



Alma Mater. Revista estudiantil sobre investigaciones lingüísticas

El sentido práctico de las lenguas en educación: Una lectura glotopolítica de la sociolingüística de Pierre Bourdieu

Matías Morano

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
matimorano1993@gmail.com

Resumen

El presente trabajo indaga en las distintas maneras de pensar las relaciones con el lenguaje dentro del campo de la educación, y en una mirada sociológica crítica con perspectiva glotopolítica hacia la alquimia social de agencias, rarezas y capitales puestos en juego. Su objetivo es explorar los usos sociales de las lenguas indígenas en contextos formativos que impliquen una actualización del idioma no solo como medio de comunicación y objeto de enseñanza, sino también como una dimensión fundamental que interviene en el estatus y las condiciones de uso de las lenguas, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, retomamos cuestiones teórico-metodológicas de la obra de Pierre Bourdieu (2000, 2014, 2022) para señalar algunos aportes al estudio del lenguaje en sociedad desde el constructivismo estructuralista.

Palabras clave: Sociolingüística, glotopolítica, sentido práctico, lengua indígena, educación.

Abstract

This work investigates different points of view about relationships involving language within the field of education, and a critical sociological outlook with a

glottopolitical perspective on the social alchemy of agencies, rarities, and capitals that are at play. The objective is to explore the social uses of indigenous languages in training contexts that imply an update of the language not only as a means of communication and an object of teaching, but also as a fundamental dimension that intervenes in the status and conditions of use of the languages, and the teaching and learning processes. Next, we resume several theoretical-methodological issues in the work of Pierre Bourdieu (2000, 2014, 2022) to point out some contributions to the study of language in society from structuralist constructivism.

Keywords: Sociolinguistics, glottopolitics, practicality, indigenous language, education.

El sentido práctico de las lenguas en educación: Una lectura glotopolítica de la sociolingüística de Pierre Bourdieu

Introducción

... en un caso particular de todo un universo de *economías*, es decir de campos de lucha que difieren tanto por lo que está en juego y por las rarezas que se engendran en ellos como por las especies de capital que en cada uno intervienen.

Pierre Bourdieu (2022 [1980]) *El sentido práctico*, p. 83

El presente trabajo indaga en distintas maneras de pensar las relaciones con el lenguaje y la comunicación pedagógica en el campo de la educación, y en una mirada sociológica crítica con perspectiva glotopolítica hacia la alquimia social de agencias, rarezas y capitales en juego, donde, como señala Bourdieu en *¿Qué significa hablar?*, “los usos de la lengua, como los estilos de vida, sólo se definen en forma de relación” (2014, p. 42).

Si bien la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina es un avance en torno al reconocimiento del derecho de los Pueblos Originarios a la educación en su propia lengua, múltiples investigaciones coinciden en que contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales, en el marco de un discurso multicultural y celebratorio de la diversidad de lenguas. Esta ideología (que condiciona las prácticas educativas y los usos del lenguaje) es alimentada por una particular visión de las lenguas y comunidades de hablantes, como también de los procesos y contextos de bilingüismo y plurilingüismo, que naturaliza (o evidencia) privilegios neocoloniales. Como veremos a continuación, la desigualdad social que atraviesa a algunas lenguas minorizadas en relación con otras lenguas mayoritarias no depende en absoluto de las características intrínsecas de cada lengua, sino, más bien, de factores exclusivamente políticos o de ideologías lingüísticas dominantes.

Por consiguiente, en primer lugar, retomamos cuestiones teórico-metodológicas de la obra de Pierre Bourdieu (2000 [1970], 2000 [1999], 2014 [1982], 2022 [1980]) sobre la acción social, el sentido práctico, el mercado de capitales y el poder simbólico, relacionadas con la economía de los intercambios lingüísticos y culturales, para centrarnos en el *habitus* de las variaciones lingüísticas distintivas, por un lado, y en las dinámicas del mercado escolar y el capital lingüístico, por otro. En segundo

lugar, ponemos en diálogo los principios de la perspectiva glotopolítica con algunos trabajos antropológicos para caracterizar los sentidos prácticos del uso de lenguas en las prácticas de enseñanza, a modo de configuraciones lingüístico-pedagógicas que se describen en función de modalidades y condiciones de adquisición y utilización. Esto sirve para comprender las dinámicas sociolingüísticas y didáctico-pedagógicas donde los usos de las lenguas indígenas cobran agencia y sentido desde una particular relación con los contextos de acción, las prácticas institucionales, la ideología de los agentes y las políticas del lenguaje que intervienen y se reproducen. En tercer lugar, exploramos los usos sociales de las lenguas indígenas en contextos formativos que implican no solo su empleo como medio de comunicación y como objeto de enseñanza, sino, también, como una dimensión fundamental que interviene en la configuración de las relaciones interculturales e influye en el estatus y las condiciones de uso de las lenguas, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de considerar los trabajos de Unamuno (2015) y Valetto (2020), y de compartir algunas referencias etnográficas de mi propio devenir en el Instituto de Culturas Aborígenes, operativamente describimos cómo las lenguas indígenas se configuran en cuatro modos o lugares de relación: como materia de enseñanza, como lengua vehicular y de interacción, como recurso de mediación cultural y lingüística, como símbolo de distinción. En cuarto lugar, y a modo de reflexiones finales, repensamos los aportes al estudio del lenguaje en sociedad de la obra bourdiana (y su constructivismo estructuralista) y de los usos interculturales de las lenguas en el campo de la educación y las prácticas didáctico-pedagógicas.

Los aportes de Bourdieu a los estudios del lenguaje en sociedad

El sociólogo francés desarrolla una teoría de la acción, en donde se rescata al agente que produce las prácticas (como agente socializado) y sus condiciones de producción en el universo o espacio social, entre dos modos de existencia: “las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en condiciones objetivas, y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente” (Gutiérrez, 2002, p. 5).

Al reconocer esta doble realización de la acción histórica, Bourdieu emplaza al actor individual y colectivo en una posición cuasi-predeterminada y analiza las relaciones que mantiene con la realidad y con otros agentes (o instituciones) cuyas

prácticas en grupo construye y reproduce, e invita a considerar el sentido de las prácticas: “reflexionar sobre las posibilidades de aprehender la lógica que ponen en marcha los agentes sociales que producen su práctica, que actúan en un tiempo y un contexto determinado” (Gutiérrez, 2002, p. 19)¹. Las experiencias, trayectorias y situaciones emergen como principios de estructuración de prácticas y de representaciones, no solo con relación a la posición que ocupa el agente en el sistema de disposiciones y especies de capital, sino también con relación a los *habitus* incorporados por el productor, en tanto sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación e intervención resultantes de la institución de lo social. Asimismo, los “campos” que conforman la sociedad tienen una existencia histórica y empírica, ya que son universos relativamente autónomos, productos de la existencia de un capital común, y en cuyo interior se da una lucha por la apropiación de ese capital. Es decir, existen como sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la incorporación de lo social en las cosas o en los bienes.

Desde la propuesta de Bourdieu, una mirada sociológica en el estudio del lenguaje se distancia del enfoque clásico sobre el significado y la coherencia de las expresiones lingüísticas (por ejemplo, del estructuralismo, que centra su indagación en particularidades léxicas, semánticas y sintácticas), para explorar un enfoque estructuralista constructivista sobre la producción de *habitus* y de bienes lingüísticos. Hacia el final del trabajo, advertimos sobre la necesidad de analizar cómo los enunciados son dichos por actores en un contexto y mediante determinadas configuraciones de los márgenes de agencia, por un lado, y, por otro, cuál es el efecto que tiene sobre las/os participantes que son parte del intercambio lingüístico; es decir, sobre otras/os agentes que hablan, escuchan, responden o resisten el mensaje del signo.

¹ Los conceptos centrales de la teoría de Bourdieu son los de “campo” y el de *habitus*, en tanto conceptos abiertos que adquieren sentido en el trabajo de investigación y, por lo tanto, sus definiciones son operativas. Desde los usos de la lengua, pensamos en:

El sentido práctico, necesidad social vuelta naturaleza, convertida en esquemas motrices y automatismos corporales, es lo que hace que las prácticas, en y por aquello que permanece en ellas oscuro a los ojos de quienes las producen y en lo que se revelan los principios transubjetivos de su producción, sean *sensatas*, vale decir habitadas por un sentido común. Precisamente porque los agentes no saben nunca completamente lo que hacen, lo que hacen tiene más sentido del que ellos saben (Bourdieu, 2022, p. 111).

Todo acto de habla (y, en general, toda acción) es una coyuntura, una concomitancia de series causales independientes: por un lado, las disposiciones, elaboradas socialmente, del *habitus* lingüístico, que implican cierta propensión a hablar y a decir determinadas cosas (interés expresivo) y cierta capacidad de hablar definida al mismo tiempo como capacidad lingüística de producir infinitos discursos gramaticalmente conformes y como capacidad social que permite usar adecuadamente esta competencia en una situación determinada; por otro, las estructuras del mercado lingüístico que se imponen como un sistema de sanciones de censuras específicas. (Bourdieu, 2014, p. 12)

Este modelo de producción, circulación y consumo, desde donde se explica la acción social como relación entre los *habitus* y los campos, nos muestra que la gramática solo define parcialmente el sentido del uso del lenguaje: “una parte, y no la menor, de las características que contribuyen a definir en la práctica el sentido sobreviene al discurso automáticamente y desde afuera” (Bourdieu, 2014, p. 12); es decir, conforma una multidimensionalidad.

En el origen del sentido objetivo que se genera en la circulación lingüística está, en primer lugar, el valor distintivo que resulta de la relación que establecen los locutores, consciente o inconscientemente, entre el producto lingüístico que oferta un locutor socialmente caracterizado y los productos que en un espacio social determinado propone simultáneamente. Hay que tener en cuenta también que el producto lingüístico sólo se concretiza como mensaje si es tratado como tal –es decir, descifrado– y que los esquemas de interpretación que los receptores ponen en marcha en su apropiación creadora del producto propuesto pueden encontrarse más o menos alejados de los que han orientado su producción. A través de estos efectos, inevitables, el mercado contribuye a construir no sólo el valor simbólico, sino también el sentido del discurso. (Bourdieu, 2014, p. 13)

Ahora bien, para pensar en el sentido de las prácticas lingüísticas desde las/os agentes como una especie de coincidencia o adecuación necesaria –que le confiere la apariencia de armonía preestablecida– entre un *habitus* y un campo, rescatamos la noción de “economía de las prácticas”, en relación con el mercado escolar del capital

lingüístico que dispone a cada individuo en función de la distancia entre el tipo de dominio simbólico exigido y el dominio práctico del lenguaje, en un tiempo y un contexto determinados, una razón inmanente:

que no encuentra su “origen” ni en las “decisiones” de la razón como cálculo consciente ni en las terminaciones de mecanismo exteriores y superiores a los agentes. Siendo constitutiva de *la estructura* de la práctica racional, es decir la más adecuada para alcanzar al menor costo los objetivos inscriptos en la lógica de un cierto campo, esta economía puede definirse con referencia a toda clase de funciones, entre ellas la maximización del beneficio en dinero, el único que el economicismo reconoce. (Bourdieu, 2022, p. 82)

Esta “razón inmanente a las prácticas” no promulga ni una actitud economicista, intencionalista, utilitarista ni mecanicista, y no hace referencia a la prosecución intencional y planificada de fines calculados; más bien, refiere “al desarrollo activo de líneas objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles, es decir, comprensibles y explicables, habida cuenta de las condiciones sociales externas e incorporadas por quienes producen las prácticas” (Gutiérrez, 2002, p. 27)². Antes de considerar el sentido práctico del agente como una pretendida estrategia de elección racional e instrumental, la teoría intenta comprender la lógica del sistema de las acciones que son razonables: “habitadas por una especie de finalidad objetiva sin estar conscientemente organizadas con respecto a un fin explícito constituido; inteligibles y coherentes sin haber surgido de una intención de coherencia ni de una decisión deliberada” (Bourdieu, 2022, p. 83). En este sentido, el *habitus* es el conjunto de esquemas generativos de producción a partir de los cuales los individuos perciben el mundo e intervienen ajustadamente en él, en tanto funcionan como “estructuras estructurantes estructuradas³”. Es decir:

² “El valor de los distintos códigos lingüísticos disponibles en una sociedad dada en un momento dado (es decir, su rentabilidad económica y simbólica) siempre depende de la distancia que media entre ellos y la norma lingüística que la escuela logra imponer en la definición de los criterios de ‘corrección’ lingüística socialmente reconocidos. Para mayor precisión: el valor en el mercado escolar del capital lingüístico del que dispone cada individuo es función de la distancia entre el tipo de dominio simbólico exigido por la escuela y el dominio práctico del lenguaje que debe a su primera educación de clase” (Bourdieu y Passeron, 2000, p. 148).

³ Esto significa que están “socialmente estructuradas porque han sido conformados a lo largo de la historia de cada agente y suponen la incorporación de la estructura social, del campo concreto de

La creencia práctica no es un “estado de alma” o, menos todavía, una suerte de adhesión decisoria a un cuerpo de dogmas y de doctrinas instituidas (“las creencias”), sino, si se me permite la expresión, un *estado del cuerpo*. La doxa originaria es esa relación de adhesión inmediata que se establece en la práctica entre un habitus y el cuerpo al cual está acordado, esa muda experiencia del mundo como algo que se da por sentado y que el sentido práctico procura. (Bourdieu, 2022, p. 111)

Esta idea del sentido de la práctica y el estado del cuerpo remite a la “economía de los intercambios lingüísticos” (Bourdieu, 2014) y reconoce que el concepto de “capital lingüístico” (un subtipo del concepto más amplio de “capital cultural”) delimita un conjunto de bienes del lenguaje acumulados que se producen, distribuyen, consumen y pierden en los mercados lingüísticos, en donde diferentes idiomas y variedades tienen diferentes valores simbólicos. Esto refiere a que Bourdieu no marca solo una connotación económica; más bien, la extiende a cualquier tipo de bienes susceptibles de acumulación e intercambio, es decir, a la configuración de un campo social en torno al cual puede construirse un proceso de producción, distribución y consumo: “los campos sociales pueden ser considerados como mercados de capitales específicos” (Gutiérrez, 2002, p. 35). En este caso, Bourdieu señala que la posición en función de la distribución de las diferentes especies de capital guarda relación objetiva con las posiciones en otros campos (por ejemplo, relaciones de homología, de dominación o de subordinación) donde el deseo de un discurso legítimo proviene del sistema educativo, porque está estrechamente vinculado con el crecimiento económico que relaciona los mercados económicos con los mercados lingüísticos.

En cuanto al “capital cultural”, señala que está ligado a conocimientos, ciencias, artes, y que se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las *performances* escolares; en este otro caso, bajo la existencia de tres formas⁴. Por esto, si bien Bourdieu reconoce que ciertas sociedades conservan

relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal; pero a la vez son estructurantes porque son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente” (Bourdieu, 2000).

⁴ “En estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (*habitus*) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etc.; y en estado

sus recursos culturales en estado incorporado, en el sentido de que se permite conservar y acumular bajo una forma objetivada los recursos culturales heredados del pasado y del sistema de enseñanza que dota a los agentes de las aptitudes y de las disposiciones indispensables para reapropiárselos simbólicamente, también recuperamos su mirada en torno al estado institucionalizado:

La institucionalización sustituye las relaciones entre agentes indisociables de las funciones que ellos cumplen y que no pueden sino dando la cara, por relaciones estrictamente establecidas y jurídicamente garantizadas entre posiciones reconocidas, definidas por su *rango* en un espacio relativamente autónomo de posiciones y que existen por su propia existencia, distinta e independiente de sus ocupaciones actuales o potenciales, definidos ellos mismo por *títulos* que, como los títulos escolares, los *autorizan* a ocupar esas posiciones. (Bourdieu, 2022, p. 212)

En esta línea, el “capital simbólico” remite a una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad o reconocimiento a los otros capitales; esto es, como principio de distinción y diferenciación que se pone en juego frente a los demás agentes del campo: “se agregarían a la posición que se tiene por el manejo del capital específico que se disputa en ese campo” (Gutiérrez, 2002, p. 40). De manera similar a la relación entre el capital cultural y el subcapital lingüístico, el capital simbólico es una especie de capital particular que se juega en un universo de economías:

es un *crédito*, pero en el sentido más amplio del término, es decir una especie de avance, de cosa que se da por descontada, de acreditación, que sólo la *creencia* del grupo puede conceder a quienes le dan garantías materiales y simbólicas. (Bourdieu, 2022, p. 190)

Esto se explica por lo que Bourdieu llama “economía de los intercambios simbólicos”: “la lógica de aquellos universos sociales que tienen en común crear condiciones objetivas para que los agentes que juegan ese juego tengan allí ‘interés por el desinterés’ (y por lo tanto, estén interesados)” (Gutiérrez, 2002, p. 28). En

institucionalizado, que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares” (Gutiérrez, 2002, p. 37).

otras palabras, está fundada en el tabú de la explicitación de su verdad económica y en la denegación colectiva que implica el desconocimiento y el reconocimiento de los mecanismos que la sustentan; es “la reconversión del capital económico en capital simbólico, que produce relaciones de dependencia fundadas económicamente pero disimuladas bajo el velo de las relaciones morales” (Bourdieu, 2022, p. 196). Es decir, el “capital lingüístico” involucra prácticas, espacios y agentes enfrentados o distintos que comparten un marco de producción de sentido (una arena que es histórica) de articulaciones complejas en la heterogeneidad social caracterizada, y que significa, valora y jerarquiza las diferencias de maneras distintas:

Lo que circula por el mercado lingüístico no es la «lengua», sino discursos estilísticamente caracterizados, tanto desde la producción, en la medida en que cada locutor se construye un idiolecto con la lengua común, como desde la recepción, en la medida en que cada receptor contribuye a producir el mensaje que recibe y evalúa, incorporándole el conjunto de su experiencia singular y colectiva. (Bourdieu, 2014, p. 13)

Por análisis glotopolíticos *de* y *en* la enseñanza de lenguas

La perspectiva glotopolítica refiere al estudio contextual e historizado en términos de relaciones entre las dimensiones del lenguaje que se manifiestan en el espacio social del campo político: relaciones de poder y planificaciones lingüísticas que influyen en el estatus, uso y valoración de las diferentes lenguas en una sociedad (Del Valle, 2007; Narvaja de Arnoux, 2014). Así, permite comprender cómo las decisiones políticas y las prácticas sociales afectan a los estilos de las lenguas y a las comunidades lingüísticas; es decir, “las distintas formas en que las acciones sobre el lenguaje participan en la reproducción o transformación de las relaciones de poder” (Narvaja de Arnoux, 2000, p. 3). De esta manera, instituye un campo de estudio interdisciplinario –también una perspectiva (Del Valle, 2017)– que abarca áreas como la sociolingüística, la sociología del lenguaje y la antropología lingüística, y se vuelve un enfoque amplio que, a su vez, considera las diversas perspectivas y teorías relevantes que estas áreas implican.

La glotopolítica busca “incluir todos los hechos de lenguaje en los cuales la acción de la sociedad reviste la forma de lo político” (Guespin y Marcellesi, 1986, p.

36) y señala una doble determinación entre los elementos de la relación lenguaje-sociedad⁵. En torno a esto, Guespin y Marcellesi (1986) advierten que “toda sociedad humana es lingüística y toda práctica lingüística es social” (p. 39). Es decir, además de identificarse diversas formas en las que una sociedad actúa sobre el lenguaje, se reconoce que el lenguaje funciona como agencia o estrategia de socialización en las situaciones coyunturales: “la justificación de fondo de la glotopolítica no es el alineamiento de prácticas lingüísticas o sociales con un ideario abstracto de lengua o de sociedad sino el desarrollo de la personalidad social” (Guespin y Marcellesi, 1986, p. 39). En este sentido, los hechos glotopolíticos y sus efectos en agentes, conscientes o inconscientes, activos o pasivos, van desde los actos minúsculos y familiares hasta las intervenciones más visibles: “decisiones que afectan al derecho de un determinado grupo social a tomar la palabra de una determinada forma” (Guespin y Marcellesi, 1986, p. 43).

La respuesta a la propuesta es analizar las “representaciones sociales” y sus “ideologías lingüísticas” en coyunturas específicas entre actores y situaciones, ya que ambos aspectos juegan un papel fundamental para la configuración de capitales, prácticas y discursos glotopolíticos, e influyen en las formas en que las lenguas son valoradas, percibidas y utilizadas dentro de un determinado grupo, campo y espacio social, ya sea amplio o restringido⁶. Es en este sentido que el estudio de los hechos glotopolíticos como acciones históricas considera a las representaciones sociolingüísticas, es decir, a aquellas imágenes o conceptos que, por un lado, se refieren a objetos lingüísticos y que, por otro, implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos o prácticas con los que son asociados. Asimismo, las ideologías lingüísticas remiten al ámbito de las ideas, las creencias y las

⁵ En base al estudio clásico de las políticas lingüísticas, esta propuesta amplía sus dimensiones de análisis más allá de las invenciones referidas al corpus y al estatus de las lenguas, hacia el habla y los discursos: “Hacia la lengua cuando, por ejemplo, la sociedad legisla sobre el estatus relativo del francés y las lenguas minoritarias; hacia el habla cuando se reprime un determinado uso en un contexto dado; y hacia el discurso cuando la escuela hace materia de examen la producción de un determinado tipo de texto” (Guespin y Marcellesi, 1986, p. 35).

⁶ Si bien Guespin y Marcellesi (1986) proponen que para “analizar la práctica glotopolítica en un momento y lugar dado, la sociolingüística debe recoger datos sobre los actores y las instancias” (p. 50), se considera a las representaciones sociolingüísticas y sus ideologías asociadas como herramientas de análisis. En este sentido, y al igual que en la propuesta de Bourdieu (2022), más que creencias, estas representaciones destacan una

dimensión fundamental del habitus que es inseparable de una relación con el lenguaje y con el tiempo, la relación con el cuerpo no se reduce a una ‘imagen del cuerpo’, representación subjetiva ... que es lo esencial estaría constituida a partir de la representación del cuerpo producida y devuelta por los otros. (p. 117).

representaciones subjetivas y, además, a las prácticas que constituyen el significado social de la actividad humana y que se manifiestan socialmente localizadas en tres elementos: la contextualidad, el efecto naturalizador y la institucionalidad.

La descripción y el análisis del perfil lingüístico de un grupo social debe atender tanto al repertorio de lectos que se realizan en diferentes géneros discursivos como al régimen o, mejor dicho, regímenes de normatividad que, en el seno de esa colectividad concreta, articulan la relación entre las formas lingüísticas y su valor social. (Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010, p. 2)

En consecuencia, una mirada crítica sobre el sentido de las prácticas en lo relativo al uso de lenguas en contextos de diversidad cultural entiende a las políticas lingüísticas como un proceso social dinámico –y no lineal– que dura en el tiempo y que reproduce –pero también desafía– los discursos oficiales inscritos en valores hegemónicos. Asimismo, el estudio de las políticas del lenguaje da cuenta no solo de los productos de acciones deliberadas sobre el lenguaje, sus usos y sentidos, sino también de los modos y condiciones en que estas acciones se producen, circulan, se apropian y discuten desde las prácticas cotidianas, gestionadas por agentes individuales y colectivos en situaciones particulares. A partir del trabajo de Unamuno (2015) y Valetto (2020), exploramos los usos de las lenguas indígenas en contextos formativos que implican no solo un empleo del idioma como medio de comunicación y como objeto de enseñanza, sino también como una parte fundamental de la configuración de prácticas culturales y de relaciones interétnicas que influye en el estatus y en las condiciones de uso de las lenguas.

Unamuno (2015), en “Educación bilingüe como educación de calidad: aprender entre lenguas”, releva la situación en que se encuentran los docentes bilingües (español-lenguas indígenas) en el contexto de la provincia del Chaco, así como el lugar que ocupan las lenguas en las prácticas escolares. Su objetivo es “caracterizar algunos de los *estatus prácticos* que describen los usos de las lenguas en las aulas, relacionándolos con los roles de los docentes indígenas, que se describen en las prácticas institucionales” (p. 214). Es decir, busca ilustrar las fuerzas estructurales que emergen desde las legislaciones lingüísticas, como también los gestos glotopolíticos de los participantes de la interacción. Tal enfoque, si bien retoma una

mirada macro y microsociológica del fenómeno, presenta una perspectiva analítica que se detiene sobre el aspecto institucionalizado del capital lingüístico: “El estatus de las lenguas aparece en este caso ligado a otros estatus: el de sus hablantes y también el de las prácticas institucionales en que se usan las lenguas” (Unamuno, 2015, p. 215). Esto remite, por un lado, al capital simbólico y, por otro, tanto al universo comunitario como al educativo.

Para nuestro caso, el artículo reconoce que el punto de vista sociopolítico ofrece una noción de “estatus de las lenguas” en la que se advierte el vínculo entre legislaciones lingüísticas y que emerge como resultado de acciones concretas en el terreno de las políticas del lenguaje. Además, otro de los usos del concepto en sociolingüística, que se solapa con la noción de “prestigio” y que se localiza en el terreno de las actitudes lingüísticas, presenta la relación con los valores que adquiere el uso de una determinada lengua o variedad en contextos particulares. En términos de Unamuno (2015): “Fuera de ser objeto y producto de políticas explícitas, este lugar de las lenguas –que operatoriamente llamaremos estatus prácticos– sería un proceso que informa o indexa sobre relaciones étnicas, sociales, culturales y políticas en tensión” (p. 216). En consecuencia, para describir la “lógica sociopolítica de las prácticas lingüísticas” en la escuela, la investigación propone analizar la gestión interaccional de las lenguas, en las trayectorias y las situaciones en que participan los grupos clases: “todo esto comprendido en la profundidad que merece, al contemplarlo en su dimensión social y cultural” (Unamuno, 2015, p. 217)⁷. Por lo tanto, el estatus de las lenguas se caracteriza por su variación y heterogeneidad, queda manifiesto en las relaciones entre los usos lingüísticos y la organización del espacio escolar, y emerge en las dinámicas que posibilitan la gestión del plurilingüismo en las actividades áulicas. A partir de una sociolingüística de mirada etnográfica, Unamuno señala que, independientemente del rol que les otorgue a las lenguas en la organización curricular, los registros de campo muestran que las lenguas indígenas ocupan, por lo menos, cuatro lugares: como materia u objeto de

⁷ “Si bien es difícil describir en tan breve espacio el conjunto de elementos cotidianos que caracterizan el proceso de incorporación de los docentes indígenas y de sus lenguas en las escuelas, parece relevante insistir en algunos de ellos: por un lado, el rol del docente indígena que emerge de las prácticas institucionales ...; por otro lado, la forma en que se evalúan sus competencias lingüísticas y profesionales. Es en estas dinámicas –de lucha material y simbólica– donde podemos leer el estatus de las lenguas” (Unamuno, 2015, p. 222).

enseñanza, como lengua vehicular y de interacción, como recurso de mediación cultural y lingüística, y como símbolo.

De estas dinámicas complejas, marcadas por la alternancia entre lenguas y por el uso de enunciados mixtos, emergen los estatus para las lenguas, los cuales no dejan de estar constreñidos por las condiciones simbólicas y materiales en las cuales se desarrollan los intercambios. La lucha por la definición del lugar de los docentes bilingües en las aulas y en las escuelas está relacionada, creemos, con las formas en que las lenguas van ocupando paulatinamente espacios en las interacciones escolares. (Unamuno, 2015, p. 227)

En esta línea, Valetto (2020) investiga las trayectorias formativas de personas indígenas en los profesorados de educación superior del Centro de Investigación y de Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) de Juan José Castelli, para adentrarse al estudio del uso y la enseñanza de las lenguas qom y wichí en los espacios de práctica docente y residencia del Profesorado Intercultural Bilingüe en la provincia del Chaco. Como señala la autora: “En estos espacios los estudiantes en formación se ven confrontados con la escuela tradicional homogeneizante, con la lengua castellana y con los prejuicios respecto de la capacidad para el desarrollo de la docencia” (Valetto, 2020, p. 181). En este caso, se presencia un proceso educativo en el cual se usa como instrumento de educación la lengua materna de las/os educandos y una segunda lengua, el castellano, y en el cual, desde una dimensión metodológica, el trabajo remite a la observación participante con énfasis en los contextos de uso:

Este estudio se centra en mis observaciones y análisis de clases durante las prácticas [de] residencia, así como en la lectura crítica de las memorias y narraciones escritas por los estudiantes, planillas de evaluaciones de los maestros orientadores, planificaciones e informes de seguimiento de los alumnos practicantes. Concretamente para este trabajo me interesan los aspectos sociolingüísticos: los usos de las lenguas indígenas y las oportunidades que tienen los alumnos de emplearlas en la enseñanza. (Valetto, 2020, p. 183)

De esta manera, Valetto (2020) comenta aspectos particulares de la formación de docentes indígenas, referidos, por un lado, a las marcaciones identitarias de los jóvenes que realizan las residencias y que participan de situaciones en donde se usan

sus primeras lenguas, y al lugar de las lenguas indígenas en los planes de estudios del Profesorado Bilingüe Intercultural, por otro. A diferencia de Unamuno (2015). que presenta una investigación de corte interaccional, el texto de Valetto (2020) busca analizar los espacios sociales de las lenguas en las prácticas:

propongo organizar los datos alrededor de diversos ejes que comentaré en cada caso. Estos ejes son los siguientes: 1) las lenguas de interacción; 2) lengua y mediación; 3) lengua y planificación de la enseñanza, y 4) lengua y configuración de su ser docente. (Valetto, 2020, p. 191)

Esquemáticamente, para nuestro caso, reconocemos que, en cuanto a las “lenguas de interacción”, se detiene en los usos de las lenguas indígenas a) en las relaciones cotidianas, b) dentro de los ámbitos de formación docente, c) en la interacción docente-alumno dentro del instituto formador, y d) en las aulas con los niños y delante de los otros docentes (no indígenas). En el apartado dedicado a “lengua y mediación”, se detallan los usos de las lenguas indígenas a) con las familias indígenas, y b) para traducir el discurso del docente no indígena. En cuanto a la “lengua y planificación de la enseñanza”, se detiene en la presencia o ausencia de la lengua indígena como vehículo de la enseñanza y como objeto de enseñanza a) en la planificación didáctica y en los materiales, así como b) en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Por último, con respecto a la relación entre “lengua y configuración del ser docente”:

La lengua materna pasa a ser parte de la configuración del ser docente intercultural bilingüe. El practicante revela que siente seguridad al enseñar en las dos lenguas cuando declara en la memoria profesional que cuando puede expresarse en su lengua “me sentía firme, confiado, asegurado en los contenidos”. (Valetto, 2020, p. 195)

Las reflexiones finales manifiestan que el uso de lenguas se restringe al hecho de traducir cuando el/la docente no indígena habla, para llamar la atención de las/os estudiantes, inculcar normas acordes a la sociedad occidental, y que las/os docentes no indígenas demandan una formación específica para trabajar en contextos de diversidad sociocultural, ya que desconocen los diseños específicos para la modalidad y las prácticas educativas propias de los pueblos indígenas. En este sentido, la autora

señala que se continúan privilegiando los contenidos, los usos y las formas de enseñanza que dan cuenta de la hegemonía del castellano como lengua dominante, lo que interviene en las diferentes relaciones interétnicas:

El uso y la enseñanza en lenguas indígenas en el espacio de práctica y residencia es mínimo, ya que se les da más importancia a los saberes occidentales, a las normas que rigen las instituciones, que a los saberes pedagógicos y didácticos, y se omiten los saberes de la cosmovisión, de la cultura y de la lengua indígena. (Valetto, 2020, p. 196)

En este sentido, a partir del registro etnográfico del sentido práctico de las lenguas en educación superior desde el Instituto de Lenguas y Culturas Aborígenes de Córdoba, presentamos un análisis glotopolítico de las lenguas, no en un contexto educativo *para* indígenas, sino, más bien, *desde* los indígenas, que retoma algunos aportes de la obra de Bourdieu a los estudios del lenguaje en sociedad y en un contexto de diversidad cultural.

Hacia el sentido práctico de las lenguas indígenas en educación

La unidad de una lengua o su diferenciación no se debe solo a razones internas o tipológicas, sino que se explica, además, por disposiciones estructurales más generales y particulares de agentes, instituciones y mercados. Si bien recuperamos las diversas lenguas y su variedad en sus contextos reales de uso (que nos remiten al estudio interaccional de los eventos de habla), advertimos que la noción de “estatus práctico” intenta ir más allá del uso cara a cara, concreto y cotidiano, para remarcar los consensos y los sentidos involucrados alrededor de las acciones glotopolíticas⁸. De esta manera, y al retomar las contribuciones de los apartados anteriores, el estatus práctico refiere al nivel de valoración que se le otorga a una lengua, a sus actuaciones y representaciones comunicativas, en una determinada sociedad o contexto político. Es decir, refiere a la posición relativa de una lengua identificable en comparación con otras lenguas en términos de reconocimiento contextual, su uso en ciertas comunidades y su consideración como lengua de prestigio simbólico y material. Si

⁸ En torno a esta “economía de intercambios lingüísticos”, junto con Gutierrez (2002), rescatamos que si es legítimo tratar las relaciones sociales (y las relaciones de dominación mismas) como interacciones simbólicas, no hay que olvidar que las relaciones de comunicación por excelencia que son los intercambios lingüísticos, son también relaciones de poder simbólico, donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores o sus grupos respectivos. (p. 26).

aplicamos esta mirada al campo de la educación, el sentido práctico de las lenguas en esta situación refiere, de alguna manera, a los modos en que los enunciados o discursos son dichos y valorados en determinadas actividades sociales por determinadas personas, en términos relativos de prestigio y legitimidad; y, además, al efecto que tienen estos estados interactivos o de participación sobre otras/os agentes que escuchan o responden ese mensaje que se transmite mediante la lengua.

A continuación, exploramos los usos de las lenguas en contextos formativos, lo cual implica un empleo del idioma no solo como medio de comunicación y como objeto de enseñanza –que presenta el avance del modelo propuesto por la Educación Intercultural Bilingüe como parte de la agenda socioeducativa a nivel nacional–, sino también como una dimensión fundamental que interviene en la configuración de las perspectivas decoloniales y las relaciones interculturales, e influye en el estatus y las condiciones de uso de las lenguas, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Junto con los aportes de Bourdieu, advertimos que las disposiciones sociales no solo remiten y se enfocan en las habilidades lingüísticas y comunicativas que implican las prácticas del lenguaje en las escuelas, sino que también influyen en las construcciones de alteridades históricas, de identidades políticas y de relaciones de dominación entre una multiplicidad de agentes y relaciones con el lenguaje que participan de, y se construyen en, las actividades de comunicación pedagógica.

En relación con Unamuno (2015) y Valetto (2020), rescatamos y proponemos para nuestro caso que las lenguas indígenas se configuran en cuatro lugares diferenciados: como materia de enseñanza, como lengua vehicular y de interacción, como recurso de mediación cultural y lingüística, y como símbolo de distinción. Esto tiene lugar a partir de la circulación, producción y consumo de particulares configuraciones del subcapital lingüístico (entendido en un sentido amplio), desde su articulación con diferentes capitales culturales y simbólicos en el campo social y el mercado escolar (entendido en forma de un *continuum*). De esta manera, nos detenemos en ciertos “gestos glotopolíticos” que emergen a partir de algunas situaciones de enseñanza y aprendizaje, entendidos como las actuaciones que realizan los individuos en nombre de las diferentes lenguas; y, para nuestro caso en particular, en las acciones que las/os docentes y las/os estudiantes realizan para administrar el uso de repertorios, competencias y discursos en, sobre y por las lenguas. En síntesis,

exploramos los estatus prácticos de las lenguas en contextos formativos de diversidad cultural, ya que nos permiten dimensionar, a partir de algunos gestos glotopolíticos, los procesos de recuperación de las lenguas indígenas, los procesos de revitalización, y los procesos de producción de nuevas/os hablantes.

A fin de acercarnos al análisis del espacio y la estructura social que conforman las prácticas de enseñanza y aprendizaje donde el uso de las lenguas indígenas cobra poder de agencia, aplicamos los conceptos operativos anteriores (como materia de enseñanza, como lengua de interacción, como recurso de mediación cultural, y como símbolo de distinción) y describimos las configuraciones lingüístico-pedagógicas que habitan algunas actividades situadas en el Instituto de Culturas Aborígenes (ICA), particularmente, aquellas relativas a la celebración del Inti Raymi⁹.

La celebración de la Fiesta del Sol es una festividad que conforma el calendario de las comunidades indígenas andinas, mediante la cual se da comienzo a un nuevo ciclo de vida vinculado a la siembra y cosecha, durante el solsticio de invierno en el hemisferio sur, hacia junio. A nivel institucional, esta celebración habilita procesos formativos *otros* que se sostienen en el reconocimiento y valoración del sol como fuente de vida y de saber ancestral; es decir, en una crítica epistemológica y ontológica al pensamiento occidental moderno en relación a qué tipos de saberes y prácticas es necesario transmitir. En este sentido, pensar las economías de los intercambios lingüísticos en un campo educativo de formación superior de profesores nos advierte sobre cómo las lenguas y los cuerpos se utilizan en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje, e implica analizar cómo se seleccionan y se enseñan las lenguas, qué metodologías y enfoques se emplean y, además, cómo se promueven o desalientan determinadas formas de expresión, identificación y de usos lingüísticos, cómo se considera el papel de las lenguas y de los hablantes en las diferentes áreas curriculares, y cómo se fomenta el uso del plurilingüismo, más allá de las instancias que presentan una lengua meta establecida.

En primer lugar, las dinámicas áulicas configuran el lugar de las lenguas indígenas como materia u objeto de enseñanza y como lengua vehicular y de

⁹ En este sentido, además de transitar la institución desde el año 2016 y tener una participación activa de la comunidad educativa desde entonces, actualmente me encuentro finalizando mi Trabajo Final de Licenciatura en Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidad de la Universidad Nacional de Córdoba titulado “La enseñanza de lenguas indígenas en Córdoba: el proyecto lingüístico-pedagógico del Instituto de Culturas Aborígenes como gesto glotopolítico” (2022-2023)

interacción; por ejemplo, cuando las/os participantes nos ubicamos en forma circular, conversando con nuestras/os compañeras/os, mientras el o la docente escribe palabras en lengua indígena en el pizarrón para comenzar a tratar un tema específico. Durante las clases, se aborda un tema particular relacionado a las estructuras lingüísticas o las estrategias comunicativas de la lengua meta, es decir, la lengua enseñada. Por ejemplo, su tipología aglutinante, el alfabeto particular, la variación fonética, los pronombres personales o demostrativos, los sufijos posesivos, el verbo y su tiempo presente, la construcción oracional, etcétera. En este sentido, para trabajar los temas referidos a la enseñanza de la lengua, el/la docente marca el contenido disciplinar que se abordará a partir de la planificación y del diseño curricular, comparte materiales de producción propia y una bibliografía que, en su mayoría, pertenece a autores indígenas, materiales educativos de producción nacional o materiales académicos latinoamericanos.

Ahora bien, más allá de abordarse los temas referidos a la lengua indígena como “objeto de enseñanza” y su identificación social con la historia particular de los pueblos originarios, al mismo tiempo que se recupera el uso de la lengua indígena como “medio de interacción”, en el discurso áulico se rescatan herramientas que transforman perspectivas y prácticas y que remiten a tres cuestiones relativas a una reflexividad metalingüística. En primer lugar, se retoma la diversidad étnica e histórica de los diferentes pueblos indígenas y se presentan discusiones en torno al reconocimiento de las variedades lingüísticas de una misma lengua; por ejemplo, entre el mbya guaraní y el ava guaraní. En segundo lugar, el énfasis puesto en las prácticas comunicativas en lenguas indígenas, que resiste al avance de la lengua oficial tanto dentro como fuera de la escuela, posiciona a estos idiomas como herramientas del pensamiento y la cultura de los pueblos originarios. En tercer lugar, las historias particulares de las lenguas indígenas presentan de diferente manera una relación con la escritura y la lectura, en tanto tecnologías de la sociedad moderna, como herramientas que doblegaron el hablar y el pensar indígena, pero que, a su vez, presentan nuevos espacios sociales de intervención etnogltopolítica.

Una de las actividades que pone en juego estas representaciones es la confección de un diccionario colectivo en donde se inscriben los lexemas, teniendo en cuenta un orden alfabético de la lengua indígena y una traducción desde esta lengua

al castellano. Si bien esta actividad se lleva a cabo en una bitácora individual, durante las clases se ponen en diálogo tanto los conceptos que se van anexando como sus definiciones y pensamientos asociados para reforzar la actividad de manera cooperativa. De este modo, vemos cómo la lengua es objeto de enseñanza y cómo la construcción de un vocabulario está condicionada tanto por las prácticas propuestas por las/os docentes como por las necesidades prácticas de las/os estudiante. Es decir, que, si bien el diccionario recoge palabras o campos semánticos que forman parte del vocabulario propuesto en el plan de estudio, la mayoría del léxico integrado a la bitácora corresponde a un vocabulario que entra en juego a partir de *otras* interacciones desarrolladas durante las clases y, más fuertemente, fuera de ellas.

Reconocemos que lo inédito de la propuesta educativa y de la planificación de las secuencias didácticas en este espacio curricular es que posicionan la lengua indígena como objeto de enseñanza en tanto se focalizan en su aprendizaje metalingüístico, a partir de yuxtaponer a la lengua como vehículo de interacción y como recurso de mediación cultural. Esto significa que, aunque la enseñanza de lenguas se realiza mayormente en castellano, abundan las intervenciones y explicaciones en lengua indígena por parte de las/os docentes, así como las actividades de conversación y diálogo en lengua indígena llevadas a cabo por los grupos de estudiantes en diversas situaciones. Por ejemplo, cada vez que comienza una clase se propone una actividad en donde, a modo de práctica de la oralidad y de la pronunciación de saludos en quechua, las/os estudiantes se saludan, realizan preguntas y las responden, intentando, además, retomar temáticas claves de la clase anterior; asimismo, se propone llevar a cabo la actividad de manera escrita, capitalizando las estrategias de acumulación de este capital en particular.

Entre otras actividades que posicionan a las lenguas como “medio de interacción” se destacan las que proponen el desarrollo de diálogos en parejas de estudiantes, en torno a un tema de interés mutuo o brindado por la/el docente. Por otra parte, la función comunicativa se interrelaciona con la función poética del lenguaje en actividades que proponen la traducción de una canción o poesía en lengua indígena, por ejemplo, ya sea del quechua al español o del español al quechua. Asimismo, en base a esta última actividad, y de manera posterior a su trabajo en el aula, se propone llevar adelante un trabajo en torno a la gramática de la lengua

indígena; por ejemplo, trabajar con los verbos que se conjugan en las canciones y los poemas para realizar un análisis morfológico de los mismos e incluirlos dentro de los diccionarios colectivos. Otro dato de interés es que las producciones que emergen con esta estructura conversacional o desde una práctica de traducción son reconocidas y puestas en circulación dentro de celebraciones, festividades, revistas, jornadas o congresos. Es decir, se habilita la incorporación de estas producciones en otros ámbitos que escapan al aula o al grupo clase, pero que presentan el uso de la lengua indígena como medio de comunicación.

En este sentido, comenzamos a pensar en estos lugares distintivos, sus agentes e instancias, en los que las lenguas indígenas se configuran durante las prácticas de enseñanza y aprendizaje, ya no solamente como materia de enseñanza o como vehículo de interacción, sino, más bien, como “recurso de mediación cultural y lingüística”. Esto es, que las construcciones lingüísticas se articulan con formas de interpretación, es decir, las prácticas lingüísticas se configuran en base a un sentido indígena de construcción conceptual. En este caso, el ideograma conformado por “lengua y cultura” o “lengua y pensamiento” comienza a ser fundamental para las planificaciones anuales, por ejemplo, al optarse por una formación superior que implique prácticas, sentidos y significados interiorizados en y desde las diferentes perspectivas, filosofías y cosmovisiones indígenas. Por ejemplo, en la celebración del Inti Raymi se fomenta la participación activa de toda la comunidad educativa, en particular, la de las/os estudiantes de lenguas indígenas, y se promueve la recuperación y el reconocimiento de las lenguas indígenas en uso, así como de otras expresiones culturales propias de estos pueblos: la danza y el canto. En este sentido, la participación de las/os diferentes miembros de la clase en la realización de las ceremonias (actividades coordinadas por referentes indígenas que forman parte de la institución) posibilita que la propuesta de formación en clave intercultural interpele a las matrices de pensamiento coloniales internas desde una comprensión e intervención *otra*.

Este es el caso del rol que cumplen los agentes que forman parte de la celebración del Inti Raymi, ya sea el *putukamayok*, es decir “el llamador”, que convoca a la celebración mientras emite sonidos y mensajes anunciando su inicio; o los *kañariñuna*, que son los grupos de músicos y de baile que animarán la fiesta, en

un nuevo año o un nuevo tiempo. Para cumplir cada una de estas funciones, parte de la comunidad educativa que se encarga de la organización se reúne y (al mismo tiempo que las/os estudiantes se interiorizan en la estructura, los elementos, los sentidos y los pensamientos que se manifiestan en cada momento de la ceremonia o celebración) se habilita a formar parte de la producción del hecho al recrearse la representación de estos agentes en la actividad y vivenciar la palabra. Como ya adelantamos, en las prácticas dentro y fuera del aula, el uso de las lenguas indígenas emerge de un concepto léxico o de una oración simple en tanto materia de enseñanza, para convertirse en un símbolo que presentará una particular distinción en relación con el tema a desarrollarse. Este es el caso en el cual se abordan los saberes referidos al pensamiento occidental mediante marcas lingüísticas relativas a las identidades indígenas y formas de enseñanza *otras* que reconfiguran maneras divergentes de pensar y ser docente o de aprender sobre el lenguaje. De esta manera, la construcción de conocimientos en torno a los intercambios lingüísticos se sustenta al configurar un territorio multicultural marcado por el uso hegemónico del castellano como lengua vehicular, pero reconociendo la variedad de funciones que presentan las lenguas indígenas en uso dentro y fuera del espacio aúlico. De esta manera, advertimos la construcción escolar de una identidad lingüística enmarcada en la diversidad sociocultural, la visibilización de las lenguas minorizadas y la transformación de las actitudes y representaciones lingüísticas que conforman la realidad plurilingüe desde la adquisición de competencias comunicativas múltiples en lenguas indígenas.

En paralelo a la última caracterización del lenguaje –que piensa las lenguas indígenas como recursos de mediación cultural–, las lenguas indígenas cobran valor como “símbolo de distinción”. Es decir, no solo se convierten en una reactualización del sentido o perspectiva desde las prácticas lingüísticas o pedagógicas, sino que también se habilita el aprendizaje y la transmisión colectiva de las luchas, gestos y memorias identitarias en disputa, lo que produce nuevos sentimientos de pertenencia a un colectivo fundado en intereses compartidos. Las lenguas indígenas son aprendidas –en su mayoría– por personas hispanohablantes y por hablantes de otras lenguas –bilingües, por ejemplo, junto con lenguas indígenas o afroamericanas– que desafían las maneras rígidas de conceptualizar las culturas y las identidades

lingüísticas, ya sea desde la preterización de lenguas y pueblos indígenas, su exclusión hacia las zonas rurales o su circunscripción a determinadas individualidades.

Más allá del mantenimiento y revalorización de las lenguas aborígenes como objeto y medio a través de prácticas educativas llevadas a cabo por hablantes bilingües, su enseñanza y aprendizaje se presentan como recursos de mediación cultural y como símbolos que se articulan, por un lado, con luchas glotopolíticas de larga duración y, por otro, con nuevos procesos de identificación sociolingüística. Al igual que los ciclos lectivos coordinados por cada una/o de las/os docentes, las clases de Lengua y Pensamiento Originario integran dentro de la organización de su plan de estudios una comida comunitaria (un *apthapi* en quechua, un *vorí vorí* en guaraní, un *kuranto* en mapudungun) que posiciona como primordial a una conciencia glotopolítica intercultural y decolonial en las múltiples formas en que se manifiestan los sentidos prácticos de las lenguas, pero que, sin embargo, ahora se manifiesta en otro campo de acción social. Sobre esto, y en base a una conversación con un estudiante, este manifiesta:

Allin chisi masikuna. El *apthapi* es una práctica de sentido comunal donde todos comparten sin restricciones ni jerarquías. *Apthapi* es un verbo derivado de *apthapiña*, que en lengua aymara significa ‘traer’, y la idea es reunir el aporte de todos para generar comunidad. La lógica del *apthapi* permite que se distribuyan los alimentos no por igual, sino de manera equilibrada, es decir, según la necesidad de cada quien. Se colocan los aguayos en el suelo, y encima la comida, con sus participantes alrededor y cada uno va compartiendo los alimentos que trajo; la idea es que se haga un convite de saberes. La forma del *apthapi*, que es una forma geométrica, puede deberse a los diferentes tipos de reuniones, y de eso deriva la formación que tenga el *apthapi*; es decir, que esta forma geométrica va a definir una situación en particular. Pero la significación de la forma general, la que deriva del verbo *apthapiña*, es el *apthapi* como una celebración colectiva.

En síntesis, podemos decir que el sentido práctico refiere a la valoración social que se otorga al lugar de las lenguas en un determinado contexto real de uso, que no solo implica un empleo del idioma como medio de comunicación u objeto de

enseñanza, sino, además, una dimensión del mismo como parte fundamental de la configuración de prácticas y relaciones que influyen en estas condiciones reales de uso y se vuelven no solo un derecho para las comunidades, sino también una herramienta de transformación de perspectivas y de costumbres.

Reflexiones sobre y desde el estructuralismo constructivista

Para concebir una teoría social contemporánea, Bourdieu comienza su prólogo a “Crítica a la razón teórica” de *El sentido práctico* al afirmar: “De todas las oposiciones que dividen artificialmente a la ciencia social, la fundamental y la más ruinosa es aquella que se establece entre el subjetivismo y el objetivismo” (2022, p. 43). Por consiguiente, propone superar el antagonismo que opone a estos dos modos de conocimiento y, bajo el principio de la experiencia ordinaria del mundo social, busca explicar los presupuestos que tienen en común: “Ello supone someter a una objetivación crítica las condiciones epistemológicas y sociales que hacen posibles tanto el retorno reflexivo sobre la experiencia subjetiva del mundo social como la objetivación de las condiciones objetivas de esa experiencia” (2022, p. 43).

Se trata de eludir el *realismo* de la *estructura* al cual el objetivismo ... conduce necesariamente cuando hace hipóstasis de esas relaciones al tratarlas como realidades ya constituidas fuera de la *historia* del individuo y del grupo, sin caer no obstante en el subjetivismo, totalmente incapaz de dar cuenta de la necesidad del mundo social: por ello, es necesario retornar a la práctica, ámbito de la dialéctica del *opus operarum* y el *modus operandi*, de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los habitus. (Bourdieu, 2022, p. 85)

Si retomamos la pregunta sobre las cuatro configuraciones del sentido práctico del lugar de las lenguas indígenas en la estructura de la educación superior y, particularmente, en el desarrollo de algunas clases de Lengua y Pensamiento Originario en el Instituto de Culturas Aborígenes, advertimos el *cómo* prestamos atención a los modos en que estas modalidades son producidas, distribuidas y consumidas en determinadas situaciones, por determinadas personas, en términos relativos de prestigio y legitimidad y, además, al efecto que tienen sus usos y sus propósitos sobre otras/os agentes que escuchan o responden el mensaje que se

transmite mediante la lengua. A partir de esto, recuperamos lo que Bourdieu llama “sentido del juego”, para reflexionar sobre los posibles o imposibles lugares de agencialidad que presentan las lenguas indígenas en contextos educativos urbanos, así como, también, las nuevas formaciones de nuevos hablantes de lenguas indígenas:

Forma particularmente ejemplar del sentido práctico como ajuste anticipado a las exigencias de un campo, ... cruce cuasi milagroso entre el habitus y el campo, entre la historia incorporada y la historia objetivada, que hace posible la *anticipación* cuasi perfecta del porvenir inscripto en todas las configuraciones concretas de un espacio de juego. (Bourdieu, 2022, p. 107)

Y continúa:

Producto de la experiencia del juego, y por lo tanto de las estructuras objetivadas del espacio de juego, el sentido del juego es lo que hace que el juego tenga un sentido subjetivo, es decir una significación y una razón de ser, pero también, una dirección, una orientación, un por-venir, para aquellos que participan en él y que en esa misma medida reconocen en él lo que está en juego. Y también un sentido objetivo, por el hecho de que el sentido del porvenir probable que da el dominio práctico de las regularidades específicas que son constitutivas de la economía de un campo es el principio de prácticas *sensatas*, vale decir ligadas por una relación inteligible a las condiciones de efectuación, y también entre ellas, y por lo tanto inmediatamente dotadas de sentido y de razón de ser para todo individuo dotado del sentido del juego. (Bourdieu, 2022, p. 107)

En base a los registros etnográficos reseñados, el lugar de las lenguas indígenas en la formación y conformación del ICA desafía ciertos imaginarios y representaciones racistas que, históricamente, se han arraigado en el discurso oficial acerca de la diversidad sociolingüística de la Argentina. Desde su conformación hasta la actualidad, la institución apuesta por enseñar “lengua y pensamiento” al promover el paradigma de las filosofías indígenas y un proceso de apropiación del lenguaje orientado por perspectivas y prácticas interculturales. Si bien las lenguas indígenas se plantean como objeto de enseñanza y no solo como lenguas vehiculares, reconociéndose mayormente el uso del castellano, no se silencian lenguas otras; más

bien, se escuchan las intervenciones plurilingües para entender de manera situada los repertorios y las competencias lingüísticas en relación con las vivencias personales y con los procesos sociales, históricos y políticos que estructuran las interacciones.

Asimismo, el ICA posibilita habitar las relaciones entre las lenguas indígenas y el castellano como relaciones interétnicas contextualizadas y tomar consciencia sobre el proceso de castellanización como motor de minorización de los usos de lenguas subalternizadas, al otorgar nuevos estados interactivos a la diversidad lingüística. En paralelo a las visiones puristas de la lengua y su enseñanza-aprendizaje, a los reclamos de autenticidad y a las esencializaciones de prácticas socioculturales exigidas desde arriba y desde afuera, el sentido del juego busca sensibilizar a una población superdiversa sobre la importancia de usar las lenguas minorizadas y empoderarse como nuevas/os hablantes en la toma del derecho a la palabra. Así, las experiencias, las trayectorias y los repertorios plurilingües no encajan dentro de las categorías fijas y de la vigilancia de las fronteras lingüísticas que el discurso oficial reproduce en torno al uso del lenguaje y la diversidad sociocultural de la región. En este sentido, los fundamentos pedagógicos para la enseñanza y los procedimientos didácticos de enseñanza sitúan a las lenguas indígenas dentro de otras luchas más generales que discuten el papel de las personas involucradas y sus identificaciones como creadores de políticas culturales desde un paradigma intra e intercultural que considera en las/os potenciales usuarias/os la relación entre lengua y cultura y la recuperación de la identidad.

Como reflexión, el sentido práctico de la diversidad lingüística se configura desde un posicionamiento contrahegemónico en el cual las/os hablantes despliegan innovaciones sociolingüísticas que condicionan tanto a las lenguas indígenas, como a los usos y a los sentidos del plurilingüismo en Córdoba. En este caso, como síntesis de los cuatro lugares en los que emerge el uso de las lenguas indígenas en las prácticas institucionales, consideramos que se produce una incorporación selectiva de las lenguas indígenas en el habla cotidiana de estudiantes hispanohablantes. Es decir, presenciamos interacciones entre sujetos que no hablan en guaraní o en quechua, pero que sí se despiden con un *tinkunakama* o un *jajotopata*. De esta manera mixturada, el ICA busca interculturalizar la formación docente y técnica mediante el aprendizaje de lenguas indígenas como gestos glotopolíticos en un contexto

blanqueado, atravesado por una creciente lucha de los derechos lingüísticos como derechos humanos y por políticas públicas en torno al reconocimiento de la diversidad identitaria multicultural y pluriétnica. Como señala Loncón (2013):

La EIB no se puede reducir a la enseñanza de idiomas, ya que encierra un gran potencial social y político. Cuando va más allá de lo pedagógico, acompaña el proceso de reconstrucción de la cultura, del pensamiento propio y, lo más importante, levanta la dignidad de los pueblos, su autoestima y valor de su cultura. (Loncón, 2013, p. 54)

Pensar en reflexiones sociolingüísticas desde un enfoque glotopolítico a partir de Bourdieu y su estructuralismo constructivista localiza a los objetos sociolingüísticos como estructuraciones históricas de larga duración y como configuraciones de agentes en situación, los cuales operan sobre la realidad social desde un punto de vista en el espacio interactivo. Las configuraciones específicas en torno al estudio de los usos de las lenguas en situaciones de enseñanza y aprendizaje marcan una intersección entre lo empírico y lo teórico, mutuamente interrelacionados en un contexto estructural, de modo que su indagación supone la referencia al sistema total de las relaciones en el cual están insertas; es decir, a la economía de los intercambios lingüísticos. Nuestra vigilancia epistemológica y rigor metodológico implicaron una actitud por la que la construcción social de esta realidad partió desde el reconocimiento de las condiciones sociales que afectan al proceso de investigación, tomando como punto especial de la mirada, al propio investigador y sus relaciones (más que solo reconocer como realidad aquellas dimensiones que se ofrecen a la intuición directa), como la obra bourdiana, que invita a un pensamiento relacional entre campos y *habitus*. En otros términos:

es imposible adquirir un lenguaje sin adquirir a la vez una relación con el lenguaje: en materia de cultura, la manera de adquirir se perpetúa en lo que es adquirido bajo la forma de cierta manera de usar esta adquisición; a su vez, el modo de adquirirlo expresa las relaciones objetivas de lo que se adquiere. (Bourdieu y Passeron, 2000, p. 148)

Referencias

- Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbólico. En *Intelectuales, política y poder* (pp. 65-73). Eudeba. (Trabajo original publicado en 1999).
- (2014). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal. (Trabajo original publicado en 1982).
- (2022). Libro 1: Crítica a la razón teórica. En *El sentido práctico* (pp. 41-228). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1980).
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2000). Lenguaje y relación con el lenguaje. En *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo* (pp. 146-159). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 13-29). Iberoamericana/Vervuert.
- (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *Anuario de Glotopolítica*, 1, 17-39.
<https://glotopolitica.files.wordpress.com/2018/04/aglo20selection.pdf>
- Guespin, L. y Marcellesi, J-B. (julio 2019) (1986). Pour la glottopolitique. Traducido del francés por J. Del Valle, en *Revista GLOTTOPOL* (32), 35-60. (Trabajo original publicado en 1986, *Langages* (83), 5-34)
http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_32/gpl32_03guespin_marcellesi_traducccion.pdf
- Gutiérrez, A. (2022). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Tierra de Nadie. (Trabajo original publicado en 1994).
- Loncon Antileo, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia* (51), 44-55.
- Narvaja de Arnoux, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Lenguajes: teorías y práctica* (pp. 3-27). Secretaría de Educación, GCBA
- (2014). Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. En L. Zajícová y R. Zámec (eds.), *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales; Actas del II Coloquio*

Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (s/p). Univerzita Palackého v Olomouci

Narvaja de Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* 7(1), pp. 1-24. DOI:10.1075/sic.7.1.01nar

Unamuno, V. (2018). Educación bilingüe como educación de calidad: aprender entre lenguas. *Desde la patagonia difundiendo saberes*, 165(26), 14-19. <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2018/12/Revista-26-Unamuno.pdf>

Valetto, R. (2020). El uso de las lenguas indígenas en los espacios de práctica docente y residencia en un profesorado intercultural bilingüe del Chaco. En V. Unamuno, C. Gandulfo y H. Andreani (Eds) *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 181-197). Biblos.