las cargas horarias para la enseñanza de cada lengua.

La enumeración que acabamos de exponer acerca de algunos aspectos a considerar para abordar el pasaje de un modelo **un Estado-una Lengua** a un modelo **un Estado- variedad de Lenguas** es una muestra de **decisiones** que deben ser fruto de fuertes consensos, pues no deben ni pueden ser tomadas en soledad por cada docente en particular. Sin embargo, el docente debe interesarse en estos temas para adquirir herramientas que le permitan participar en los debates y además ejercer, desde las bases, la imprescindible vigilancia epistemológica y didáctica que asegura el equilibrio del sistema entre la planificación y la factibilidad. De esta manera cada docente puede contribuir al mejoramiento de la educación de manera activa y comprometida.

Lo expuesto respecto del marco político-lingüístico es un anticipo de temas que desarrollaremos con más detalle en el módulo Aportes de la Sociolingüística a la Alfabetización Inicial.

Los debates necesarios

Las nuevas perspectivas político-lingüísticas que acabamos de abordar involucran importantes temas de discusión que deberían contribuir a fundamentar otro conjunto de decisiones imprescindibles que complementan las anteriores. Veremos algunos de ellos.

La forma escrita, ¿es la única forma de enseñar una lengua en la escuela?

En contextos donde la lengua escrita está en proceso de elaboración o normalización, habrá de tenerse en cuenta que la escritura es un derecho pero no es condición indispensable y excluyente para que una lengua ingrese en la escuela. El estado actual de las tecnologías de la palabra permite formas diversas de registro de lenguas. Por su parte, la investigación respecto de la especificidad de los procesos de escucha y habla respecto de los de lectura y escritura, y también acerca de sus interconexiones, aportan a la didáctica de la oralidad elementos para constituir la en una especialidad de creciente importancia en la enseñanza de lenguas en contextos de heterogeneidad lingüística. Hay aquí un conjunto de temáticas que interpelan a la Didáctica de la Lengua desde nuevas perspectivas.

¿Todos están de acuerdo respecto de cómo escribir en su lengua?

Otra problemática de base que se debe tener en cuenta en estos nuevos contextos es que las lenguas escritas son objetos polémicos para muchos colectivos sociales de reciente incorporación al sistema educativo.

Los usuarios de lenguas internacionales, como el español, el inglés o el francés son alfabetizados a muy tempranas edades y participan de culturas escritas que derivan la discusión respecto de sus cambios y reformas hacia ámbitos especializados de larga tradición como las Academias de la Lengua o los Departamentos especializados en las Universidades.

En cambio, en otros contextos, la alfabetización como derecho de las personas debe cumplirse en el seno de comunidades ágrafas o de escaso contacto con la escritura. En estos casos, sucede que sus lenguas todavía no poseen una correlativa lengua escrita o bien tienen una escritura provista por agentes externos como por ejemplo, las Iglesias o los investigadores universitarios. Entonces, en estos contextos todavía no hay unanimidad en el uso de las formas escritas porque la escritura misma está en debate y no hay normas consensuadas universalmente.

El sistema educativo afronta la perspectiva de colaborar con estos debates brindando todas las posibilidades que favorezcan e impulsen la articulación de los aportes de los hablantes nativos, los investigadores especializados y los docentes.

¿Qué lengua se enseña primero?

Otra cuestión a debatir es el orden en que deben enseñarse las lenguas cuando la currícula involucra más de una. Como vimos, el ingreso de las lenguas maternas en la escuela es un derecho de las personas incluido en la totalidad de las legislaciones adecuadas a la política lingüística de nuestra contemporaneidad. Sin embargo, el orden de ingreso en la currícula constituye una solución didáctica que debe ser analizada de acuerdo con diversas consideraciones.

En el caso de la enseñanza de lenguas indígenas, las primeras propuestas educativas consideraron que primero había que alfabetizar exclusivamente en la lengua originaria durante primero y segundo grado y después a partir de tercero en la lengua vehicular que permite la intercomprensión. Es posible que en esos casos el criterio adoptado tuviera relación con la legítima reivindicación de un derecho; sin embargo, en la actualidad el estado del arte en materia de enseñanza de lenguas permite comprender que la condición de lengua primera, segunda o extranjera no tiene relación con variables como la dominación o el prestigio.

La **primera lengua** es la lengua materna oral que se adquiere en el entorno primario, la **segunda lengua** es hablada en el entorno del sujeto que ya tiene una primera lengua y la **lengua extranjera** no es hablada en el entorno. Por ejemplo, para el hablante de mbyá de la Provincia de Misiones su lengua materna oral adquirida en la comunidad es el mbyá, su lengua segunda es la variedad de español que se habla en la Provincia de Misiones y el inglés es una lengua extranjera.

Observemos que en esta caracterización no hemos mencionado la lengua escrita. Como veremos en el Módulo 4 Aportes de la Lingüística y la Historia de la escritura a la Alfabetización Inicial, las lenguas escritas son sistemas gráficos elaborados por la humanidad en ciertos contextos y destinados a sustituir la lengua oral en

condiciones específicas de comunicación. Es decir que **la lengua escrita no es oral, no es materna y no es adquirida**. En los Módulos 4 y 5 tendremos oportunidad de explicar con detalle por qué la lengua escrita no se adquiere como la lengua oral materna sino que se aprende **con enseñanza específica**.

Por lo tanto, la primera lengua es la lengua oral materna. Es la lengua con la que todo alumno ingresa en la escuela y debe ser considerada sin excepción el punto de partida de su inserción en este nuevo ámbito para que pueda comunicarse. En cambio deberá aprender cualquier lengua escrita como un objeto cognitivo nuevo en su experiencia.

La cuestión que sigue en debate es si un alumno puede aprender dos lenguas desde primer grado o no puede. Debemos reconocer que esta duda no suele ser expuesta en una escuela bilingüe franco-española o anglo-española, pero sí se la expone, por ejemplo, cuando se trata de una escuela bilingüe wichí -española.

En cuanto a las estrategias institucionales para que este tipo de enseñanza sea posible, en el Módulo Aportes de la Sociolingüística recuperaremos debates y alternativas que se desarrollaron en comunidades bilingües con antigua tradición en estas problemáticas.

En este sentido, esta clase ha planteado problemáticas vinculadas con los nuevos contextos de diversidad lingüística y ha procurado que se comprenda que tal complejidad debe ser abordada por la conjunción de aportes de las ciencias lingüísticas, cognitivas y por la investigación sociolingüística acerca de la enseñanza de lenguas primeras, segundas y extranjeras porque estas disciplinas ofrecen elementos que deben ser incorporados al estudio sistemático de la alfabetización en este siglo, para encontrar vías de solución de una manera fundamentada a los desafíos que plantea la heterogeneidad en el plano social.

Sara Melgar

¡Muchas gracias!

ACTIVIDADES

Con vistas a la evaluación final, les proponemos que indaguen en sus comunidades educativas la existencia de **una de estas situaciones de heterogeneidad lingüística**:

1. lenguas indígenas,
2. colonias extranjeras que conservan sus lenguas de origen,
3. dialectos orales

Anoten en su portafolio los datos obtenidos con el siguiente esquema:

Situación: ¿1, 2 ó 3?

Impacto en el sistema educativo: ¿Hay escuelas especialmente estructuradas para la atención de la situación de heterogeneidad identificada? Si las hay, explique algunas características de esas escuelas. Si no las hay, relea la clase y proponga **una característica** que debieran tener las escuelas para la atención de la situación de heterogeneidad identificada.

Foro

Los invitamos a compartir en el foro las situaciones de heterogeneidad lingüísticas observadas en la escuela y/o alguna propuesta que atienda esa diversidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Amado. *Castellano, español, idioma nacional: historia espiritual de tres nombres*, Buenos Aires: Losada, 1942
- Arnoux, Elvira y Bein Roberto (comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA. 1997
- Bronckart, J. P. "La actividad verbal, las lenguas y la lengua" en VVAA, *Miradas y Voces*, Barcelona, Grao, 2008
- Di Tullio, Angela, *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires, EUDEBA, 2003
- Dumitrescu, D. «Implicaciones pedagógicas de la enseñanza del español a los hablantes nativos de los EEUU o el reto del bilingüismo» en *Actas del Congreso Internacional de didáctica y Metodología para el desarrollo de la lengua materna*, Montevideo, 1994
- Halliday, M.A.K., *El lenguaje como semiótica social*, México, FCE, 1986
- Hamel, R.E. (1993) "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción." Iztapalapa 29. Políticas del lenguaje en América Latina. 5-39, 1993
- Melgar, Sara, *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Papers, 2005
- Melgar, Sara, "Las olas en la alfabetización: aguas nuevas y sedimentos", *Prisma*, Año I, Número 2, Segundo semestre de 2011. Págs. 4 a 10.
- Rojas, Ricardo La restauración nacionalista. Buenos Aires, Peña Lillo, 1909
- Siguán M. y Mackey W. *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana 1986.
- VVAA, *Fuentes de lenguas aborígenes*, Ministerio de Educación, 1998.

Autora: Sara Melgar

Cómo citar este texto:

Melgar, Sara (2014). Clase Nro. 3. Del modelo un Estado-una Lengua a los desafíos de la heterogeneidad. Especialización en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

