

Migración y diversidad lingüística en educación: una experiencia de extensión universitaria en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires

Migration and linguistic diversity in education: an experience of university extension in public schools of the City of Buenos Aires

Cicccone, Florencia.¹, Brid, Nicolás.², Krojzl, Juan.³ Lozada, Camila.⁴, Pereyra, Julieta.⁵

Recibido: 29 de junio de 2021. Aceptado: 13 de septiembre de 2021



Resumen

En esta presentación se dará cuenta de una experiencia de extensión universitaria e investigación participativa llevada a cabo en una escuela pública primaria de adultos, ubicada en Barracas (en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina) por un equipo interdisciplinario de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que está conformado por estudiantes y graduados de las carreras de Letras y Ciencias Antropológicas. En el barrio de Barracas se encontró un gran número de familias migrantes provenientes de países limítrofes, así como también de otras provincias, cuyos integrantes son hablantes del guaraní paraguayo, quechua y aymara, por lo que es una zona geográfica con alta diversidad lingüística. Esta experiencia surgió por pedido de los docentes y del personal directivo de dicha institución y se realizó con el objetivo de pensar colaborativamente la elaboración de herramientas para trabajar la diversidad lingüística en el aula.

Palabras clave: diversidad lingüística, educación, extensión, migración



Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0)

1. Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica de Argentina (CONICET) y Profesora Adjunta de la Cátedra de Etnolingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). florenciacicccone@filo.uba.ar
2. Licenciado en Letras (UBA) y Becario Doctoral (Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología, Argentina). Nicolás Brid bridnicolas@gmail.com
3. Licenciado en Letras y Profesor en Ciencias Antropológicas (UBA), Becario doctoral (CONICET). jkrojzl85@gmail.com
4. Licenciada en Letras y Maestranda en Educación (UBA). camilaflorencialozada@gmail.com
5. Profesora en Ciencias Antropológicas (UBA). julijulipereyra@gmail.com

Migration and linguistic diversity in education: an experience of university extension in public schools of the City of Buenos Aires

Summary:

In this presentation, you will report on an experience of university extension and participatory research carried out in a public primary school for adults, located in Barracas (in the southern part of the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina) by an interdisciplinary team from the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires, which is made up of students and graduates of the degrees and Anthropological Sciences. In the Barracas neighborhood, a large number of migrant families from neighboring countries were found, as well as from other provinces, whose members are speakers of Paraguayan Guaraní, Quechua and Aymara, making it a geographical area with high linguistic diversity. This experience arose at the request of the teachers and management staff of said institution and was carried out with the aim of collaboratively thinking about the development of tools to work on linguistic diversity in the classroom.

Keywords: linguistic diversity, education, extension, migration

1. Introducción

En Argentina, durante los siglos XIX y XX el sistema educativo se ha caracterizado por su rol fundamental en la implementación de una firme política lingüística de castellanización de la población. Esta coincide temporalmente con altos índices de recepción de población migrante provenientes principalmente de Europa y, simultáneamente, con un proceso de supresión física (durante el siglo XIX a través de campañas militares) y simbólica (ya en el siglo XX) de las poblaciones originarias y afrodescendientes presentes en el territorio nacional.

Las políticas de inclusión educativa que contemplan la diversidad lingüística y cultural comienzan a implementarse en Argentina recién a partir de la década de 1990, por impulso y demanda de los pueblos originarios y por el apoyo de educadores e investigadores comprometidos

con los colectivos indígenas. Es así que el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y de políticas públicas que contemplan este enfoque educativo en la educación formal (cf. López, 2009; Hirsch y Serrudo, 2010) han estado destinadas exclusivamente a pueblos originarios. En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 que rige en la actualidad se creó por primera vez a nivel de todo el territorio nacional la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, que se define como una modalidad a ser implementada cuando en una escuela existan estudiantes que se autoperciben como pertenecientes a un pueblo indígena (Ley 26.206/2006, artículo 52). Por esto, la Ley no prevé que deba aplicarse una educación bilingüe e intercultural a los estudiantes en general, ni siquiera en escuelas con estudiantes que hablan una lengua de origen indígena y no se

reconocen como pertenecientes a un pueblo indígena.¹ Este es el caso de muchos estudiantes y/o familias migrantes, como también de estudiantes argentinos que, sin autorreconocerse indígenas, son hablantes de una lengua originaria. En particular, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), donde la población migrante es muy numerosa, el sistema educativo no ha implementado esta modalidad en escuelas a las que asisten estudiantes paraguayos hablantes de guaraní, como también provenientes de Bolivia y Perú hablantes de quechua y aymara.

El objetivo de este trabajo es analizar una experiencia de extensión universitaria e investigación participativa llevada adelante por un equipo interdisciplinario de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FF y L, UBA), en escuelas de la región sur de la CABA a las que asisten estudiantes de familias migrantes provenientes principalmente de Paraguay. En particular se quiere reflexionar sobre la agencia glotopolítica que asume dicha experiencia colaborativa ya que se trata de una intervención concreta y situada en el espacio público del lenguaje, con el propósito de visibilizar y valorar la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. De este modo, concebimos la glotopolítica como:

El estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en el cuestionamiento, instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras

de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario (Arnoux, 2011: 4).

Esta experiencia de extensión universitaria surgió como respuesta a una demanda concreta de los miembros de la comunidad educativa, ante la consternación de las/os docentes de esas escuelas, en general formadas/os para trabajar con grupos lingüísticamente homogéneos e hispanohablantes, frente a la realidad de estas aulas multilingües con una presencia importante de hablantes de guaraní paraguayo y, en menor medida, de quechua o aymara. En este artículo, se focalizó en las intervenciones pedagógicas orientadas hacia los hablantes de guaraní paraguayo en razón del mayor número de alumnos/as que habla esa lengua, como veremos más adelante, y del espacio con el que se cuenta para la comunicación del trabajo.

La propuesta que lleva adelante la cátedra de Etnolingüística (FFyL, UBA), en la cual se enmarca la presente experiencia de extensión, se suma a toda una serie de experiencias que, al menos desde 2010, signó las prácticas académicas en diversas universidades de Argentina y de la región.² En particular, las prácticas del equipo extensionista se sustentan en las nuevas perspectivas que entienden a la extensión como la construcción colectiva de conocimiento, que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular (Sutz, 2011). A partir del compromiso social y situado territorialmente, se han generado junto a la comunidad educativa formas de intervención social que hacen un aporte a la visibilización del multilingüismo en Buenos Aires y deconstruyen la visión de una ciudad sin presencia de lenguas indígenas.

1. Este es el caso de estudiantes de las provincias de Santiago del Estero y Corrientes hablantes de quichua santiagueño y guaraní correntino, respectivamente.

2. La cátedra de Etnolingüística trabaja en el ámbito del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), dependiente de la FFyL, UBA. Este Centro creado en 2010 recupera algunos de los planteos realizados entre 1956-1966 en el marco de la experiencia piloto denominada "Proyecto Maciel" de la UBA. Esta experiencia y otras confluyen en la Red de Universidades Latinoamericanas para la Elaboración y Fortalecimiento de Programas de Innovación y Transferencia Social (Lischetti, 2013).

En este sentido, la investigación participativa supone “formalizar procedimientos alternativos de investigación y acción enfocados hacia los problemas regionales y locales en los que se requieren procesos políticos, educativos y culturales emancipativos” (Fals Borda, 1999). Este enfoque diluye el problema de la separación entre la teoría y la práctica, toma distancia de la arrogancia académica e intenta desarrollar relaciones sociales que tiendan a la simetría con el “otro”. En las páginas que siguen, reflexionamos sobre algunos de los significados de estas formas de intervención.

2. Migraciones, lenguas y políticas educativas en Argentina

Se considera que las políticas públicas, dentro de las cuales se incluyen las políticas lingüísticas y educativas, constituyen una toma de posición del Estado frente a una cuestión socialmente problematizada (Thwaites Rey, 2005). Específicamente, las políticas lingüísticas son el conjunto de decisiones promovidas por el poder público cuyo objeto/s se centra en la/s lengua/s (Varela, 2007). No es menor señalar que en Argentina reciente las cuestiones relativas al lenguaje han estado “prácticamente ausentes de la agenda pública” (Varela 2007: 164). En este sentido, y en consonancia con el objetivo planteado en este artículo, se tiene en cuenta las políticas educativas que han abordado, de un modo u otro, cuestiones relativas al lenguaje, en especial a las lenguas indígenas.

Como se señala, la castellanización ha primado como política dominante durante los siglos XIX y XX. Aún más, “la Argentina se ha caracterizado por reivindicar, promover y enorgullecerse de la herencia cultural europea (...)” y su elite dominante ha mostrado “una actitud negativa hacia el multilingüismo y el multiculturalismo” (Hirsch et al., 2006: 108). Luego de un largo ciclo de impugnación hacia la diversidad lingüística y cultural, en los años 1990

comienzan a surgir proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a partir de diversas reivindicaciones de los pueblos originarios en la región. La reforma constitucional de 1994 incluye, por primera vez, en el inciso 17 del artículo 75, el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas de Argentina. En 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, se crea la Modalidad de EIB:

la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme el artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión y su identidad étnica (Ley n° 26.206, cap. XI, art. 52).

Si bien la presencia de estudiantes hablantes de otras lenguas distintas al castellano es significativa en las escuelas de ciertos barrios porteños, el Ministerio de Educación de la CABA no ha implementado la Modalidad de EIB en su jurisdicción, ni tampoco ha desarrollado políticas regulares que contemplen esta situación, a pesar de que los Índices de Vulnerabilidad Educativa (abandono escolar, repitencia y sobreedad) son más elevados en dicha población que la media jurisdiccional. La falta de comunidades grandes de personas que se autoperceben como indígenas en CABA, así como el carácter migrante de los hablantes de guaraní, quechua y aymara en la zona sur de la ciudad, obstaculizan la implementación de esta ley, generándose así una ausencia de políticas lingüísticas de carácter multilingüe en este distrito, lo que deviene en perjuicio para los hablantes de estas lenguas.

Por su parte, el guaraní paraguayo está en una situación de doble diglosia interna (De Granda, 1980/81: 804): por un lado, en relación con el español, por otro, respecto de una variedad estandarizada del guaraní que se posiciona como la opción purista frente al mayoritario jopara, “cuya estructura es esencialmente guaraní pero que integra un alto porcentaje de vocabulario español” (Lustig, 2002: 56). Esto hace que muchos hablantes, entre ellos los estudiantes con los que trabajamos, nieguen que hablan la lengua o minimicen su competencia, dado que consideran que la hablan “mal” o “por la mitad”.

Esta situación, que De Granda (1980/81) llama doble diglosia, sumada al hecho de que el guaraní jopara queda en una situación fronteriza entre lengua indígena y de migración, refuerza la necesidad de que se ponga el foco en su lugar en las escuelas públicas de Buenos Aires. La situación descrita en el caso del guaraní es aplicable también a otras lenguas, como el quechua o el aymara. Si bien no se habla en tales casos de doble diglosia, también quedan en ese espacio gris entre lenguas indígenas y de migración. Tampoco es menor señalar que, en tanto las lenguas indígenas de Argentina se encuentran en situación de contacto con la lengua dominante y de mayor prestigio, dichas lenguas atraviesan diversos procesos de retracción (Cicccone, 2010).

Como venimos remarcando, en CABA la implementación de políticas educativas destinadas a los/as alumnos/as del sistema educativo formal que hablan lenguas distintas al castellano ha sido escasa. En la actualidad, el área de educación que contempla cuestiones lingüísticas es la Gerencia Operativa de Lenguas en Educación (GOLE).³ El área Español como

Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI), que forma parte de dicha gerencia, se encarga de promover “el desarrollo lingüístico, social y académico de aquellos niños y adolescentes cuya lengua materna es un idioma distinto del español”. Sin embargo, su funcionamiento se limita a la difusión en su página web de protocolos, breves guías para docentes y familias y algunos materiales didácticos. Como hemos advertido a lo largo del trabajo, en las escuelas los lineamientos educativos y lingüísticos propuestos en estos breves documentos fueron insuficientes para dar respuesta a la situación de multilingüismo en las aulas. De hecho, no existió una acción política concreta, proveniente del Estado, para abordar la diversidad cultural y lingüística en la ciudad.

3. La migración paraguaya en Buenos Aires y su presencia en el sistema educativo

Los paraguayos conforman en la actualidad la primera minoría migratoria de Argentina. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), habitan 550.713 personas nacidas en el Paraguay, lo que representa el 30,5% del total de la población migrante. Argentina ha representado históricamente el principal país de destino de los paraguayos que deciden migrar por razones económicas, proximidad geográfica y la gradual conformación de redes familiares y solidarias que facilitan las posibilidades de inserción (Oddone et al., 2011; Bruno 2012). A partir de mediados del siglo XX, la migración paraguaya comenzó a concentrarse en zonas urbanas. El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)⁴ es destino privilegiado de los paraguayos. Según el

3. La GOLE depende del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

4. El Área Metropolitana de Buenos Aires abarca las jurisdicciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2.891.000 habitantes) y las localidades bonaerenses que rodean a la CABA y constituyen un conglomerado urbano de 12.806.866 habitantes (INDEC, 2010).

último censo poblacional de 2010, viven en el AMBA 415.191 paraguayos, lo que representa el 75,4% del total de paraguayos en Argentina (Bruno, 2012: 26).

Específicamente, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la población paraguaya es de 80.325 personas, lo que representa un 2,8% del total de la población porteña. Sin embargo, los paraguayos tienden a establecerse espacialmente de manera homogénea en determinados barrios, lo que ha favorecido su visibilización hacia el resto de la población y el fortalecimiento de lazos comunitarios entre compatriotas. Esta población se encuentra fundamentalmente en el sur y este de la ciudad, donde se localizan asentamientos o urbanizaciones informales, establecidos en tierras históricamente más degradadas, con déficit de infraestructura y servicios y, en cambio, tienen escaso peso en el resto del territorio porteño (Mera, 2014). En ciertas áreas de la ciudad, los paraguayos llegan a representar más del 30% de la población, lo que a su vez se corresponde con la presencia de importantes villas de la ciudad (Mera 2014: 73). Esta distribución espacial concentrada de los paraguayos en determinados barrios de la ciudad se relaciona con las desigualdades de acceso al suelo y la vivienda, situación que es común entre poblaciones migrantes provenientes de países limítrofes y del interior del país.

Las escuelas donde se ha desarrollado nuestra experiencia de extensión se encuentran localizadas en uno de los barrios con mayor concentración de población de origen paraguayo en Buenos Aires: Villa 21-24 y cercanías del asentamiento Zavaleta. En consecuencia, estos establecimientos reciben más estudiantes de familias paraguayas en relación con la media porteña.⁵ El Distrito Escolar (DE) con mayor

porcentaje de estudiantes de nivel primario de origen paraguayo es el N° 5 (que abarca los barrios antes mencionados), con un 4,3% de estudiantes paraguayos. Si se consideran las estadísticas en la educación primaria para jóvenes y adultos, los porcentajes son muy superiores. En el DE N°5, el 27,1% de los estudiantes matriculados del nivel primario para jóvenes y adultos son paraguayos (UEICEE, 2018).

Asimismo, estos establecimientos muestran Índices de Vulnerabilidad Educativa (IVE)⁶ más elevados de la ciudad, lo que da cuenta de las desigualdades educativas y sociales, entre las cuales, creemos, la educación en una lengua distinta a la usada en el ámbito familiar es un factor relevante. Por ejemplo, en Barracas, el IVE de las escuelas públicas primarias fue de 0,242 en 2010 cuando la media es de 0,188 (Dirección Operativa de Investigación y Estadística, GCBA 2010).

4. Descripción, resultados y reflexiones de la experiencia extensionista

A partir del año 2013, por una demanda concreta de docentes y directivos que enseñan en estas escuelas y por iniciativa de inspectores de los DE de la región sur de la ciudad, la Cátedra de Etnolingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA) comenzó a desarrollar actividades de extensión e investigación participativa, con el objetivo de brindar apoyo a las iniciativas docentes y desarrollar conocimientos colectivos que permitan mejorar las prácticas de enseñanza en grupos escolares multilingües.

Desde entonces, se llevaron adelante, en escuelas de la región sur de la ciudad de Buenos Aires, sucesivos proyectos de extensión universitaria UBANEX asentados en el Centro de In-

5. De acuerdo con los relevamientos anuales realizados por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en 2018 sobre un total de 285.497 estudiantes del nivel primario el 6,4% eran extranjeros. Los estudiantes paraguayos representaban el 1,1% de la matrícula en las escuelas primarias de CABA (UEICEE, 2018). Véase Ciccone (en prensa).

6. El IVE es una medida que permite establecer la eficiencia del sistema educativo a partir de la consideración de las variables sobreedad, repitencia y abandono escolar. Los valores de medición varían entre 0 (nula vulnerabilidad educativa) a 1 (máxima vulnerabilidad educativa) (Informe Temático de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, 2009).

novación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, (CIDAC, FFyL, UBA).⁷ Las actividades contaron con la participación de un equipo de estudiantes y graduados de las carreras de Letras y Antropología, investigadores y docentes de la Cátedra, docentes y directivos de cuatro escuelas primarias de niños, y de jóvenes y adultos de los DE 5 y 19.

Se trabajó en distintos ejes: (i) sistematización de información socio/etnolingüística; (ii) realización de actividades de intervención áulica en articulación con los docentes a cargo de los grupos de estudiantes; (iii) elaboración de materiales didácticos plurilingües; (iv) elaboración de materiales de apoyo al docente; (v) dictado de talleres abiertos sobre diversidad lingüística destinados a educadores, con foco en el conocimiento de las lenguas guaraní paraguaya y quechua. En este sentido, la universidad busca articular acciones participativas con los actores sociales de la comunidad para construir saberes y posibles soluciones a las problemáticas identificadas de manera colectiva.

Para situar las prácticas comunicativas plurilingües y las formas de intervención pedagógica que tienen lugar en estas escuelas, vamos a centrarnos en el análisis particular de las actividades y relevamientos que se llevaron a cabo entre los años 2016-2020 en la escuela pública primaria de adultos N°11 del DE 5, que funciona en la Parroquia Nuestra Señora de Caacupé dentro del barrio Villa 21-24 de Barracas, cuya población presenta el mayor número de migrantes paraguayos de toda la ciudad, además de algunas familias bolivianas y perua-

nas (Mera, 2014). Esta escuela tiene un edificio principal que se ubica justo fuera de la Villa 21-24. El equipo directivo decidió trasladar todas las actividades áulicas a la parroquia Caacupé ya que los estudiantes asistían con mayor asiduidad a esta sede. En el edificio principal actualmente solo funciona la secretaría y la dirección de la institución.

A esta escuela asisten jóvenes mayores de 14 años y adultos que no han tenido la oportunidad de terminar sus estudios primarios, ya sea porque no había establecimientos educativos de fácil acceso en sus lugares de origen, porque habían abandonado la escuela en etapas previas de la escolarización o porque habían repetido de año y sobrepasado la edad permitida para asistir a los establecimientos para niños. Estos datos ponen en evidencia el alto nivel de vulnerabilidad educativa de esta población escolar, que presenta las tres problemáticas escolares que se utilizan para medir los IVE: sobreedad, repitencia y abandono.

Las clases se dictan en horario vespertino y, según la normativa de la Dirección de Adultos del Ministerio de Educación de CABA, está organizada en tres niveles según la nivelación que evalúan los maestros y directivos. En 2017, la dirección decidió unir el primer y el segundo nivel en un “multiciclo”. Los estudiantes de este nivel no están completamente alfabetizados, mientras que los del tercer ciclo sí. En ese año, la matrícula de la escuela estaba compuesta por los siguientes porcentajes sobre un total de 56 estudiantes de acuerdo con la nacionalidad:

7. Los proyectos fueron: “Diversidad lingüística y cultural en el área metropolitana: prácticas participativas en una escuela pública del barrio de Barracas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (2014-2015), directora L. Golluscio; “Universidad y comunidad educativa: Prácticas participativas en torno a la diversidad lingüística y cultural en el barrio de Barracas (CABA)” (2016-2017), directora L. Golluscio; “Multilingüismo en el aula. Diversidad lingüística e inclusión educativa en escuelas públicas de los barrios de Barracas, Nueva Pompeya, Flores y Once de la Ciudad de Buenos Aires” (2018-2019), directora C. Courtis; y “Multilingüismo en el aula. Diversidad lingüística e inclusión educativa en escuelas públicas de los barrios de Barracas, Nueva Pompeya, Flores y Once de la Ciudad de Buenos Aires. Segunda parte” (2019-2021), directora C. Courtis, co-directora F. Ciccone.

Tabla 1.

Matrícula de Estudiantes por Nacionalidad

Nacionalidad	Argentina	Boliviana	Dominicana	Paraguaya	Peruana
Matrícula	35,70%	3,50%	1,70%	53,50%	5,30%

Fuente propia.

Entre los estudiantes nacidos en Paraguay, que representan el 53% de la matrícula, se encontró personas que han llegado a Argentina hace varios años, otras han llegado recientemente. Además, parte de los estudiantes de nacionalidad argentina son hijos de padre y/o madre de origen paraguayo. En muchos casos, estos estudiantes realizan viajes más o menos regulares a los lugares de origen familiar en el país vecino. Todos los estudiantes que provienen de Paraguay tienen algún tipo de competencia en guaraní y lo usan cotidianamente en el ámbito familiar y en el espacio escolar con sus pares. En los estudiantes bolivianos y peruanos, el uso del quechua o del aymara en el ámbito escolar es poco frecuente. En esta escuela, solo se identificó a dos hablantes de quechua y ninguno de aymara durante el periodo de trabajo. También, entre los estudiantes argentinos hay migrantes internos provenientes de otras regiones del país en las que se hablan otras variedades lingüísticas.

Es preciso remarcar que los docentes de la institución son conscientes de la diversidad lingüística presente en el aula. De hecho, la experiencia en esta escuela comenzó por un pedido expreso de la directora de la institución. Es así que durante los primeros encuentros con las/os maestras/os, relataban que sentían que no tenían herramientas adecuadas para trabajar con poblaciones escolares multilingües en el aula.

Algunas de las actividades realizadas por el equipo de investigación-acción destinadas a apoyar las iniciativas de la escuela se enumeran brevemente a continuación. Estas actividades fueron posibles gracias a un alto compromiso de los docentes, de la directora y de la inspectora del distrito con la comunidad local y sus problemáticas:

1. Diagnóstico socio-etnolingüístico sobre la comunidad educativa: con la participación de docentes, directivos y estudiantes de la escuela, se sistematizó información a partir de entrevistas, observación participante y registros escolares disponibles sobre migración, presencia de lenguas, ideologías lingüísticas y dificultades pedagógicas.⁸
2. Actividades áulicas con los distintos niveles. Estas buscan valorizar la diversidad lingüística, poner en común los conocimientos que poseen los estudiantes de las distintas lenguas, fortalecer las competencias plurilingües y las prácticas de escritura bilingües. Algunas actividades destacables son:
 - 2.a. La realización de cartelera multilingüe para señalar espacios de la escuela. Esta estrategia permite una señalización más accesible e inclusiva de los espacios y favorece la visibilidad de todas las lenguas presentes en el espacio escolar y su jerarquización simbólica.

7. Algunos resultados de este análisis se publicaron en Ciccone (en prensa).

- 2.b.** La producción de material audiovisual a partir de narrativas orales en guaraní, quechua y español conocidas por los estudiantes y que fueron narradas e ilustradas por ellos mismo.
- 2.c.** La elaboración de un vocabulario temático guaraní-español *Ñande mbo'ehao Caacupé* a partir del diseño y conocimiento de los estudiantes, publicado por la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA, 2019).
- 3.** Talleres de formación e intercambio sobre diversidad lingüística con los docentes. Estos talleres se organizaron mediante la invitación de la supervisora de los colegios de adultos de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, o bien en el marco del ciclo “Educar en Contextos”, organizado por el CIDAC (FFyL, UBA).
- 4.** Diseño de actividades específicas de lectura y escritura. A partir de algunas dificultades pedagógicas identificadas por los maestros, se elaboró un cuadernillo de actividades que busca fortalecer las prácticas de lectoescritura a partir de la valorización de los conocimientos de los estudiantes sobre el guaraní y el quechua y la identificación de fenómenos de contacto entre las lenguas. Este cuadernillo se utilizó especialmente como material de apoyo de las clases a distancia en el marco de las medidas de emergencia sanitaria durante la pandemia de COVID-19.
- 5.** Difusión para la prevención y el cuidado contra el virus COVID-19 en formato multilingüe. Se compartió material informativo en lengua guaraní, especialmente.

Se entiende que la participación como equipo extensionista es un aporte a la visibilización de la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas de la Ciudad de Buenos Aires en un contexto en el que aún persiste en esta ciudad la representación hegemónica de

una ciudad de tradición europea donde no existen hablantes de lenguas originarias. Esta visibilización se traduce en una creciente demanda de materiales, talleres de formación y en el sostenimiento de nuestras acciones a lo largo del tiempo, que nos ha llevado a ampliar la cantidad de escuelas con las que viene trabajando el equipo y la participación de los equipos de trabajo colaborativos.

Por otra parte, el trabajo conjunto en las aulas con docentes y estudiantes ha permitido generar conocimientos más precisos sobre el grado de circulación de estas lenguas originarias en las escuelas de la región sur de la ciudad, así como también sobre la situación de bilingüismo y las dinámicas comunicativas que se generan en el espacio escolar. Esto a su vez, permitió dar respuesta a la necesidad de materiales pedagógicos más adecuados para la enseñanza de la lectura y escritura en contextos plurilingües que valorizan las lenguas comunitarias de los estudiantes.

En este sentido, se considera que las acciones llevadas a cabo en aulas multilingües por el equipo interdisciplinario, junto a los docentes y a los estudiantes, pueden ser interpretadas en tanto intervenciones públicas sobre el lenguaje, que se constituyen como un modo de respuesta frente a la escasa puesta en acto de políticas educativas y lingüísticas orientadas hacia el multilingüismo y la diversidad lingüística por parte del Estado. Si bien dicha intervención no constituye más que una agencia glotopolítica, que no permitirá atender las demandas de la comunidad en su conjunto, intenta ser una propuesta tendiente hacia la visibilización de la diversidad de las lenguas presentes en las aulas del sistema público de enseñanza en la ciudad de Buenos Aires, asimismo, a la construcción de conocimiento específico desde el ámbito universitario que busca dar cuenta de las problemáticas identificadas.

6. Conclusiones

Creemos que el contexto multilingüe y multicultural exige una intervención específica que el propio sistema educativo no ha asumido en las etapas previas de escolarización por las que han transitado los estudiantes, independientemente de sus historias particulares de vida. La enseñanza en estos contextos debe incluir un

conocimiento más preciso de la situación socio/etnolingüística de la comunidad, un diagnóstico de las competencias orales y escritas de los estudiantes en la lengua de origen y en español, y el desarrollo de herramientas de aprendizaje alternativas que consideren la diversidad lingüística y cultural.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. Narvaja de (2011). *Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional*. En Fanjul, A. (ed.), Políticas lingüísticas e integración regional, Universidade Estadual de Oeste de Paraná.
- Bruno, S. 2012. *El proceso migratorio paraguayo hacia Argentina: Evolución histórica, dinámica asociativa y caracterización socio-demográfica y laboral*. Cuadernos Migratorios N°4, 11-56. Buenos Aires: OIM, Oficina Regional para América del Sur.
- Ciccone, F. (2010). *Aportes al conocimiento de las lenguas indígenas en Argentina y su tratamiento desde la EIB*. Informes elaborados entre 2009 y 2010. Buenos Aires: Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ciccone, F. (en prensa) *El guaraní como lengua de migración en contextos escolares de Buenos Aires*. En Telesca, I y A. Vidal (coord.) Estudios sobre Historia y Lingüística guaraní. Homenaje a Bartolomeu Melià. Asunción: CEADUC.
- De Granda, G. (1980/1981). *Actitudes sociolingüísticas en el Paraguay*. Boletín de Filología, 31(2): 787-805
- Fals Borda, O. (1999), *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa)*. Análisis Político N°38.
- Hirsch, S., González, H., y Ciccone, F. (2006). *Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapieles*, Indiana 23, 103-122. Recuperado de: <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/1930>
- Hirsch, S. y A. Serrudo (2010) *La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe*. En Hirsch, S. & A. Serrudo (comps) La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Noveduc.

- Lischetti, M. (comp.) (2013) Introducción. En Universidades latinoamericanas. *Compromiso, praxis e innovación*, 13-20. Buenos Aires: FFyL-UBA/ Programa de Promoción de la Universidad, Argentina, Ministerio de Educación de la Nación.
- López, L. E. (2009) *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur*. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López, L.E. (ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, 129-218. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Lustig, W. (2002). *Literatura paraguaya en guaraní. En: América sin nombre*, núm. 4 (diciembre 2002): 54-61.
- Mera, G. (2014) *Migración paraguaya en la Ciudad de Buenos Aires (2010): distribución espacial y pobreza*, en *Revista Latinoamericana de Población*, 8 (14): 57-80.
- Oddone, H., Zavattiero, C., González Ríos, C., Arrúa Sosa, E. & E. Barrios. (2011) *Perfil migratorio de Paraguay 2011*. Buenos Aires: OIM, Oficina regional para América del Sur.
- Thwaites Rey, M. (2005) *El Estado: notas sobre su significado*. En Thwaites Rey, M. y López, A. (eds.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Prometeo, Buenos Aires.
- Sutz, J. (2011) *La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas*. Cuadernos de Extensión N°1:43-60. Montevideo: Universidad de la República.
- Varela, L. (2007). *Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina*. *Gestión y políticas culturales*, 164-173. Consultado en:
<http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>

Documentos citados

Constitución Nacional de la República Argentina (1994). Recuperado de: <http://www.senado.gov.ar/web/interes/constitucion/cuerpo1.php>

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009) Índice de Vulnerabilidad Educativa. Documento metodológico. Recuperado de: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2009/indice_de_vulnerabilidad_educativa.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2012) Población nacida en el extranjero según país limítrofe o no limítrofe en Argentina. Recuperado de: http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/estadisticas/Censos.pdf

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2018). Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2018. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidade-educativa/estadistica/anuario/educacion-comun-nivel-primario>