

Reflexiones en torno a las políticas lingüísticas nacionales en el ámbito educativo: el caso de Corrientes y la cuestión del guaraní

Valentina Sastre

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
valentina.sastre@mi.unc.edu.ar

Catalina De Carlini

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
catalina_decarlini@mi.unc.edu.ar

Sofía Aimar

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
saimar@mi.unc.edu.ar

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad reflexionar respecto a las actuales políticas lingüísticas sostenidas por el Estado argentino, específicamente, cómo estas se reflejan en la currícula educativa vigente a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). El objetivo es reconocer si las políticas lingüísticas educativas propuestas por el Estado generan o podrían generar mejoras en la situación de vulnerabilidad a la que se enfrentan distintas comunidades lingüísticas del país. En este sentido, también se analiza si dichas políticas son llevadas a cabo y respetadas por la comunidad hablante hegemónica. Con este objetivo, analizamos el caso de la comunidad lingüística guaraní de Corrientes a partir de los datos aportados por Zamborain, Bengochea y Sartori (2010) al respecto. Además, hacemos un repaso histórico de las distintas legislaciones sobre el tema y revisamos los NAP propuestos por el Ministerio de Educación Nacional comparándolos con los vigentes en la provincia de Corrientes. La hipótesis que sostenemos es que estas políticas lingüísticas están formuladas de manera ambigua; así, los límites de su aplicación están poco claros, lo que resulta en políticas y aplicaciones ineficientes.

Palabras clave: políticas lingüísticas, lenguas aborígenes, guaraní, NAP

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the current linguistic policies held by the Argentinian state, particularly how these are being reflected in the existing educational curricula through the Core Learning Priorities (NAP, by the Spanish acronym). The goal is to identify if the linguistic educational policies proposed by the National State generate or could generate improvements on the vulnerability situation faced by different linguistic communities around the country. We also analyze if these policies are being implemented and respected by the hegemonic linguistic community. With this aim in mind, we study the particular case of the guaraní linguistic community in Corrientes, Argentina, using the data provided by Zamborain, Bengochea y Sartori (2010). Moreover, we provide a historical overview about the different legislations on the topic, and we revise the NAP proposed by the Ministry of National Education comparing it with the current NAP in Corrientes. The hypothesis we hold is that these linguistic policies are ambiguous, so the limits of their application are unclear, which means that both the policies themselves and the application of them are inefficient.

Key words: linguistic policies, native languages, guaraní, NAP

Reflexiones en torno a las políticas lingüísticas nacionales en el ámbito educativo: el caso de Corrientes y la cuestión del guaraní

Introducción

En el siguiente trabajo, buscamos reflexionar respecto a las actuales políticas lingüísticas sostenidas por el Estado argentino, específicamente, cómo estas se reflejan en la currícula educativa vigente. Con este fin, haremos un repaso histórico de distintas legislaciones sobre el tema y revisaremos los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional comparándolos con los vigentes en la provincia de Corrientes, territorio con presencia de hablantes del guaraní.

El objetivo de este trabajo es reconocer si las políticas lingüísticas propuestas por el Estado son adecuadas, es decir, si podrían generar mejoras en la situación de vulnerabilidad a la que se enfrentan distintas comunidades lingüísticas del país. Además, nuestra intención es analizar si dichas políticas son llevadas a cabo y respetadas por la comunidad hablante hegemónica. Nuestra hipótesis es que estas políticas lingüísticas están formuladas de manera ambigua, lo que hace que sus límites estén poco claros y resulte en aplicaciones ineficientes.

El trabajo fue realizado siguiendo una metodología cualitativa. En primer lugar, recopilamos datos del artículo de Zamborain, Bengochea y Sartori (2010) al respecto a la comunidad lingüística Guaraní de Corrientes: *Una aproximación a la política lingüística en la provincia de Corrientes en torno al caso del guaraní y el portugués*. A partir de esto, desarrollaremos los conceptos de “lengua” y “cultura”, ya que consideramos que son nucleares a la hora de hablar del caso elegido.

Además, definiremos qué son las políticas lingüísticas, siguiendo las ideas de Calvet (1997). Luego, basándonos en los aportes teóricos de Woolard (2012) respecto a las ideologías lingüísticas, explicitaremos de qué manera dichas políticas implican y delimitan una determinada concepción de lengua. Siguiendo a Perez y Rogieri (2013) y a Bein y Born (2001) y (2010), desarrollaremos las políticas lingüísticas históricas y las vigentes en nuestro país. Además, explicaremos qué son los NAP y por qué los inscribimos en las políticas lingüísticas.

Lengua y cultura

La palabra “lengua” tiene distintas acepciones. Puede ser definida como un sistema cognitivo que forma parte de la estructura mental humana; una parte esencial del lenguaje; una facultad humana, etc. Pero también cumple un papel fundamental en la sociedad, influenciando las subjetividades. En este sentido, la lengua es una parte constitutiva de la identidad personal y social de los hablantes. De esta manera, planteamos que la lengua es un sistema morfosintáctico, léxico y semántico; uno de los instrumentos fundamentales para lograr una comunicación efectiva; y también es una forma de pensar y hacer que identifica a los individuos y a las comunidades lingüísticas.

Por otra parte, la cultura, al igual que la lengua, es un rasgo que conforma la identidad individual y colectiva. En este sentido, consideramos que la cultura puede ser pensada como un conjunto de prácticas, ideas, conocimientos y tradiciones comunes a un grupo de personas. La lengua es un factor importante a la hora de entender una cultura, pero no el único. Se deben considerar otros factores como la educación, la religión, los rasgos biológicos -entre muchos otros- para comprender a una comunidad en su totalidad.

Ideologías lingüísticas

Nos remitimos a los desarrollos teóricos de Woolard (2012) acerca de cómo, a través de las “ideologías lingüísticas” expresamos, implícita o explícitamente, representaciones acerca de la lengua y los hablantes en el mundo social. En la introducción del libro *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría* (2012), Woolard sostiene:

las ideologías de la lengua no tratan únicamente sobre la lengua. Más bien imaginan y ponen en juego los vínculos de la lengua con la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología. A través de estos vínculos, se apuntalan no solo las formas y los usos lingüísticos, sino también las muchas nociones sobre la persona y el grupo social, así como las instituciones sociales

fundamentales, por ejemplo los rituales religiosos, la socialización infantil, las relaciones de género, el Estado-nación, la enseñanza y la ley (pp. 19-20).

Las “ideologías lingüísticas” son un tipo particular de ideología y, por lo tanto, representan las nociones básicas que determinados grupos sociales sostienen respecto a la lengua y respecto a las distintas relaciones que se pueden derivar del contacto de esta área específica del mundo social con el resto de áreas existentes. Cabe aclarar que, al ser representaciones, las ideologías lingüísticas no se limitan al plano de las ideas, sino que organizan y guían el plano material de la vida, invistiendo las prácticas sociales de sentido para cada grupo social. En este punto consideramos importante remarcar que existen diversas ideologías dependiendo del grupo social, pero que siempre habrá una que, atendida al interés del sector social dominante, ocupará el lugar hegemónico y designará las posiciones de poder social, político y económico de todos los demás grupos sociales cumpliendo, siguiendo a Woolard (2012), el rol de “falsa conciencia”. Las ideologías son, entonces “... prácticas significativas que constituyen a los sujetos sociales” (p. 27).

Políticas y derechos lingüísticos

Establecemos una relación entre lo postulado por Woolard (2012) y el concepto de políticas lingüísticas afirmando, junto con Bein (2010), que es la ideología dominante la que establece un vínculo mucho más estrecho con el planeamiento, aprobación y aplicación de las leyes generales de educación nacional en comparación a los discursos pedagógicos. De esta manera, el reconocimiento de los derechos lingüísticos de una comunidad dependerá primordialmente de la ideología que el país sostenga respecto a la lengua y los puntos de contacto de esta con el mundo social.

Debemos mencionar, entonces, que los derechos lingüísticos se inscriben en los derechos humanos fundamentales, guiados por los principios universales de dignidad humana e igualdad formal de todas las lenguas. Son derechos individuales porque cada individuo tiene el derecho a recibir educación pública en su lengua materna, aplicarla en ámbitos oficiales y aprender la lengua estándar de su país de residencia. Por otra parte, son derechos colectivos ya que se tiene el derecho a mantener la identidad y alteridad etnolingüística. Es así como las políticas

lingüísticas son fundamentales para garantizar el ejercicio de los derechos lingüísticos tanto individuales como colectivos.

Según lo planteado por Bein y Born (2001), las políticas lingüísticas implican “el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje” (p. 1). La gestión de la lengua exige intervención política y debe estar basada en la realidad particular de las diferentes comunidades lingüísticas de cada país. En este sentido, para que puedan ser llevadas a cabo debe haber una previa investigación lingüística y un fuerte entendimiento sobre el cambio lingüístico, es decir, es condición necesaria que haya un “acercamiento científico a situaciones sociolingüísticas” (Calvet, 1997, p. 5) para lograr una adecuada “elaboración de un tipo de intervención sobre estas situaciones y los medios para esta intervención” (Calvet, 1997, p. 5). Si no se tienen en cuenta estas consideraciones, las políticas lingüísticas no podrían funcionar correctamente.

Si bien las políticas lingüísticas pueden ser planteadas por cualquier grupo social, es fundamental tener en cuenta que solo el Estado tiene el poder y los medios necesarios para aplicarlas con eficacia. Las políticas lingüísticas en el ámbito educativo implican una planificación de estatus, siguiendo a Kloss (1967), ya que representan decisiones que buscan que los individuos aprendan y valoren diferentes lenguas a través de intervenciones en las funciones de la lengua y las relaciones con las otras lenguas.

Legislación nacional y lenguas aborígenes

Desde que Argentina se constituyó como Estado independiente, ha habido contadas políticas lingüísticas educativas a nivel nacional: la Ley de Educación Común de 1884, la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Nacional de 2006.

Debemos tener en cuenta que en nuestro país el sistema educativo nacional surge como un instrumento útil para la configuración de un proyecto específico de sociedad, cimentándose en las ideas sarmientistas de formación masiva. En el siglo XIX, la escuela debía formar la mano de obra al servicio del sistema capitalista, impartiendo ciertos valores que “civilizaran” a los bárbaros inmigrantes e imponiendo un ideal de nación y del ser nacional.

En la Ley de Educación Común (N.º 1420), se establece que la educación primaria es de carácter obligatorio, y en esta, “lengua y escritura” aparecen como parte de las instrucciones imprescindibles. Sin embargo, en ningún momento se especifica en qué lengua se debe impartir esta disciplina; por otra parte, observamos que no se menciona nada referido a las lenguas extranjeras ni a las indígenas. En este sentido, cabe destacar que el objetivo de la época era configurar la nacionalidad argentina, por lo que debía haber una sola lengua reconocida que sirviera para el proyecto de cohesión identitaria nacional. En este caso, en el sistema educativo, se da por hecho al español como la lengua del Estado nacional argentino.

En la Ley Federal de Educación (N.º 24125) de 1993, los planteos ya no son solo en torno a la educación primaria –la establecida como obligatoria– sino que se contempla hasta el noveno grado según las disposiciones del Consejo Federal de Cultura y Educación. Notamos un cambio en cuanto a la producción y concepción de políticas lingüísticas en el ámbito educativo: la cuestión en torno a las lenguas indígenas y extranjeras aparece legislada por primera vez, aunque de manera bastante ambigua. Se explicita que la lengua nacional (nuevamente se da por lengua de hecho al español) debe ser resguardada como instrumento sustancial de comunicación, que permite el acceso a la cultura y al trabajo.

En cuanto a las lenguas aborígenes, en el artículo 5 inciso 9 de esta ley, se establece “el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua”. Aquí se están teniendo en cuenta los derechos lingüísticos de las poblaciones indígenas. Así, para garantizar la protección de estos, en el artículo 34 se dictamina que el Estado promoverá programas para fortalecer las lenguas y culturas indígenas. Sin embargo, no se especifica de qué manera se llevarán a cabo estas acciones, cuya implementación sería de crucial importancia para que los miembros de estas comunidades lingüísticas minoritarias puedan educarse en su propia lengua.

Por otra parte, es notorio cómo se deriva la tarea de legislación al Consejo Federal de Cultura y Educación, el cual establece que la obligatoriedad escolar es hasta el noveno grado y también fija como necesarios tres ciclos trianuales en lengua extranjera. De esos años, al menos tres deben ser de inglés. De todas maneras, ni en

la Ley Federal de Educación ni en las circulares del Consejo se explicita en qué lenguas pueden o deben ser dictados estos ciclos. En este sentido, recuperamos a Bein (2012), quien sostiene que “mediante el silencio, está expresado la concepción de que la política lingüística escolar no es un asunto que merezca quedar plasmado en la ley fundante de la educación en el país” (p. 314).

Respecto a la Ley de Educación Nacional N.º 26206 de 2006, tenemos que mencionar que antes de la ley propiamente dicha se dio a conocer el anteproyecto. En este último, uno de los puntos buscaba incluir y garantizar el acceso real e igualitario a una segunda lengua, ya que así se promovería el respeto por la diversidad cultural. Por consiguiente, en el punto tres se afirma la intención de garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su propia lengua y cultura. Se propone, entonces, que el Estado garantice la educación intercultural bilingüe a nivel oral y escrito de la lengua o lenguas usadas en la comunidad. En este sentido, es crucial reconocer que esta educación bilingüe no está restringida de manera tutelar sobre las lenguas indígenas e, incluso, se cuestiona la tendencia a la mera enseñanza del inglés como segunda lengua. Además, no se hace referencia alguna a lenguas geográficamente vecinas como el guaraní de la Mesopotamia o el portugués.

En la Ley de Educación Nacional, se efectúan algunos cambios con respecto a lo establecido en el anteproyecto. En primer lugar, se sustituye el sintagma “segunda lengua” por “lengua extranjera” con el fin de evitar ambigüedades. En segundo lugar, se contempla una perspectiva latinoamericanista. Por otra parte, el español es representado como la lengua de hecho y lo único referente a lo lingüístico gira en torno a la educación intercultural bilingüe, pero no se reconocen lenguas indígenas como oficiales. Sin embargo, y a pesar de todas estas disposiciones y el avance que ha significado la legislación en materia de políticas lingüísticas en el ámbito educativo, aún no se ha pasado a la etapa de planificación, por lo que las legislaciones que se aplican y están vigentes son los acuerdos de fines de los años noventa, establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Como una de las pocas aplicaciones de estas políticas, distinguimos el Proyecto de Escuelas Bilingües de Frontera, caracterizadas por una inmersión dual en español y portugués en algunos pocos centros educativos de la Mesopotamia. Debemos tener en cuenta, además, que la

planificación lingüística en Argentina es muy diferente a lo largo del país, dependiendo de la jurisdicción, el nivel escolar y el tipo de gestión de cada establecimiento.

El guaraní en la provincia de Corrientes

Como sostenemos desde un principio, lengua y cultura son rasgos fundamentales que conforman la identidad individual y colectiva de los sujetos. De este modo, el conocimiento sobre la lengua y la cultura de las comunidades aborígenes es esencial para mantener los rasgos que las identifican. Tenemos en cuenta que estos grupos también se conforman por otros factores, tal como dijimos con anterioridad, como la educación, la religión, los rasgos biológicos, etc.

Decidimos centrarnos en la lengua y la cultura porque creemos que su enseñanza no depende solo de cada comunidad, sino que es deber de los gobiernos garantizar la instrucción de estos saberes y también asegurar una enseñanza desde el respeto por la diversidad. El primer paso que se tiene que dar para que esto suceda es la definición, reglamentación e implementación de políticas lingüísticas que sean adecuadas según la realidad de cada territorio.

Guaraní

Desde el momento en el que se toma la decisión de hablar del “guaraní”, se debe tener en cuenta que se hace referencia a distintos pueblos guaraníes, distintas comunidades, que se asientan en Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. Estos están unidos por una lengua (y sus respectivas variedades) y una cultura común. También debemos tener presente que el territorio guaraní estaba delimitado desde antes de la creación de las fronteras de los Estados modernos. En la siguiente imagen se pueden reconocer los diversos territorios donde están asentadas las comunidades guaraníes:

Figura 1. Mapa continental del guaraní.

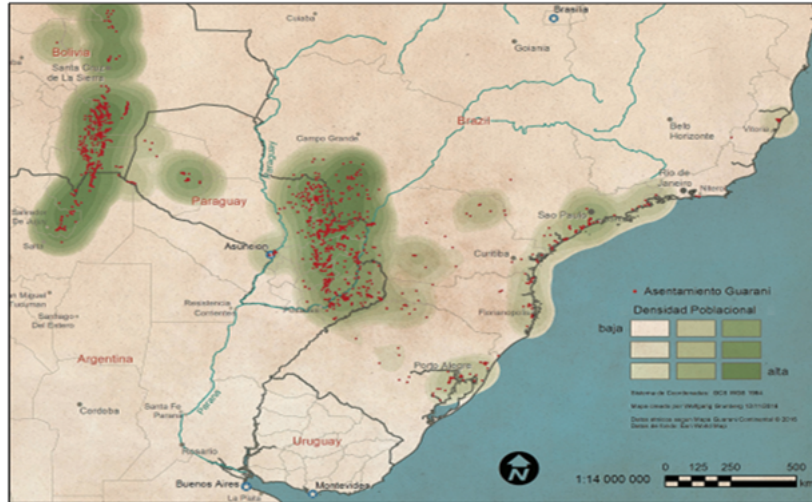


Imagen extraída de la página oficial del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/mapa-continental-guarani-reta/>

A pesar de que distintos países forman parte del territorio de estas comunidades, solo Paraguay estableció el guaraní como idioma oficial, junto con el español, en su Constitución Nacional del año 1992. Por otro lado, la provincia argentina de Corrientes, en el año 2004, sancionó la Ley N.º 5598 en la que se establece a esta lengua como oficial y alternativa y se decreta que su enseñanza debe ser obligatoria en las escuelas.

Las lenguas indígenas carecían de escritura (tal como la conocemos hoy) y no tenían normativas o gramáticas que fijaran sus reglas. Por esto, la enseñanza del guaraní sería dificultosa sin lineamientos y normas que ayuden a su aprendizaje. La orden de los jesuitas bajo el mando de la Corona, y siguiendo la *Gramática de la Lengua Castellana* de Nebrija, normalizó varias lenguas aborígenes, entre ellas el guaraní. Esto fue una estrategia que utilizaron para lograr una mejor cristianización. Podemos encontrar distintas producciones escritas en el llamado “guaraní misionero” que comprende, por ejemplo, información gramatical del idioma. Esta política lingüística, íntimamente relacionada con los ideales del clero y de la Corona, generó que las lenguas indígenas fueran inteligibles para los conquistadores. En consecuencia, las lenguas amerindias se “domesticaron” (Alfaro, 2001, p. 31) en vistas

de generar una mejor comunicación. Este movimiento nos resulta interesante ya que, a partir de la lengua de los pueblos indígenas, lograron separarlos de su propia religión, y de este modo, la lengua fue un arma que atacó directamente a la cultura.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los diseños curriculares

Las políticas lingüísticas se integran al ámbito educativo, a las políticas educativas. Entonces, es necesario resaltar que la Ley de Educación Nacional vigente (N.º 26206) propone, entre otras cosas, garantizar el respeto por las lenguas y las culturas indígenas. Sin embargo, se debe tener en cuenta que cada provincia tiene la autonomía de dictar sus propias leyes, realizar sus proyectos curriculares, y demás. De este modo, se dictan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios que forman un conjunto de saberes que tienen que ser comunes en todo el territorio nacional, para que, después, cada provincia los ajuste a sus necesidades.

Cuando hablamos de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios nos referimos a aquellos saberes y contenidos que son considerados centrales al momento de enseñar, y funcionan, al mismo tiempo, como orientadores de la enseñanza. También se debe tener en cuenta que la elaboración y la aprobación de los NAP por parte de los gobiernos es un paso significativo al momento de generar una homogeneidad en el Sistema Educativo.

Para la elaboración de este trabajo tomamos la decisión de concentrar nuestra perspectiva en lo enseñado en la materia “Lengua”. Habiendo reducido nuestro punto de análisis a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de esa asignatura, decidimos enfocarnos en los NAP del Tercer Ciclo de Educación General Básica (EGB).

Como dijimos anteriormente, en el año 2004 se sancionó en Corrientes la Ley provincial n.º 5598 que declara al guaraní como lengua oficial alternativa de la provincia y busca garantizar la enseñanza del idioma en las escuelas. Por esto, y teniendo en cuenta que la Ley de Educación Nacional vigente (N.º 26206) sanciona que se deben respetar las lenguas y las culturas indígenas, decidimos observar cómo se aplican estas dos leyes: por un lado, en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2006) y, por otro lado, en el Diseño Curricular Jurisdiccional de Corrientes (2017).

Cuando analizamos los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios elaborados por distintos representantes de las provincias de Argentina que fueron aprobados en el año 2006, podemos notar que desde la introducción se sitúan en un marco de “búsqueda por la igualdad de derechos y de conciencia de la diversidad cultural” (Ministerio de Educación de la Nación, 2016, p. 11). De este modo, estos núcleos tienen como objetivo generar un espacio para conocer y valorar la cultura de las poblaciones indígenas del país. Esta introducción en ningún momento reconoce a las lenguas indígenas, sino que hace hincapié en la cultura. De hecho, se sostiene que “La educación intercultural y el bilingüismo deben reconocer interacción y diálogo, en no pocos casos conflictivos, entre grupos culturalmente diversos” (Ministerio de Educación de la Nación, 2016, p. 11) y nos lleva a la siguiente pregunta: ¿por qué la interacción y el diálogo son conflictivos entre esos grupos? Creemos que sostener esto no hace más que perpetuar la diferencia y genera que el respeto por la diversidad cultural sea puesto en duda, porque posiciona a la educación intercultural y al bilingüismo como factores problemáticos.

Si nos centramos específicamente en los núcleos propuestos para la enseñanza de la asignatura “Lengua” durante el Tercer Ciclo de EGB encontramos que la diversidad lingüística es reconocida, sin embargo, la propuesta de enseñanza casi no varía en los tres años del Nivel Medio. Por un lado, se sostiene como eje: “La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país” (Ministerio de Educación de la Nación, 2016, p. 16). Por otro lado, en las propuestas de los núcleos, en séptimo y octavo año se repite el mismo párrafo:

El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para, con la orientación del docente, comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas (Ministerio de Educación de la Nación, 2016, pp. 25, 34)

En 9º año la propuesta cambia. Sin embargo, no solo que el cambio no es significativo, sino que se centra más en el uso de distintos registros y dialectos:

Contrastar usos lingüísticos (orales y escritos) propios de distintos registros y dialectos (geográficos y sociales) para, con orientación del docente, sistematizar las nociones de dialecto y registro e indagar las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas. (Ministerio de Educación de la Nación, 2016, p. 45)

Consideramos que la enseñanza y el aprendizaje del reconocimiento y la valoración de las lenguas y las variedades lingüísticas no se logran en solo los primeros dos años del Nivel Medio. Creemos que las propuestas podrían ser más profundas, pero tenemos en cuenta que estos son solo núcleos que guían los diseños curriculares de las provincias y que, en todo caso, cada gobierno provincial podría profundizar más con otros proyectos.

En este sentido, al leer y analizar la propuesta curricular de la provincia de Corrientes podemos ver que sostiene que: “valora y promueve la diversidad lingüística” (Ministerio de Educación de Corrientes, 2017, p. 14). Al mismo tiempo, en el espacio curricular de Lengua y Literatura se repite lo que vimos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios elaborados por el gobierno nacional: “Permitir el reconocimiento y la valoración por parte de los estudiantes de la diversidad lingüística como expresión de la riqueza cultural de nuestra región y del país” (Ministerio de Educación de Corrientes, 2017, p. 24).

Para el primer año del Nivel Medio, en el apartado de “Reflexión sobre la lengua y los textos” se proponen los siguientes saberes: “Reconocimiento de variedades lingüísticas de la comunidad, identificación de dialectos y registros, con la orientación del docente, reflexión sobre usos locales, respeto por la alteridad” (Ministerio de Educación de Corrientes, 2017, p. 33). Para el segundo año se propone: “La reflexión sobre el uso de la lengua, la indagación acerca del prestigio o el desprestigio de los dialectos y las lenguas, ampliación del vocabulario, atención a variantes lingüísticas de cada sujeto” (Ministerio de Educación de Corrientes, 2017, p. 39).

Por un lado, podemos observar que, a pesar de ser una provincia que declaró como lengua oficial alternativa al guaraní, utiliza las mismas palabras e incluso, oraciones completas de las NAP. Por otro lado, pese a que para el tercer año del Nivel Medio las proposiciones cambian en las NAP, esta propuesta curricular repite la misma idea que se propone para el segundo año: “La reflexión sobre el uso de la lengua, el reconocimiento acerca del prestigio o el desprestigio de los dialectos y las lenguas; ampliación del vocabulario; atención a las variantes lingüísticas de cada sujeto” (Ministerio de Educación de Corrientes, 2017, p. 43).

Más allá de las leyes sancionadas y los intentos de los gobiernos por mantener el respeto por la diversidad lingüística, no hay que perder de vista la realidad social que se vive en la provincia de Corrientes. Distintos investigadores –mencionados por Zamborain, Bengonochea y Sartori en su artículo– sostienen que en esta región se invisibiliza a los hablantes del guaraní, sobre todo porque en las áreas con mayor población se requiere el uso del castellano y se relega al guaraní a las zonas periféricas. Además, señalan que el guaraní es hablado, en mayor parte, por personas de bajos recursos y eso genera que haya sujetos que se nieguen a relacionar al guaraní con lo correntino.

Otro aspecto fundamental que debe ser considerado es que, tal como podemos ver en el Mapa Guaraní Continental, hay una mayor presencia de comunidades guaraníes en Paraguay. Esto ocasiona, entre otras cosas, que no haya formación docente de guaraní en Corrientes, la mayoría de los profesores son de Paraguay. Esto significa un problema porque el guaraní yopará (paraguayo) es diferente al guaraní goyano (correntino). Para los docentes del país limítrofe, por su formación normativista, el guaraní hablado en Corrientes no es correcto. En consecuencia, la presencia de materiales de estudio traídos desde Paraguay genera que la enseñanza del guaraní en Corrientes no sea la ideal.

Reflexiones finales

Consideramos que las políticas lingüísticas educativas actuales son insuficientes, tanto en su redacción como en su contenido, para poder abarcar de manera completa la realidad etnolingüística de Corrientes. Afirmamos, entonces, que

estas políticas lingüísticas están formuladas de manera ambigua, lo que deriva en que los límites de su aplicación estén poco claros y, por lo tanto, sean políticas ineficientes.

La constante referencia a la “cultura” o a “lo cultural” en las políticas lingüísticas nacionales vigentes y, específicamente, en las provinciales del territorio de Corrientes lleva a una estigmatización producto de una iconización de lo aborígen (por medio de representaciones sociales de lo que una persona perteneciente a una comunidad indígena debe ser), en este caso, el guaraní. Así, aquellas personas miembros de las comunidades que no se sientan identificadas con los rasgos de esos estereotipos, negarán su identidad llegando incluso a rechazar el aprendizaje y uso del guaraní.

Siguiendo a Bein (2010), reafirmamos que “una política lingüística que se quiera llevar a la práctica debe decidir y modificar muchos más aspectos de los que hasta ahora han establecido las leyes generales de educación” (p. 328). Para que las políticas lingüísticas contribuyan a lograr el ejercicio de una ciudadanía plena por parte de los miembros de comunidades lingüísticas minoritarias, la redacción de las leyes vigentes debe ser revisada, así como también trabajar en el control de la aplicación práctica y efectiva de estas. De lo contrario, las políticas lingüísticas actuales seguirán funcionando como dispositivos de omisión, minorización, estigmatización y subordinación social de los miembros de dichos grupos.

Referencias

- Alfaro, C. (2001). Las políticas lingüísticas y las lenguas amerindias. *Revista LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, 1. 31-43. doi.org/10.20396/liames.v1i1.1394
- Bein, R. y Born, J. (eds.) (2001). *Políticas lingüísticas: norma e identidad*. Universidad de Buenos Aires.
- Bein, R. (2010). Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. En E. Arnoux y R. Bein, (eds.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. (pp. 307-328). Eudeba.

- Calvet, L. J. (1997). Los orígenes de la política lingüística. En *Las políticas lingüísticas*. (pp. 5-20). Edicial.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua. [Archivo PDF]
<https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclo-basico>
- Ministerio de Educación, Provincia de Corrientes (2017). Diseño Curricular Jurisdiccional. Ciclo Básico de la Secundaria Orientada. [Archivo PDF]
<https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Secundaria/Ciclo%20Basico%20Secundaria.pdf>
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2013). Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística argentina (1880- 1930). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 5, 99-117. Universidad Nacional de Córdoba.
- Woolard, K. (2012). Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En Schieffelin, Woolard y Kroskrity (eds.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. (pp. 19-70). Los libros de la Catarata.
- Zamborain, R., Bengochea, N. y Sartori, F. (2010). Una aproximación a la política lingüística en la provincia de Corrientes en torno al caso del guaraní y el portugués. *Linguasur*. Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
<https://linguasur.com.ar/publicaciones/articulos/una-aproximacion-a-la-politica-linguistica-en-la-provincia-de-corrientes-en-torno-al-caso-del-guarani-y-el-portugues/>