



Escuela y Diversidad Lingüística: algunas reflexiones sobre la incorporación de “lenguas adicionales” en el sistema educativo rionegrino

Lucía Zanfardini* y Soledad Vercellino**

1. Presentación

En el presente trabajo, nos hemos propuesto encontrarnos desde dos disciplinas distintas (investigación lingüística y educativa) y desde diferentes perspectivas teóricas (Etnopragmática e Interculturalidad y la Psicopedagogía Crítica) para analizar el modo como se incorporaron lenguas adicionales en la escuela rionegrina. Nos referimos con “lenguas adicionales” al universo que constituyen en la escuela secundaria rionegrina a las lenguas que no son el español estándar (lenguas de migración como el aymara o quechua, lenguas preexistentes como el mapuzungun y lenguas extranjeras como el italiano o el inglés). Para ello, hemos revisado la normativa vigente (leyes y diseños curriculares) tanto para el nivel primario como para el secundario y la implementación de esa normativa en una serie de casos observados.

Se trata de un trabajo exploratorio, pues si bien existe un núcleo de estudios sobre diversidad lingüística y cultural con epicentro en San Carlos de Bariloche (Malvestitti, 2010; Cañuqueo, Cañumil, Pichunleo y Malvestitti, 2018) los mismos focalizan en una única lengua, el mapuzungun.

* Lucía Zanfardini es Profesora en Letras, Magíster en Lingüística y Doctora en Letras egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Obtuvo una beca de posgrado de la UNLP (2014-2017), luego una de de Finalización de Doctorado CONICET (2018-2019) y actualmente es becaria Posdoctoral de CONICET. Realiza sus estudios de investigación en el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (Sede Atlántica - Universidad Nacional de Río Negro). Se ha desempeñado como docente de grado en las universidades nacionales de La Plata, Comahue y Río Negro. Sus trabajos de investigación, bajo la dirección de Angelita Martínez, se enfocan en los estudios de variación lingüística en el marco del discurso político y, recientemente, en la variedad patagónica del español.

lfanfardini@unrn.edu.ar

** Soledad Vercellino es Licenciada en Psicopedagogía, Magíster en Sociedad e Instituciones y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora adjunta Regular con perfil investigador y asistente de docencia regular en las universidades nacionales de Río Negro -Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (Sede Atlántica)- y Comahue -Centro Universitario Regional Zona Atlántica-, respectivamente, en áreas de teoría y metodología de la investigación. Profesora de Posgrado. Sobre el ámbito educativo analiza las condiciones institucionales y cómo las mismas promueven determinada relación con el saber.

svercellino@unrn.edu.ar

Según las estimaciones del último censo poblacional (INDEC, 2010), en Argentina se calcula aproximadamente un total de 40 millones de habitantes, de los cuales 2,4% se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario y 5% nacida en el extranjero. Entre estos últimos, el mayor porcentaje procede de Paraguay y de Bolivia.

El Censo 2010 indica que el 7,1% de la población de la provincia de Río Negro se reconoce indígena. Se trata de 45.375 personas sobre un total de 638.645 habitantes. Ese porcentaje es casi el triple de la media nacional que se ubica en el 2,4%. El 87,9% de esos 45.375 habitantes se auto-reconoció perteneciente al pueblo Mapuche, el 5% al Tehuelche y el 1,1% al Guaraní e igual porcentaje al Quechua.

La otra arista de la realidad lingüística de nuestra provincia está vinculada con la cuestión de la migración. En Argentina el Censo de 2010 indicó que un 4,5% (1.805.957 habitantes) de la población total nació en otros países, mayormente los limítrofes (Paraguay, Bolivia y Chile). Los datos que se registraron en ese Censo para Río Negro (Tablas N° 1 y N° 2) indican que de la población total de la provincia, el 7,39% nació en otro país (prácticamente duplicando la media nacional). Del total de habitantes extranjeros, el 75% nació en Chile y el 9% lo hizo en Bolivia.

No contamos con datos oficiales que recaben información lingüística. Lo que sí podemos suponer con estas cifras es que los migrantes nacidos en otros países cuya lengua oficial es el español, podrían ser hablantes de otras lenguas (por ejemplo, mapuzungun los nacidos en Chile y aymara o quechua los nacidos en Bolivia).

Tabla N° 1: Población nacida en el exterior por sexo según país de nacimiento. Provincia de Río Negro. Año 2010 (Dirección de Estadística y Censo de la Provincia de Río Negro)

| País de nacimiento | Sexo | | |
|--------------------|--------|--------|--------|
| | Varón | Mujer | Total |
| CHILE | 17.079 | 18.149 | 35.228 |
| BOLIVIA | 2.239 | 1.829 | 4.068 |
| ITALIA | 734 | 839 | 1.573 |
| ESPAÑA | 621 | 626 | 1.247 |

| | | | |
|----------------|---------------|---------------|---------------|
| PARAGUAY | 581 | 542 | 1.123 |
| URUGUAY | 327 | 263 | 590 |
| BRASIL | 177 | 258 | 435 |
| ESTADOS UNIDOS | 180 | 144 | 324 |
| PERÚ | 172 | 108 | 280 |
| ALEMANIA | 108 | 151 | 259 |
| COLOMBIA | 99 | 126 | 225 |
| FRANCIA | 75 | 68 | 143 |
| VENEZUELA | 65 | 68 | 133 |
| OTROS PAÍSES | 831 | 795 | 1.626 |
| TOTAL | 23.288 | 23.966 | 47.254 |

Tabla N° 2. Población total nacida en el exterior por sexo. Provincia de Río Negro. Año 2010 (Dirección de Estadística y Censo de la Provincia de Río Negro)

| Sexo | En qué país nació | | |
|--------------|-------------------|---------------|----------------|
| | Argentina | Otro país | Total |
| Varón | 293.486 | 23.288 | 316.774 |
| Mujer | 297.905 | 23.966 | 321.871 |
| Total | 591.391 | 47.254 | 638.645 |

Estos datos demuestran que, ya sea por razones de migración y/o por reconocerse como miembros de pueblos indígenas, la provincia de Río Negro presenta una diversidad lingüística y cultural atendible ya que supera las cifras medias de la población argentina. Por lo expuesto, indagar el tratamiento que el sistema educativo rionegrino realiza sobre la diversidad lingüística se nos presenta como una

problemática fértil, por un lado, por tratarse de un área temática poco explorada y por el otro, por su relevancia social.

2. La Diversidad Lingüística en la escuela primaria rionegrina

En este apartado realizaremos un breve recorrido por el tratamiento que la escuela primaria rionegrina ha dado a la diversidad lingüística. Nos basaremos en dos fuentes de información: por un lado la revisión de las distintas prescripciones que sobre la materia se han realizado (analizaremos leyes, resoluciones, diseños curriculares y los aportes de la historia regional) y por el otro algunos resultados de investigaciones que venimos realizando sobre el sistema de prácticas escolares.

La investigación historiográfica sobre la educación rionegrina (Teobaldo y García, 1993; Zaidenweg, 2013a, 2013b; Barco y Mango, 1999; Puiggrós, 2000; Teobaldo, García y Nicoletti, 2005; Navarro Floria y Nicoletti, 2001) ha demostrado que los cimientos del sistema educativo de los territorios nacionales (en 1955 Río Negro es declarada provincia por el Parlamento Nacional mediante Ley N° 14408) se levantan sobre la eliminación de la diversidad lingüística.

Así, mientras "Idioma Nacional, Moral y Urbanidad" aparecen como contenidos privilegiados en el *minimum* de instrucción obligatoria que establece la Ley 1420 (Artículo 6, Ley 1420, p. 11), la tarea de homogeneización lingüística en el ámbito educativo aparece documentada en textos prescriptivos de las propias instituciones educativas: "queda prohibido el repetir a los niños proverbios extranjeros, modismos latinos y demás con que en la escuela se vicia el gusto de los educandos. Nuestro ambiente esencialmente extranjero debe argentinizarse portándose como verdadero argentino" (Director Escuela N° 33, Cipolletti, Libro de Actas, 9/07/1917, en Zaidenweg, 2013, 239).

La Diversidad lingüística es considerada tardíamente en los textos prescriptivos educativos, recién con el retorno de la democracia. En primer lugar desde el reconocimiento de *otros* que resisten la acción homogeneizadora: pueblos originarios, migrantes, sectores urbanos marginales (sic).

Así, la Constitución provincial promulgada en 1988 expresa el reconocimiento "al indígena rionegrino como signo testimonial y de continuidad de la cultura aborígen preexistente, contributiva de la identidad e idiosincrasia provincial" (Provincia de Río Negro Artículo 42 Constitución). Ese mismo año se promulga la Ley 2287 «Ley integral del Indígena», la que obliga a incorporar a los diseños curriculares contenidos referidos a la Historia y Cultura, en sus expresiones anteriores y actuales de los pueblos indígenas y que

se "dispondrá del número de horas de clase necesarias y posibles en aquellos lugares donde existan indígenas que hablen su lengua y deseen transmitirla a sus descendientes, asimismo sus pautas culturales, historia y tradiciones".

El discurso educativo incorpora en estos tiempos la idea de la «pluralidad cultural». Pero asociada a una actitud de respeto y a ser considerada como variable que complejiza la acción pedagógica. En tal sentido, la Ley de Educación nacida en esa época establece que:

los servicios educativos rionegrinos se orientarán a optimizar la calidad de sus prestaciones con arreglo a los siguientes criterios: a) Aptitud para integrarse a las necesidades de la sociedad sobre la base del respeto al pluralismo cultural. b) Flexibilidad para adaptarse a las necesidades e intereses de los educandos en relación con sus circunstancias. c) Aptitud para superar las diferencias que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (LEY 2444, 1992, art. 20).

La ley hace referencia a la población migrante como grupo poblacional, junto al de tipo "urbano marginal", que exigen la elaboración de propuestas alternativas y equivalentes en contenidos, métodos, funcionamiento institucional y convivencia, a la de la formación general obligatoria que se instrumentaliza en el Diseño Curricular Básico General, el Reglamento Escolar Básico General, el Calendario Escolar Básico (art. 49).

La sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993, –entre otros cambios– introduce la idea del desarrollo de programas especiales de lengua materna en zonas de bilingüismo. También habilitará incorporar la enseñanza de una lengua extranjera por lo menos a partir del segundo ciclo de la EGB (volveremos sobre este punto más adelante).

La adecuación del Diseño Curricular provincial a aquella ley dará a la diversidad un lugar preponderante. Un apartado reflexiona «sobre la diversidad lingüística y pedagógica del área en nuestra provincia», en términos de: reconocimiento/respeto de las diferencias y su consideración, pero persiste el fin unificador lingüístico:

La escuela recibe multiplicidad de culturas y debe tener como objetivo la incorporación de todas ellas a través de sus alumnos a la cultura regional y nacional. Si bien el proyecto educativo de la escuela es la unidad lingüística, la vigencia de una lengua - en nuestro caso, el español como lengua nacional - no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades. (...) ser respetado no significa quedarse en ese saber; significa poder acceder a la cultura de todos. La escuela, partiendo de lo que cada uno trae, deberá comprenderlo y trabajar desde estrategias

metodológicas diferenciadas de acuerdo con el lugar, los puntos de partida, las variedades lingüísticas y comunicativas, los intereses y necesidades, para ampliar las posibilidades de comunicación con toda la comunidad hispanohablante (Diseño Curricular del Nivel Primario, 1997, pp. 275-276).

En la década del '90 la categoría de diversidad irrumpe en el discurso educativo apuntando a la valoración positiva de contextos antes representados como problemáticos (Malvestitti, 2010). Pero también es usada en ese contexto neoliberal “para legitimar el abandono del sentido igualitario de los proyectos universalizadores y encubrir la conformación y reforzamiento de circuitos de escolarización desiguales” (Novaro y Hecht, 2017, p. 64). El concepto de interculturalidad aparece en las políticas de Estado en este momento y se legitima en el contexto de difusión del multiculturalismo como discurso de Estado.

A partir del año 2003 se habilita la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como programa y se empieza a implementar a partir del 2007 en algunos establecimientos de nivel primario, fundamentalmente rurales. Como señalan Cañuqueo, Cañumil, Pichunleo y Malvestitti (2018), “en tanto la lengua y el proceso que había conducido a su ocultamiento se visibilizaba, el derecho lingüístico al acceso al ‘habla de la tierra’ comenzó a constituir una demanda sostenida también por habitantes de la provincia que no cuentan con origen indígena” (p. 6).

La nueva Ley Orgánica de Educación de la provincia promulgada en el año 2012 incorpora la idea de un “paradigma epistemológico de la interculturalidad”. El discurso normativo establece a la interculturalidad como principio político educativo, promueve la revalorización de la cultura y la lengua de los pueblos originarios Mapuche y Tehuelche, ejerciendo el derecho a la educación bilingüe consagrado por la Constitución Nacional. Entiende a la identidad nacional como construcción colectiva e intercultural.

También establece, en línea con la Ley Nacional de Educación, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como la modalidad del sistema educativo que atraviesa todos los niveles de la educación con el objeto de garantizar el derecho constitucional de los pueblos originarios y poblaciones migrantes, a recibir una educación que fortalezca sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidades étnicas y su calidad de vida. Expresamente se tienen en cuenta también en esta modalidad a las comunidades migrantes con lenguas e identidades propias.

La Educación Intercultural Bilingüe se implementa en nueve escuelas primarias, en ocho, insertas en contextos rurales con la enseñanza del mapuzungun y en una urbana con la enseñanza del quechua, tal se aprecia en la tabla que sigue:

| Escuelas Primarias | Parajes/Localidad | Ámbito | Año de Ingreso |
|--|-----------------------|----------------|--|
| Escuela Primaria N° 065 | Chacay Huarruca | Rural Disperso | 2008 Con la reapertura de la Escuela |
| Escuela Hogar N° 120 | Pilquiniyeu Del Limay | Rural Disperso | En diferentes periodos llevó experiencias en EIB con una Maestra Intercultural - Kimche de la comunidad. Desde el 2017 lleva adelante la experiencia con dos cargos. |
| Escuela Hogar N° 151 | Aguada De Guerra | Rural Disperso | 2014 |
| Escuela Primaria N° 150 | Tres Puentes Arriba | Rural Disperso | 2013 |
| Escuela Primaria N° 299 Quechua Hablante | Allen | Urbana | 2013 |
| Escuela Primaria N° 194 | Aguada Guzman | Rural Disperso | 2013 |
| Escuela Primaria N° 029 | Ñorquinco | Rural | 2015 |
| Escuela Primaria N° 174 | Blancura Centro | Rural Disperso | 2007 |
| Escuela Primaria N° 209 | Cómico | Rural Disperso | 2019 |

Se trata de instituciones que en la última década registran una tasa negativa de crecimiento de la matrícula (a excepción de la escuela quechua hablante). Decrecimiento matricular vinculado a la migración de las poblaciones rurales a los centros urbanos.

| Escuela | Tasa de Crecimiento Matricular (2007-2019) |
|-------------------------|--|
| Escuela Primaria N° 065 | -78,57 |
| Escuela Hogar N° 120 | -91,18 |

| | |
|--|--------|
| Escuela Hogar N° 151 | -80,85 |
| Escuela Primaria N° 150 | -33,33 |
| Escuela Primaria N° 299 Quechua Hablante | 6,85 |
| Escuela Primaria N° 194 | -55,56 |
| Escuela Primaria N° 029 | -28,24 |
| Escuela Primaria N° 174 | -16,67 |
| Escuela Primaria N° 209 | -57,14 |

La norma provincial no restringe su población destinataria únicamente a los grupos indígenas, por ello incorpora una escuela inserta en una comunidad de migrantes bolivianos, quechua hablantes. Igualmente persiste una idea focalizada de interculturalidad: se implementa en ciertas escuelas, "se concibe como destinada sólo a los portadores de marcas étnicas de otredad, desdibujándose la dimensión relacional de la interculturalidad y asociándola centralmente a un atributo de los "otros" (Novaro y Hecht, 2017, p. 65). No contempla que la propuesta intercultural se entrecruce con otras modalidades del sistema educativo y excluye a los estudiantes no-indígenas. "Es decir que esta definición reserva la EIB como derecho de los pueblos indígenas y otros contingentes considerados diferentes, y no a la población en general" (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015, p. 11).

El Diseño Curricular del nivel primario vigente no prevé la enseñanza de otras lenguas que no sea el inglés y bajo las condiciones que se describirán a continuación.

2.1. Enseñanza de idiomas extranjeros

En el año 1997 se inicia en la provincia la enseñanza como idioma extranjero del inglés. Se propone a partir del segundo ciclo la organización del área de Lengua en dos subáreas: la de español y lengua extranjera. Se fundamenta en "el aprendizaje de toda lengua extranjera está íntimamente relacionado con el desarrollo intelectual, afectivo y social del ser humano, abre la mente a nuevas posibilidades, encuentros realistas con otras culturas e incita a la reflexión acerca de la propia. (...) es necesario fomentar su aprendizaje en función de la importancia que le idioma Inglés ha adquirido en la estructura política, cultural y económica del mundo" (Res. CPE 1575/97).

En los fundamentos de la decisión curricular se parte del diagnóstico de que en nuestra provincia “existen comunidades indígenas que utilizan su propia lengua, por ejemplo el mapuche. También las que para algunos son lenguas extranjeras, para otros son lenguas comunitarias, alemán, italiano, francés, esloveno, entre otras” (Res. CPE 1575/97).

Así, la norma homologa la situación de la lengua mapuche con las que denomina lenguas comunitarias, desde el concepto de diversidad que hemos expuesto más arriba y que implica el reconocimiento de las diferencias y la encomendación a su “respeto”: “todas las lenguas deben estar dentro del sistema educativo y deben ser respetadas por igual” (Res. CPE 1575/97). La selección del inglés se hace por “el valor comunicativo y la extensión del uso de este idioma a nivel mundial y también por el valor formativo e instrumental de su aprendizaje” (Res. CPE 1575/97).

Se establece la enseñanza del inglés como lengua vehicular para la comunicación con el mundo desarrollado y no como la lengua utilizada por usuarios nativos de un determinado lugar. Esta variedad de inglés será la resultante de una situación multilingüe en la cual se adopta un sistema fonológico, semántico y morfosintáctico que no corresponde a un país en particular, sino que constituye una *variedad estándar* y de inteligibilidad general (Diseño Curricular Lengua Extranjera, Inglés, 1997).

En el último Diseño Curricular (2011) se preverá como un área específica, a ser dictada siempre a partir de 4to grado, no obstante ello su implementación quedará circunscripta a las escuelas incorporadas en programas de ampliación de jornada, no las de jornada simple, las que representa menos de la mitad de las instituciones, pues de las 321 escuelas primarias de gestión estatal que existen en Río Negro, 95 son de jornada completa y 61 Jornada Extendida (Vercellino, 2019).

La investigación en escuelas primarias de sectores populares urbanos nos muestra que la reflexión sobre la lengua y la diversidad lingüística está ausente: no aparece como problema identificado por las instituciones en los diagnósticos pedagógicos ni en los proyectos educativos institucionales. La alfabetización inicial sí es un problema detectado, pero no se articula a la reflexión sobre la diversidad lingüística, sino a cómo renovar la enseñanza, cómo otorgarle sentido, cómo fortalecer su enseñanza (Vercellino, 2012, 2019).

Asimismo, advertimos que la enseñanza de lenguas adicionales no escapa a las performances que sostienen y performan otros saberes. El sistema de prácticas escolares en su operación supone la selección

y jerarquización de ciertos enunciados dentro del conjunto que constituye el saber sobre estas lenguas. Luego los transforma en conocimientos a enseñar, lo que implica su textualización, objetivación y autonomización. Delimita un *minimum* que se clasifica y ordena bajo las formas de una disciplina escolar (Inglés), arreglo que combina la definición de un área de conocimiento *ad hoc* (Chervel, 2000), con un tiempo fijo y estandarizado, establecido para su aprendizaje, la asignación del recurso humano a cargo de la enseñanza y de un espacio material para la misma (Vercellino, 2019).

Dichos conocimientos son también secuenciados, ordenados temporalmente, lo que deriva, junto a los arreglos anteriores, en la conformación de ciertas pautas normalizadas de referencia tanto para la enseñanza y el aprendizaje.

En las prácticas efectivas observadas, el saber sobre la lengua extranjera (y también ocurre en los saberes vinculados a pueblos originarios) aparece formulado como tema, absolutamente separado, autonomizado del campo disciplinar en el que se produce, desconectado del ámbito de los problemas sociales o de la cotidianeidad del alumnado y desarticulado del conjunto de las disciplinas escolares (Vercellino, 2019).

La escuela, propone y demanda una relación con ese saber que hemos caracterizado como acción técnica, en el sentido de que se corporiza en un plan de acción (consigna, instructivo) que exige cierta agencia por parte de los-as alumnos-as, involucra un horizonte preestablecido de posibilidades de interacción dentro de las cuales adquiere sentido y se materializa siempre en un producto escrito o mostrable (Vercellino, 2019).

En síntesis, la incorporación de estas lenguas adicionales renueva la interpelación a las prácticas de enseñanza hegemónicas en el campo de la educación y el desafío de crear condiciones para un aprendizaje de las mismas situado y con sentido.

3. La Diversidad Lingüística en la escuela secundaria rionegrina

A continuación, realizaremos un breve recorrido por el tratamiento que la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro (Nueva ESRN) otorga a la diversidad lingüística. Para hacerlo, nos basaremos tanto en la revisión de la nueva normativa del nivel (2016) como de la comparación con el diseño curricular anterior (2008). También recurriremos a entrevistas que hemos realizado a directivos y docentes que se encuentran implementando la modalidad "Segundas Lenguas" en la Nueva ESRN. En la actualidad, dos escuelas

implementan esta modalidad en la provincia: la ESRN 154 de Viedma y la ESRN 105 de San Carlos de Bariloche.

3.1. La hegemonía del inglés

El Diseño Curricular para Ciclo Básico de la Escuela Secundaria (2008) promovía al inglés como única lengua adicional a aprender. Esta selección se fundamentaba en que la lengua inglesa se presentaba como la mejor lengua extranjera para enfrentar el desafío que implican “los vertiginosos avances científicos, tecnológicos, políticos y económicos” (2008, p. 165) y para lidiar con la “tensión entre lo mundial y lo local que se relaciona con el proceso de transformación en ciudadanos del mundo que inevitablemente estamos transitando, sin dejar de lado nuestras raíces ni la participación activa en el contexto nacional y local” (2008, p. 165).

Asimismo, el diseño curricular del 2008 establecía una distinción entre las nociones “segunda lengua” y “lengua extranjera”. La primera, plantea, hace referencia a la lengua que es utilizada en una comunidad como medio alternativo de interacción a la lengua materna. Otra posibilidad, aclara, es que esta lengua, por razones de migración u otras, sea la primera adquirida por un hablante pero no la dominante en la comunidad de residencia. Por otro lado, una lengua extranjera es aquella que se aprende para su uso en un área geográfica donde la misma no se utiliza como lengua vehicular. En este diseño, el motivo de incorporación del inglés parece responder más a la búsqueda de una *membresía global* que a la intención de reconocer allí una herramienta de comunicación que responde a las necesidades comunicativas y a las dinámicas culturales de una comunidad de habla en particular. A tal punto que se aclara, al igual que en el Diseño del nivel primario, que se propone adoptar una variedad estándar del inglés que no esté “asociada con ningún sistema morfo-sintáctico, semántico y fonológico de ningún dialecto, o cultura en particular (norteamericana, británica, australiana, etc.)” (2008, p. 166).

La voluntad de argumentar en favor de la enseñanza del inglés es tan evidente e insistente en el diseño que hallamos explícitamente un apartado que se llama “Razones para la inclusión del inglés en el currículum de la Escuela Secundaria rionegrina”. En el mismo se expone que existen una serie de motivos por las cuales es importante que el inglés sea una de las disciplinas que conforman el currículum de nuestra escuela secundaria. Estas razones se dividen en dos grandes grupos: el instrumental y el formativo. Las razones instrumentales se centran en la idea cristalizada de que la lengua inglesa es la “puerta de salida al mundo” y otra vez aparece la imagen de un mundo que avanza vertiginosamente. La creencia que subyace es que si se enseña inglés en la escuela, los alumnos y alumnas tendrán acceso a

información sistematizada sobre los últimos avances tecnológicos, científicos, económicos, políticos, humanísticos y artísticos donde la comunicación internacional (diálogo entre naciones, culturas e individuos) se caracteriza por la inmediatez: “esto les permitirá llevar a cabo un análisis crítico de las producciones de conocimiento realizadas por otros países y elegir y/o adaptar las más convenientes según nuestras propias necesidades. A la vez, esto proporcionará la posibilidad de acercar al resto del mundo nuestros descubrimientos, investigaciones y obras en distintas áreas” (2008, p. 167).

Las razones formativas se centran en cuatro aspectos: el *afectivo* porque cuando un/a estudiante logra comunicarse y entender mensajes escritos y orales en la lengua extranjera aumenta su autoestima y confianza. El *cognitivo* porque el lenguaje juega un papel crucial en la construcción del conocimiento y está íntimamente relacionado con el desarrollo de los procesos cognitivos. Otro aspecto es el *lingüístico* ya que la comparación entre los sistemas lingüísticos de la lengua materna y de la lengua extranjera puede propiciar una reflexión y comprensión más profundas de ambos sistemas. Llamativamente, respecto del aspecto *socio-cultural*, se reconoce que “el aprendizaje de una lengua extranjera favorece la valoración y comprensión de otras culturas. El contacto con otros países y pueblos ayuda a disminuir el etnocentrismo y promueve la tolerancia al generar una actitud más abierta frente a la heterogeneidad, el pluralismo de ideas y otras formas de vida. A su vez ayuda a afianzar la identidad nacional y local” (2008, p. 167).

Sin embargo, el diseño de 2008 es muy claro respecto de que no se prioriza, como dijimos, una enseñanza del inglés como lengua particular sino como “código global”, lo que deja por fuera la valoración singular de las culturas angloparlantes y fomenta la idea de que existe una “cultura mundial”.

En otro capítulo del diseño, el que corresponde a la presentación de los saberes comprendidos en el espacio curricular “Taller de Lectura y Escritura”, se menciona la única referencia al contacto lingüístico y a la diversidad cultural de todo el diseño. Se plantea que:

En la presentación de los saberes se consideran situaciones de culturas en contacto. Es necesario que la escuela -muy especialmente desde un espacio que se propone para repensar los modos de expresión y desarrollar habilidades que permitan construir la subjetividad y vincularse con los otros a través de la palabra-, valore e incluya las manifestaciones expresivas y culturales (orales y escritas) de las lenguas en contacto, ya que éstas proponen una visión del mundo y son un modo de constitución de la identidad. Para armonizar los diferentes sistemas de representación que pueden convivir en la escuela y colaborar para que cada alumno participe eficazmente en situaciones de intercambio comunicativo, se hace necesario reconsiderar el espacio que tienen los elementos constitutivos de cada identidad, con el fin de propiciar la integración. La construcción de ese espacio intercultural permite que la escuela formalice el abordaje de la lengua estándar, respetando la diversidad (2008, p. 495).

Sin embargo, en ningún momento se proponen concretamente estrategias para llevar a cabo esa valoración y esa inclusión que se proclama de las otras lenguas y culturas presentes en el aula.

3.2. La diversidad como oportunidad

Tal como explica Censabella (2010), las provincias argentinas que nuclean la mayor cantidad de población indígena ofrecen educación intercultural bilingüe y formación terciaria de maestros interculturales. Sin embargo, las normativas y los documentos que permanentemente se elaboran desde los ministerios de educación de las provincias, en concierto con las directivas del Ministerio de Educación de la Nación, "no alcanzan a modificar una realidad instalada desde principios de la década de los noventa: la oferta intercultural bilingüe para indígenas se limita al nivel inicial y a los primeros años de la escolarización primaria, y siempre en un universo reducido de escuelas que poseen población indígena en cada provincia" (2010, p. 56). La propuesta de la Nueva ESRN constituye una política novedosa en este sentido y expresa un fuerte contraste con el diseño anterior respecto de las consideraciones en torno a la diversidad lingüística.

La Nueva ESRN organiza el Nivel Medio en dos ciclos, un Ciclo Básico (1° y 2° año) y un Ciclo Orientado (3°, 4° y 5° año). Para el ciclo orientado, se proponen las siguientes modalidades/orientaciones: Literatura, Comunicación, Turismo, Arte (Visuales/ Audiovisuales/ Música/ Teatro), Economía y Administración, Informática, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, Físico Matemática y Segundas Lenguas. El Ciclo Orientado de Segundas Lenguas incluye cuatro espacios destinados al aprendizaje de Lenguas y Culturas (LC): LC 1, LC 2, LC 3 y un Taller de lengua Optativa. La LC1 es la misma que la lengua de la formación general y tiene una carga horaria de 1,5 hs. sólo en el 3er año del Ciclo Orientado. El espacio curricular de la LC2 tiene continuidad de modo creciente en todo el Ciclo Orientado. Mientras que el espacio de LC3 y el Taller de lengua optativa tiene una carga horaria de 3 hs. cuatrimestrales, sólo para el 5to año. En síntesis, la lengua priorizada en la adjudicación de carga horaria termina siendo el Inglés que es la lengua que se enseña en el ciclo básico y en la asignatura LC1. Asimismo, la enseñanza del mapuzungun resulta relegada al último año y a una carga horaria mínima, asunto que retomaremos más adelante. Esta disposición puede verse con claridad en la Tabla que sigue:

Tabla III: Grilla horaria del Ciclo Orientado para la modalidad Segundas Lenguas

Respecto de la selección de las lenguas a enseñar, el diseño curricular indica que en el caso de que la escuela elija como lengua adicional de la Formación General el portugués, este taller podrá ser de cualquier otra LC. En caso contrario, la LC3 y el taller deberán ser de portugués, en cumplimiento a la ley 26.468 que establece que deberá ofrecerse al menos un curso optativo de portugués de duración de por

lo menos un año. Por otro lado, el diseño recomienda que la lengua prioritaria del ciclo orientado no sea del mismo tipo que la de la formación general, es decir, que si la escuela opta, por ejemplo, por el inglés como Lengua Extranjera en el Ciclo Básico, se espera que ofrezca otras alternativas en el Ciclo Orientado. Plantea que es de especial interés la inclusión del mapuzungun, lengua preexistente al actual territorio provincial: *"Dado el perfil plurilingüe e intercultural que sostiene esta propuesta, debe procurarse equidad entre las lenguas, como acto de justicia curricular frente a una lengua minoritaria que ha sido vulnerada, permitiendo que esta pueda ser revalorizada. Esta premisa se sustenta en que la escuela es un espacio desde el cual se debe impulsar el mantenimiento y la revitalización de lenguas minoritarias/minorizadas"* (Diseño Curricular ESRN, 2016, p. 250).

Es la primera vez que las lenguas hegemónicas coexisten con el mapuzungun en la escuela secundaria en una provincia donde hay una importantísima presencia de población mapuche. Cañuqueo et al. (2018, p. 5) plantean que es evidente que, en términos de reconocimiento, este es un gran paso para el avance de la lengua mapuche, ya que al ser incorporada a la escuela pública su aprendizaje está destinado a todos los estudiantes, indígenas y no indígenas, y en un nivel (el secundario) donde no había experiencias previas formales de su enseñanza.

Según el diseño, el área de Segundas Lenguas se sostiene durante el Bloque Académico y en el ciclo orientado hasta 5to año. La segunda lengua no se limita al inglés y puede definirse institucionalmente para que sea funcional al proyecto escolar (2016, p. 46). Lo mismo sucede con las otras lenguas que se incorporarán en el ciclo orientado, salvo por el caso del portugués, que es obligatorio que se incorpore ya sea como LC o como Taller. Sin embargo, sucede que las condiciones institucionales heredadas terminan favoreciendo la selección del inglés como segunda lengua (por cantidad de docentes y mecanismos de selección, por acceso al material bibliográfico, etc.).

Tal como nos lo relata la directora de una de las escuelas incorporadas a la modalidad, en el 2017:

Seleccionamos a los idiomas que queríamos tener dentro del diseño curricular [...] Entonces bueno, surgió francés... surgió portugués y una de las lenguas que consideramos importantes es el mapuzungun que también fue todo un proceso de elección, entonces, bueno, quería revitalizar, revalorizar la lengua y ponerla al mismo nivel que las demás. Entonces donde hubo una disparidad era entre italiano y francés que era como que estaban ahí entre las dos lenguas hasta que se decidió por francés.

La elección de las otras lenguas que contemplaría la orientación fue realizada entre los docentes y los estudiantes.

Respecto del Inglés, la entrevistada comenta que fue la lengua que formaba parte de la currícula del Ciclo Básico y que eso colaboró con la decisión de que ocupara el primer lugar de las asignaturas de Lengua y

Cultura (LC1). LC2 se ocupa de la enseñanza del francés, LC3 está destinada al mapuzungun y la enseñanza del portugués es abordado en el Taller optativo de 5° año.

Si bien el diseño promueve una selección de las lenguas que formarán parte de la orientación proponiendo el criterio de hacer un acto de “justicia curricular” (2016, p. 250) entre las lenguas extranjeras y las minorizadas, llamativamente unas páginas después encontramos esta indicación (explícita) que contrapone dicho espíritu.

Como vemos, en la descripción de las unidades curriculares, se indica con claridad que LC3 estará reservada para el Mapuzungun y que el taller será de portugués, es decir que la “libre elección” por parte de la comunidad de las lenguas que ocuparán cada lugar (LC1, LC2, LC3 y Taller con sus respectivas cargas horarias) termina siendo direccionada por el propio texto del diseño. Planteadas así, se trata de lenguas que sólo se desarrollarán a lo largo de 5° año. Como resulta esperable, las primeras evaluaciones y propuestas que surgen de la implementación de esta normativa, es que acaba siendo insuficiente el tiempo destinado para estas lenguas:

Lo que estamos viendo, con la práctica, es que necesitamos que esas... estén desde tercero. O sea, necesitamos que nos amplíen digamos el espacio para las orientaciones más específicas y que tengan su espacio en la currícula desde tercer año en adelante. Porque en quinto... en quinto dos horas en portugués y dos horas de mapuzungun en quinto vemos que es insuficiente. Pero claro eso lo ves, viste, en la práctica. Eso lo vas viendo, este es el segundo año de implementación y como que hay muchas cosas para ver, muchos aspectos para... para poder hacer aportes y propuestas al diseño curricular” (Directora de la escuela).

En cuanto a las denominaciones de las “otras lenguas”, el diseño curricular de 2016 propone diversas nominalizaciones: pasa de reconocer a las lenguas que no son el español como “Segundas lenguas” (nombre que le otorga a la orientación) y también las denomina “Lenguas adicionales” como reemplazo de la denominación propuesta por los marcos normativos nacionales, por ejemplo en los NAP, donde se las designa como “lenguas extranjeras”. Cuando se nombran las lenguas adicionales específicamente, el universo al que se hace referencia con estas categorías es: el alemán, el francés, el inglés, el italiano, el portugués y, como dato innovador del diseño, también el mapuzungun (2016, p. 145). En la tabla que sigue puede observarse la cantidad de menciones que cada diseño hace de una lista de lenguas que hemos armado en función de las que aparecen en el diseño, al menos una vez o de lenguas que tienen presencia en el territorio.

Tabla IV: Presencias y ausencias: las menciones a las lenguas en los diseños de educación secundaria (2008 y 2016)

| Lengua | Menciones 2008 | Menciones 2016 |
|------------|----------------|----------------|
| español | 3 | 12 |
| mapuzungun | 0 | 7 |
| portugués | 0 | 6 |
| inglés | 75 | 4 |
| francés | 0 | 1 |
| alemán | 0 | 1 |
| aymara | 0 | 0 |
| quechua | 0 | 0 |
| guaraní | 0 | 0 |

Los resultados del diseño de 2008 son elocuentes con las apreciaciones que hemos realizado acerca de las concepciones que ofrece dicho diseño en torno a las otras lenguas que no son el español (“lenguas adicionales”) puesto que la única lengua extranjera que se menciona es el inglés (75 ocurrencias). No se registra literalmente ninguna otra. Ni siquiera ocupa ese lugar en la totalidad del diseño las menciones a la lengua española (solo 3 ocurrencias, contando su variante “castellano/a”) lo que puede explicarse por el monolingüismo homogeneizante en el que se inscribe dicha normativa.

Respecto del diseño curricular de 2016, vemos que se amplía el registro de la existencia de otras lenguas pero éstas son fundamentalmente las europeas. La relevancia de dichas lenguas parece no requerir demasiada argumentación. Sólo el portugués y el mapuzungun (la novedad del diseño) las requieren y, por lo tanto, presentan más menciones. Respecto de las lenguas habladas por los migrantes (aymara, quechua, guaraní) no parece haber necesidad de mencionarlas más allá de la inclusión en la categoría “lenguas minorizadas”.

Otro conteo que nos pareció relevante realizar es el que corresponde a los sintagmas en los que aparece el morfema “lengua” para evaluar las distintas expresiones con las que se conceptualiza la diversidad lingüística y la presencia de otras lenguas en el aula.

Tabla V: Sintagmas en los que aparece el morfema “lenguas”

| | 2008 | 2016 |
|---|--------------------------|------|
| lenguas adicionales | 0 | 15 |
| otras lenguas | 2 | 11 |
| lenguas minoritarias/lenguas de minorías/lenguas minoritaria | 0 | 9 |
| lenguas minorizadas (“lenguas de pueblos indígenas, lengua de señas, lengua de pueblos migrantes, entre otras”) | 0 | 6 |
| lenguas extranjeras | 64 (siempre en singular) | 5 |
| lengua(s) preexistente(s) | 0 | 3 |
| lenguas globales/ internacionales/mundiales | 0 | 3 |
| lenguas indígenas/lenguas de pueblos indígenas | 0 | 2 |
| segundas lenguas (cuando no refieren al nombre de la modalidad) | 0 | 2 |

Nuevamente en el diseño de 2008 se evidencia que la consideración de la diversidad lingüística es nula. Sólo se menciona el sintagma “lengua extranjera”, siempre en singular y saturadamente (64 menciones), para referirse estrictamente al inglés. Hay apenas dos casos en los que se menciona la existencia de “otras lenguas”. El primer caso, para aclarar que la enseñanza del inglés en la Escuela Secundaria rionegrina tiene como uno de sus propósitos generales “lograr una actitud de respeto y tolerancia hacia otras realidades culturales y *otras lenguas*” (p. 169). El segundo caso, para mencionar que uno de los lineamientos de

acreditación del espacio curricular Inglés es que los/las alumnas deberán estar en condiciones de “demostrar valoración y respeto por el idioma inglés, *otras lenguas* y culturas” (p. 198).

Respecto del diseño de 2016, la conceptualización de las otras lenguas que no son el español es dispersa a lo largo del diseño como puede observarse en la tabla. Los sintagmas preferidos para considerar el conjunto de lenguas que ingresan en el aula y que no son el español es “lenguas adicionales” y “otras lenguas”. Se observa cierta dispersión en la forma de considerar las otras lenguas debido, por un lado, a que el universo que contempla esa denominación, como mencionamos al comienzo, responde a una categoría que es heterogénea (*lenguas de migración* como el aymara o quechua, *lenguas preexistentes* como el mapuzungun y *lenguas extranjeras* como el italiano o el inglés). Por otro lado, sucede que en la búsqueda de resguardar la corrección política en el abordaje de temáticas sociales sensibles, aparecen aclaraciones que terminan por oscurecer más que aclarar. Por ejemplo, es preocupante que el estado provincial hable en su normativa de lenguas minoritarias. ¿Cómo contabiliza la cantidad de hablantes? ¿en qué estadísticas se basa? ¿es acaso el inglés una lengua menos “minoritaria” que el mapuzungun en la escuela rionegrina como para que merezca el lugar de privilegio que todavía ostenta? ¿cómo evita con esa denominación incurrir en la subestimación de las lenguas a las que se refiere? Lo mismo sucede cuando se menciona a las “lenguas minorizadas”. Fundamentalmente, porque suelen ser las instituciones y sus apreciaciones las que “minorizan” a las lenguas. Las lenguas en sí mismas son todas iguales (herramientas de comunicación que satisfacen las necesidades comunicativas de la comunidad de habla que la utiliza). Un gesto de dicha minorización es la aclaración que realiza el diseño de lo que entiende por lenguas minorizadas: “lenguas de pueblos indígenas, lengua de señas, lengua de pueblos migrantes, entre otras” en las que se ponen al mismo nivel distintos sistemas lingüísticos.

Otro dato resulta de interés en el marco de referencia de la modalidad Segundas Lenguas es la conceptualización del mapuzungun como lengua preexistente:

es necesario referirnos al Mapuzungun como lengua preexistente, en tanto y en cuanto se trata de una de las lenguas pertenecientes al pueblo mapuche, preexistentes a la conformación del Estado nacional y presente en el actual territorio provincial. En este modo de nombrar se hace especial hincapié en la historia política del devenir de esta lengua indígena que perdura hasta hoy en una situación de vulnerabilidad. Es por esto que en este Diseño Curricular hablaremos de Lengua y Cultura (LC) para referirnos tanto a las lenguas que los documentos antes mencionados denominan LE (lenguas extranjeras) como a las lenguas minorizadas (2016, p. 146).

Al respecto, Cañuqueo y otros (2018) relatan que fue este un asunto de discusión en el taller de mapuzungun que coordinaron. Explican que una categoría que surgió de la misma reflexión de los

participantes del taller sobre las condiciones de inclusión de lenguas subordinadas en contextos nacionales contemporáneos, llevó a la definición de que el mapuzungun se trataría de una “lengua preexistente”:

La nominalización amplía la discusión sobre lengua indígena o lengua originaria, como se denomina en otros países de América Latina, para colocar en eje la “preexistencia”, en tanto derecho constitucionalmente reconocido en Argentina, y la permanencia del pueblo Mapuche en Puelmapu. Este debate sobre cómo denominar el mapuzungun en el contexto del diseño curricular de segundas lenguas, cobra relevancia toda vez que busca dar cuenta del proceso genocida inaugurado en los albores de estado-nación argentino por el cual el mapuzungun fue recludo, estigmatizado y marginado. Más aún, la noción de “preexistencia” disputa los sentidos promovidos por los discursos nacionalistas que sostienen la idea de extranjería mapuche, revitalizados en un contexto de violencia institucional contra comunidades e integrantes del pueblo Mapuche (Cañuqueo et al, 2018, p. 14).

4. Conclusiones

Indagar el tratamiento que el sistema educativo rionegrino realiza sobre la diversidad lingüística se nos presenta como una problemática fértil, por un lado por tratarse de un área temática poco explorada y por el otro, por su relevancia social, pues ya sea por razones de migración y/o por reconocerse como miembros de pueblos indígenas, la provincia de Río Negro presenta una diversidad lingüística y cultural atendible ya que supera las cifras medias de la población argentina.

Como hemos advertido en este artículo, en el sistema educativo rionegrino opera y persiste un encargo de homogeneización lingüística. La diversidad lingüística es considerada tardíamente, inicialmente desde el reconocimiento de *otros* que resisten la acción homogeneizadora: pueblos originarios, migrantes, sectores urbanos marginales, para quienes se encomienda una actitud de respeto, a la vez de ser considerada como variable que complejiza la acción pedagógica, pues exige adecuar la propuesta general de enseñanza a las particularidades de estos colectivos.

Si bien las normativas educativas dictadas en la primera década del siglo XXI crean condiciones de posibilidad para un reconocimiento del valor educativo de la diversidad lingüística y cultural para –as los estudiantes, la puesta en práctica de las diferentes propuestas (EIB, idiomas extranjeros, lenguas adicionales) refuerzan valoraciones clásicas sobre la misma. Así, la enseñanza de lenguas preexistentes o de países migrantes queda destinada (y reducida) sólo a los portadores de marcas étnicas de otredad, desde una perspectiva focalizada de interculturalidad.

La enseñanza de lenguas extranjeras es monopolizada por el idioma inglés pero no con el objetivo de valorar el encuentro con la otra lengua y cultura, sino como exigencia de membresía global. La selección de esta lengua no responde a razones de arraigo histórico y territorial de la escuela y su comunidad, sino a una supuesta voluntad de acceso al conocimiento global.

Finalmente, al investigación sobre el sistema de prácticas escolares y su efecto performativo de los diferentes saberes que allí circulan, advierte el riesgo que corren las lenguas adicionales, al ser transformadas en saberes a enseñar, de perder su potencial cognitivo y político y transformarse en un tema, absolutamente separado, autonomizado del campo disciplinar en el que se produce, desconectado del ámbito de los problemas sociales o de la cotidianidad del alumnado y desarticulado del conjunto de las disciplinas escolares (Vercellino, 2019).

Para cerrar, tanto la literatura como nuestros entrevistados advierten que la implementación de estas - y otras políticas que tienden a dar lugar a la diversidad, en general no se encuentran acompañadas de la producción del saber didáctico necesario (lo que se traduce, por ejemplo, en la ausencia de recursos materiales específicos (diccionarios, materiales de estudio, láminas, material audiovisual, libros de texto en otras lenguas) para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas adicionales que no son el inglés. Asimismo, en general son propuestas que se desarrollan y sostienen en la voluntad de los actores e instituciones, y como contracara, se da en condiciones de precariedad material y laboral (los cargos docentes son interinos y condicionales, no tienen todos los mismos modos de acceso al cargo). Asimismo, este tipo de iniciativas requiere (y parece no estar previsto) como política de apoyo al desarrollo de las modalidades, fomentar la radicación de docentes de otras lenguas en la provincia o promover propuestas de formación docente en los institutos terciario centradas en otras lenguas.

Este ejercicio de reflexión también nos devuelve a las universidades el desafío y la obligación de acompañar estas experiencias con producción de conocimiento sobre las mismas. En tal sentido el Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos Inclusión y Sociedad (UNRN) viene desarrollando una línea de trabajo que con diferentes dispositivos (cursos de posgrado, jornadas de discusión, becas de formación, etc.) promueve el encuentro con los actores locales que sostienen estas experiencias (docentes, directivos, funcionarios) y entre investigadores. Reafirmamos que este campo de problemas requiere el diálogo entre disciplinas, como el que procuramos realizar en este artículo.

Bibliografía

- Barco, Silvia y Mango, Marcelo (1999): "Bases constitucionales y legales de la educación en la provincia de Río Negro". Vior, Susana (dir.): *Estado y Educación en las provincias*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 159-224.
- Cañuqueo, Lorena, Cañumil; Pablo, Pichunleo, Patricia, y Malvestitti, Marisa (2018): "Formación de enseñantes de mapuzungun en Río Negro (norpatagonia argentina): una experiencia de articulación entre universidad, educación de nivel medio y educación no-formal desde el 'habla de la tierra'". *VI Jornadas de Extensión de MERCOSUR. I Coloquio Regional de la Reforma Universitaria*.
- Censabella, Marisa (2010): "Lenguas y pueblos indígenas en la Argentina". Quilaquel Rapimán, Daniel, Fernández, César Aníbal y Segundo Quintriqueo Millán (eds.) *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén, EDUCO, pp. 41-60.
- Chervel, André (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación*, N° 295, pp. 59-111. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=482>
- García Palacios, Mariana, Hecht, Ana Carolina y Enriz, Noelia (2015): "Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo". *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol. 12, N° 12, diciembre, La Pampa, UNPalm, pp. 1-25. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/viewFile/1508/1518>
- Malvestitti, Marisa (2010): "Políticas de la interculturalidad en la Provincia de Río Negro". Quilaquel Rapimán, Daniel, Fernández, César Aníbal y Segundo Quintriqueo Millán (eds.) *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén, EDUCO, pp. 127-148.
- Navarro Floria, Pedro, y Nicoletti, María Andrea (2001): *Río Negro, mil voces en una historia*. Neuquén, Manuscritos.
- Novaro, Gabriela y Hecht, Ana Carolina (2017): "Educación, diversidad y desigualdad en Argentina: experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes". *Argumentos*, Año 30, N° 84, mayo-agosto, México, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades, pp. 57-76. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59552650004>
- Puigrós, Adriana (2000): "La Educación Básica y Media en la Argentina de comienzos del siglo XXI". *Revista Aportes*, N° 15. Disponible en: http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15_06.pdf
- Teobaldo, Mirta Elena y García, Amelia Beatriz (1993): "Estado y Sociedad Civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el Territorio Nacional de Río Negro, 1884-1945". Puigrós, Adriana. *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires, Galerna, pp. 343-392.
- Teobaldo, Mirta Elena, García, Amelia Beatriz, y Nicoletti, María Andrea (2005): *Hoy nos visita el Inspector. Historia e historias de la Inspección y supervisión escolar en Río Negro y Neuquén, 1884- 1992*. Río Negro, Centro de Estudios Patagónicos-Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo)-Publifadecs.
- Vercellino, Soledad (2019): *La performatividad del dispositivo escolar de la relación de los-as estudiantes con el saber*. Disertación Doctoral. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Inédito.
- Zaidenweg, Cielo (2013a): *La 'argentinización' de los Territorios Nacionales a través de la educación formal e informal. Estudio de caso Río Negro (1908-1930)*. Disertación Doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/44470>
- (2013b): "Un proyecto 'argentinizador'. Educación y efemérides en la región patagónica y rionegrina (1908-1930)". *História Unisinos*, Vol. 17, Nro 3, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pp. 237-247.

Documentos consultados

- Constitución de la Provincia de Río Negro. Viedma, 3 de junio de 1988. Recuperado el 10/01/19 de https://www2.legisrn.gov.ar/const_provwp.php
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Buenos Aires, INDEC.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 [en línea]. Boletín Oficial 28/12/2006 [Consultada 02/02/2018] <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley Federal de Educación N° 24.195 [en línea] Boletín Oficial del 05/05/1993. [Consultada 02/02/2018]. <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>

Ley N° 1420 De Educación Común [Consultada 02/02/2018] <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf>

Ley N° 2287 "Ley integral del Indígena" [en línea]. Boletín Oficial de la Provincia de Río Negro del 22/12/1988. [Consultada 27/03/2020] <https://www.legisrn.gov.ar/L/L02287.html>

Ley Nacional N° 14408 [en línea] Boletín Oficial del 16/06/1955. Boletín Oficial del 30/06/1955. [Consultada 27/03/2020]. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197786/norma.htm>

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819. Publicada en el Boletín Oficial del 24/01/2013. Recuperado el 10/01/19 de: <https://www2.legisrn.gov.ar/LEGISCON/despliegowp.php>

Ley Orgánica de Educación de la provincia N° 2.444 [en línea]. Boletín Oficial de la Provincia de Río Negro del 28/10/1992. [Consultada 02/02/2018]. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000254.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008): Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Viedma, Río Negro. Recuperado el 2/10/2019 de www1.rionegro.com.ar/diario/centrodocumental/documentos

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2011): Diseño Curricular de Nivel Primario. Viedma, Río Negro.

Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2016): Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria de Río Negro. Viedma, Río Negro.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 453/97. Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2. Versión 1.1.

Resolución Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro N° 97/2.003. Diseño Curricular del 7° grado.