

Justicia sociolingüística en la educación

Sociolinguistics justice in education

Claudia Cañedo Martínez 

Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
clcanedo@fch.unicen.edu.ar

Recibido: 7 febrero 2022 / Aceptado: 18 noviembre 2022

RESUMEN

Este trabajo propone indagar las relaciones existentes entre el derecho a la educación y la justicia sociolingüística consolidada a través de la inclusión de la lengua materna de los sujetos que se incorporan al sistema de educativo formal. Para analizar las condiciones de la justicia sociolingüística se aplican las categorías bidimensionales de redistribución económica y reconocimiento presentadas por Nancy Fraser (2008). Ambas formas de reivindicación social deben ser atendidas a través de acciones decisivas para gestar cambios glotopolíticos que influyan de manera directa en las planificaciones lingüísticas de las comunidades de habla de las lenguas minoritarias.

PALABRAS CLAVE: derechos, glotopolítica, planificación lingüística, reconocimiento, redistribución

ABSTRACT

This work aims at exploring the existing relationship between the right to education and sociolinguistics justice ensured by means of the inclusion of the mother tongue of the subjects which are incorporated into the formal educational system. We have made use of the bidimensional categories of redistribution and recognition, introduced by Nancy Fraser (2008), in order to analyze the sociolinguistic justice conditions. Both means of social vindication must be attended through decisive actions to give place to glotopolitical changes, capable of influencing language planning in speech communities of language minorities.

KEYWORDS: *glotopolitics, language planning, recognition, redistribution, rights*

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación y la justicia sociolingüística (Zavala, 2019) deben tomar recorridos que los interseccionen, consoliden recíprocamente y aseguren su instrumentación, para lo cual es indispensable fortalecer un sistema de educación que contemple la pluralidad lingüística, dotando a sus educandos de la posibilidad de ejercer el uso de su lengua materna durante su proceso educativo.

Para analizar las condiciones de la justicia sociolingüística se hará uso de las categorías bidimensionales de redistribución económica y reconocimiento presentadas por Nancy Fraser (2008), quien considera que la referencia política de los términos significa “reconstruir los paradigmas populares de la justicia” (p. 86). Ambas formas de reivindicación social deben ser atendidas a través de acciones decisivas para gestar cambios glotopolíticos que influyan de manera directa en las planificaciones lingüísticas de las comunidades de habla de las lenguas minoritarias (Swales, 1990).

La categoría de reconocimiento merece especial atención por dos razones: en comparación con la necesidad de la redistribución económica como forma de reparación, el reconocimiento puede perder nitidez en tanto atribuible a las características propias del sujeto víctima de la injusticia, lo cual resulta en un alto grado de invisibilidad social. La segunda razón es la predisposición a pensar el reconocimiento como un concepto estable o sincrónico. Se puede correr el riesgo de analizar las condiciones presentes de exclusión o marginalidad de determinado grupo social sin tener en cuenta la relación con el recorrido histórico de los acontecimientos que, paulatinamente, o violentamente, se sumaron y contribuyeron a un estado actual de las jerarquizaciones. Por el contrario, considerar la dimensión histórica que dio lugar a que una etnia, un género, una comunidad o una lengua ocupe una posición social desventajada en el presente, es condición indispensable en un modelo contundente de reparación de justicia ya que, cuando se piensa en reivindicaciones justas, es necesario concebir qué condiciones gestadas son necesarias desandar o dejar de reproducir para lograr cambios que agiten los significantes donde se asientan nuestras más arraigadas concepciones.

DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN Y DERECHOS LINGÜÍSTICOS: RELACIONES Y GARANTÍAS

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el derecho fundamental a la educación se incorpora como un principio básico de todos

los individuos sin excepción, inherente a la condición humana e interdependiente con el resto de los derechos humanos en el artículo 26.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

Ahora bien, por encima de su nada desdeñable fuerza emancipadora y de la buena fe que lo constituye, este artículo expresa, en un análisis detallado, que el derecho a la educación es inversamente proporcional al grado de educación al que se puede acceder. Dicho en otras palabras, la consecución del derecho a la educación, su obligatoriedad y su gratuidad se ve resguardada en el acceso a niveles básicos. En la medida en que esa educación alcanza niveles más avanzados, el derecho se debilita. Existe un criterio de mínimo cumplimiento en donde el estado interviene para asegurar establecer las acciones que permiten su efectivización (instrucción elemental y fundamental). No obstante, la expresión “al menos”, en la primera línea del artículo, pone en dudas que la garantía del derecho vaya a alcanzarse por encima de ese grado de educación elemental que se enuncia, lo cual deja una brecha de interpretación demasiado imprecisa como para asegurar cualquier principio de igualdad en un sentido amplio. Por encima de los grados básicos de educación, esta “habrá de ser generalizada”, si fuera especializada (técnica o profesional), concepto que también abre márgenes bastante amplios como para dejar abierto el interrogante sobre la garantía de este derecho y su poder inclusivo.

Las instituciones educativas proyectan lo que expresa la declaración de los derechos humanos en materia de educación, ya que tienen una distribución piramidal. El nivel de la base de la pirámide está representado por la educación básica (elemental) mientras que el vértice representa el nivel superior. El número de personas que ejerce su derecho a la educación va en disminución en la medida que se asciende al vértice de la pirámide (Connell, 2006). Para revertir esta realidad, la escuela debe recrear nuevos escenarios que posibiliten el ejercicio pleno del derecho a la educación, no solo garantizando las condiciones de acceso, sino de

permanencia a través de un tránsito menos desigual, que incluya a la diversidad de todos los sujetos. En tal sentido, López señala que, en la actualidad, como resultado de la investigación empírica, los estudios confirman que “el uso de la lengua materna en la escuela [...] parece incidir positivamente en el aumento de la matrícula, de la asistencia escolar, en la promoción de los alumnos y en la reducción de la deserción escolar” (1998, p. 35).

En otras palabras, el desafío de garantizar el derecho a la educación también representa considerar las lenguas que se enseñan y a través de cuáles se vehiculiza la actividad escolar. György (1984) rescata la incidencia desfavorable que representa la ausencia de la lengua del hogar del educando al integrarse al sistema educativo en la siguiente cita: “La experiencia demuestra que un niño que inicia su escolaridad en una lengua distinta de la que habla en su casa, se encuentra en una situación gravemente desventajosa y a veces en una posición de inferioridad definitiva” (p. 69).

A escala internacional, la articulación entre educación, lengua y multiculturalidad quedó proclamada en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, en el año 1996, (Ramón y Mimó, 1997) la cual, en su Artículo 3.2., reconoce “el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura” de todas las comunidades socioculturales, brindando así un marco que posibilite la inclusión de la diversidad lingüística de los pueblos.

En el ámbito educativo de la Argentina se dan situaciones de contacto lingüístico en comunidades de habla bilingües o plurilingües en el proceso de enseñanza, recogidas dentro del Programa Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe, mismo que contempla una plena participación de las lenguas y culturas indígenas propias de nuestro territorio nacional, así como otras comunidades de migrantes de lenguas de distintos orígenes. Es a través de la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación que se reconoce a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe. A partir de la citada resolución, y con el propósito de darle viabilidad a los derechos de los pueblos allí contemplados, se impulsa la creación del Plan de Educación Intercultural Bilingüe. Se establece la relación entre educación y la diversidad de los contextos sociolingüísticos, contemplada por los contextos normativos, los cuales constituyen los marcos jurídicos para la implementación de políticas educativas.

DERECHO A LA EDUCACIÓN, ESCUELA Y JUSTICIA SOCIOLINGÜÍSTICA

¿Qué condiciones posibilitan una escuela más justa y al alcance de todos? Como postula Zorrilla Fierro, la equidad entendida como “la distribución

de las oportunidades, en nuestro caso de la educación, para aprender” (2002, p. 25) y su relación con la justicia dentro del ámbito escolar, suscita las preguntas acerca de qué, para quiénes, de qué manera, y con qué fines se distribuye el conocimiento. Las respuestas a estas preguntas pueden aproximarnos a concebir una escuela que opere en pos de equilibrar condiciones de desigualdad y se comprometa con una transformación hacia una sociedad más justa. Sin embargo, estas respuestas serán insuficientes y nos darán una perspectiva deficiente si no se considera que el derecho a aprender se dé en un marco de justicia sociolingüística. “La justicia sociolingüística hace referencia a una educación lingüística que empodere a los individuos y grupos subordinados en batallas sociopolíticas en torno al lenguaje” (Zavala, 2019, p. 347).

Un principio preliminar a cualquier otra discusión lo constituye la decisión que concierne a la elección de las lenguas a través de las cuales se vehiculice la educación, ya que estas definirán, como condición fundante, el acceso a un entorno inteligible para el educando, garantizando así la justicia en la escolarización. Se trata de un derecho, aparentemente obvio; no obstante, su interdependencia con posibilitar el ejercicio pleno a la educación merece visibilizar su aplicación y fortalecimiento para que muchas comunidades nacionales aseguren que el educando desarrolle a través del proceso alfabetizador, su patrimonio cultural, lingüístico e identitario, y consolide los lazos sociocomunitarios a través de la interacción.

Existen, sin embargo, múltiples instancias de exclusión de la lengua materna en el proceso educativo y, en particular, en el ingreso al sistema formal de educación, obturando así la equidad distributiva en la escuela, los beneficios de la escolarización de los sujetos y la preservación del patrimonio pluricultural y plurilingüístico de una nación (Skutnabb-Kangas, 1996).

En contextos sociolingüísticos en los que las lenguas no tienen un mismo estatus es indispensable que el Estado tenga una intervención que garantice que las lenguas minoritarias no se vean amenazadas en su existencia y, en particular, que sus hablantes puedan ejercer el pleno derecho a la educación a través de la lengua que comprenden y que representa su cosmovisión. A través de las planificaciones lingüísticas el Estado puede accionar de manera explícita para asegurar el lugar de una lengua y el derecho de sus hablantes cuando este se ve vulnerado, ya que la escuela por sí sola no tiene la incumbencia ni administra los medios suficientes para asegurar el plurilingüismo en el aula.

POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y REDISTRIBUCIÓN

Como se ha expuesto, para promocionar la justicia educativa en el ámbito escolar es condición preexistente la efectivización del derecho humano lingüístico, incluyendo en la educación, la lengua de la propia familia y comunidad.

En este apartado se intentará comprender cómo se entrelazan las acciones que emanan de una planificación lingüística comprometida con los habitantes de una comunidad de habla, la redistribución como forma de reivindicación social y la justicia sociolingüística, tomando como referencia el concepto de redistribución presentado por Fraser, quien lo reformula trascendiendo la clásica asociación con la política de clase: “trataré cada paradigma popular como expresión de una perspectiva característica acerca de la justicia social, que puede aplicarse en principio a la situación de cualquier movimiento social” (p. 86).

El término “planificación lingüística” fue utilizado por primera vez por el sociolingüista Einar Haugen para referirse “a los procesos de selección de normas para cultivar y expandir el cambio de la lengua (noruega) a través de la sociedad” (citado por Lo Bianco, 2010, p. 144). A partir de entonces, la definición de planificación lingüística ha sufrido modificaciones y su alcance tiene interpretaciones variadas. No obstante, estas interpretaciones abarcan dentro del campo de la disciplina “la combinación de acciones oficiales y prácticas públicas sobre la lengua” (Rubin y Jernudd, 1971, p. 12) y excluyen, en algunos casos, las acciones ejercidas por especialistas en el área del lenguaje o las acciones que de la sociedad en general e inclusive de carácter individual se ejercen sobre la lengua (Neustupný, 1983).

La planificación lingüística de un país comprende las acciones gubernamentales respecto del uso público de las lenguas. Son parte de estas acciones otorgar el rango de “oficial” a una o unas lenguas determinadas, decidir cuál o cuáles se emplearán en la educación formal y determinar qué rol u obligatoriedad tendrá la enseñanza de otras lenguas en la currícula.

La Ley de Educación común, sancionada en el año 1884 como un acto explícito de política lingüística, promulga en su artículo 6º la obligatoriedad de un idioma nacional. A partir de esta ley, la educación en el territorio nacional se imparte en la principal lengua oficial, el castellano, hablado por más del 99% de los habitantes (Moreno Fernández y Roth, 2006).

En la Argentina se hablan, además del castellano, las lenguas de los pueblos originarios, siendo el mapudungun (mapuche), el kolla, el quom y el guaraní las que cuentan con el mayor número de hablantes en la actualidad. Entre estas lenguas, el guaraní logró su estatus de lengua oficial a través de la sanción de

la ley provincial N° 5.598, en la provincia de Corrientes, en el año 2004. Con posterioridad, en el año 2010 se declara como lenguas oficiales, las lenguas de los pueblos quom, moquito y wichi. En el primer caso, la formulación de la ley de la provincia de Corrientes deja vacíos de interpretación para su posterior aplicación, ya que se considera al guaraní como “lengua oficial alternativa”. En el segundo caso, la promulgación de la ley en el Chaco (Ley Provincial N° 6.604) aborda el tema colateralmente, ya que no se reconoce un estatus directo sobre las lenguas, las cuales no son referenciadas en la promulgación de la ley de manera directa y explícita, sino que se menciona el derecho de los pueblos que las hablan:

Artículo 1. Declárense lenguas oficiales de la Provincia, además del Castellano-Español a las de los Pueblos Preexistentes Qom, Moquito y Wichi, conforme a las garantías establecidas por la Constitución Nacional y Provincial 1957-1994 (2004).

Desde una perspectiva sociolingüística, estos datos, sin duda, señalan una distribución mayoritaria del castellano a través de todo el país, garantizando en los ámbitos educativos que los educandos puedan acceder a la comprensión de todo lo que allí acontece. Sin embargo, a pesar de su marcada preponderancia, esta lengua no es la única hablada en nuestro territorio, como tampoco es la única que goza del prestigio de ser lengua oficial, razones suficientes para otorgarle una mirada más detallada a las diferentes situaciones sociolingüísticas que se generan en el marco de las lenguas, ámbitos y actores que se incluyen en el proceso educativo y las acciones o inacciones que desde el Estado se instrumentan para dar respuesta a los distintos problemas generados.

Para la región de América Latina y en el plano nacional, tal como se señaló en el apartado anterior, el lugar de las lenguas indígenas queda enmarcado dentro de la Ley de Educación Intercultural Bilingüe, EIB, (2006), que “garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida” (ley de Educación Nacional, cap. XI, p. 11). La promulgación de esta ley representa un significativo avance de los estados respecto de la deuda histórica con los pueblos indígenas y sus reivindicaciones; asimismo, manifiesta una voluntad expresa de reparar derechos culturales y lingüísticos. Ahora bien, a pesar de la promulgación de estas leyes, el impacto deseado en la difusión de las lenguas indígenas, su recuperación y la inclusión en el sistema educativo no ha evidenciado una mejora (López y Sichra, 2004).

La intersección de la planificación lingüística, la redistribución y la justicia lingüística deben dar lugar a que la promulgación de leyes, la sanción de regulaciones y otras planificaciones sobre el lenguaje, programadas por parte del Estado, aseguren que el pluralismo lingüístico no quede en el orden de su enunciación. Es imprescindible arbitrar los medios necesarios para que las regulaciones cobren fuerza performativa, para lo cual se deben considerar las motivaciones y el alcance de las metas para proyectar políticas lingüísticas que se puedan operativizar a través de distribuciones en el orden económico, fomentando la continuidad y el desarrollo de aquellos valores culturales deprimidos. Esto significa resarcir, desde la ejecución de políticas socioeconómicas, las injusticias estructurales que históricamente existieron en el sistema educativo, privando a grupos de lenguas minoritarias, de oportunidades de inclusión. Muchos niños de estas comunidades, para quienes el castellano representa una segunda lengua, tienen su primer contacto con esta al iniciar su escolarización, lo que supone que serán alcanzados por el proceso alfabetizador antes de que hayan desarrollado las competencias orales de habla y escucha de lo que para ellos representa una lengua segunda. Este hecho constituye la negación de un sustento básico para la comunicación e interacción en el sistema educativo, que, a su vez, resulta en un previsible fracaso escolar y exclusión temprana de la institución, acompañado de otras consecuencias negativas de mediano y largo alcance (Lomawaima y McCarty, 2006).

La reparación al pleno derecho a la educación solo puede consolidarse si se compaginan estas tres condiciones que se sustentan y nutren entre sí: una adecuada planificación lingüística que contemple la multiculturalidad de manera equitativa, la incorporación de las lenguas minoritarias para su uso en un amplio espectro de dominios y la distribución económica para transformar la planificación en acciones y ejecutarlas, asegurando el acceso a los recursos.

GLOTOPOLÍTICA Y RECONOCIMIENTO

¿Sería suficiente con la distribución económica? ¿Alcanzaría con una inversión a largo plazo y un plan de políticas que atienda al plurilingüismo y su fortalecimiento? ¿Se lograría una mejora en las condiciones de acceso y la calidad de la educación escolar si se añadiesen las lenguas maternas de los aprendices?

Evalüaremos en esta sección de qué manera un análisis glotopolítico de las situaciones sociolingüísticas es imperativo en la aplicación de una justicia del reconocimiento y cómo, en conjunción, se integran a una planificación lingüística sostenida desde una redistribución económica que la dinamice. Estos procedi-

mientos tienen una función de interdependencia cuando se trata de asegurar la justicia sociolingüística.

Que el estado visualice sectores social y económicamente periféricos para modificar las condiciones que lo excluyen reformulando sus políticas es, desde luego, una parte del problema. Se trata de una enmienda que presupone que las condiciones cambiarán porque se ha incluido en la distribución a aquellos que históricamente quedaban fuera. Si bien la aplicación de políticas lingüísticas remediales y la destinación de recursos para asegurar la justicia sociolingüística en la educación es condición necesaria para revertir la desigualdad de derechos, estas tienen una finalidad prospectiva. No obstante, para entender de pleno cómo el estado puede asegurar la justicia sociolingüística en toda su dimensión hay que analizar críticamente las condiciones que posicionaron a las lenguas minoritarias en situación de desventaja, lo cual permitirá trazar acciones que tiendan a recuperar su revalorización y su aporte a la diversidad multicultural. No es suficiente con una distribución de los recursos materiales. Se requiere, además, poner en perspectiva el lugar que ocupan las lenguas y sus etnias, además de las causas que las llevaron a estas desvalorizaciones. El lugar social que ocupan las minorías debe reivindicarse deconstruyendo significados fortalecidos por prácticas socialmente compartidas y valoraciones que tienen pretensiones de verdades inalterables. Es en este punto donde la aplicación de la categoría del reconocimiento cobra fuerza y confluye con la Glotopolítica.

A diferencia de la planificación lingüística, la glotopolítica estudia de qué manera, a través de los discursos metalingüísticos y el sentido común, se conforman imaginarios que promueven actitudes y juicios sobre el lenguaje que se materializan en acciones directas sobre este y pueden determinar la política lingüística de un país o una región (Arnoux, 2000). Las gestiones de particulares en torno a los distintos usos del lenguaje, en contraste con las que provienen de grupos estatales, promueven acciones en tal sentido. A partir de comprender el alcance de esta definición, se puede entender que el análisis glotopolítico es más difícil de develar porque está inmerso en prácticas naturalizadas, constitutivas de creencias acerca del lenguaje que se dan por sentadas, lo que representa ideologías ocultas (Barthes, 1999) que, al ser expuestas, permiten sacar a la luz la verdadera dimensión política del lenguaje.

No es razonable intentar llevar a cabo una justicia del reconocimiento sin realizar un recorrido histórico de las condiciones que dieron lugar al estado de desvalorización o desprestigio de un grupo social, un pueblo, una etnia y la cultura que la representa. Este análisis diacrónico permite dilucidar de qué

manera y a través de qué métodos, acciones y sucesos, fueron moldeando durante la historia y solidificando con el paso del tiempo, los constructos que queremos desarraigar. En el caso de las culturas originarias en el continente americano, no se pueden soslayar la articulación con el colonialismo. Cinco siglos de exclusión para los pueblos originarios y su cultura bajo las normas de hegemonía que los arrastraron a un estado de desposesión y desvalorización como condición natural e inherente fueron génesis de una semántica peyorativa que atribuye a la cultura precolombina significantes de salvajismo, barbarie, desvalorización (Pinto, 2002). Este proceso repercute directamente en la postergación de las lenguas originarias, en la actualidad consideradas lenguas minoritarias, ya que son menospreciadas y sus hablantes no se consideran poseedores de un saber valioso y estimado. La violencia que sometió a todo un continente se materializó no solo en la forma más extrema que consistió en el genocidio de los pueblos, sino que tuvo otras representaciones múltiples entre las cuales los valores simbólicos de estos pueblos se trastocaron para construir en su lugar una gramática de la humillación y el desprecio.

El estudio glotopolítico permite aportar un análisis crítico para fortalecer el reconocimiento pluricultural, desandar los prejuicios y estigmas sobre las lenguas y asegurar las condiciones de justicia educativa en la educación escolar.

CONCLUSIONES

La justicia educativa no está completa si aún hay debates pendientes, preguntas sin formularse, respuestas que necesitan de un trabajo de indagación profunda sobre el derecho a una educación de calidad para todos los pueblos que nos constituyen, que incorpore sus necesidades, sus valores identitarios, su cultura y sus lenguas.

Las lenguas minoritarias ocupan un lugar subalterno como resultado de un marco de pensamiento que ha legitimado su relegación e incluso su invisibilización. Sousa Santos (2010) se refiere a este proceso a través del concepto del “pensamiento abismal” que caracteriza al pensamiento occidental moderno, por medio del cual se establece una línea divisoria de manera tal que lo que está “del otro lado de la línea desaparece como realidad, se convierte en no existente” (p. 12). En la Argentina, un país en el que mayoritariamente sus propios habitantes lo definen como monolingüe, ocultando detrás de esta creencia la realidad plurilingüe que lo constituye, las lenguas minoritarias se inscriben “del otro lado”. Su recuperación contribuirá a la promoción de la justicia sociolingüística,

garantizando el ejercicio del derecho a la educación en ámbitos inteligibles para el educando.

No hay garantía en la educación si esta no se lleva a cabo en una lengua que permita la incorporación de los educandos al sistema escolar, es decir, que la lengua facilite y vehiculice el desarrollo afectivo, cognitivo y social, en lugar de convertirse en un obstáculo para los sujetos escolarizados. La inclusión de la lengua de los educandos facilitará las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo como también aportará valoración del entorno, cultura, refuerzo en la autoestima, reconocimiento y, por encima de todo, visibilidad social.

Suzanne Romaine (2000) afirma que existen vínculos frágiles entre las políticas lingüísticas y su implementación. Esto resulta a partir de que estas no son independientes de las fuerzas económicas sociales y políticas que moldean las lenguas, ya sea para difundirlas, revitalizarlas o postergarlas al punto de la extinción. Una complementación de estudios críticos glotopolíticos contribuiría a develar las condiciones que desde las acciones del lenguaje impactan en las comunidades y que ponen de manifiesto ideologías lingüísticas. La combinación de ambas disciplinas aceleraría el proceso de resarcir la justicia sociolingüística.

Este trabajo ha propuesto complementar dos disciplinas de estudio (planificación lingüística y glotopolítica) para poner en marcha reparaciones en el orden de la distribución económica y el reconocimiento dando lugar a una categoría híbrida, tal como postula Nancy Fraser (2008). No existe una justicia sociolingüística plena si no está anclada en cambios que evalúan los factores históricos que dieron lugar a los hechos de subordinación, así como tampoco se puede prescindir de una distribución de recursos materiales que habiliten líneas de acción para restaurar y proveer aquello de lo que se estaba privado.

En tal sentido, la planificación lingüística direccionada a garantizar una democratización de las lenguas en la escuela, junto a una glotopolítica que explore en su análisis la recuperación de una justicia del reconocimiento, puede aportar un marco alternativo que restaure una sociolingüística justa, favoreciendo las condiciones elementales para que tenga lugar el ejercicio del derecho a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. J. y Trudgill, P. (1987). *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*. Berlín: Walter de Gruyter.

- Arnoux, E. N. (2000). “La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”. En A. Rubione (Coord.), *Lenguajes: teorías y prácticas* (pp. 3-27). Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado.
- Asamblea General de la Organización Naciones Unidas (1984). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.
- Connell, R. (2006). *Escuela y Justicia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2008). “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de trabajo*, 4(6), pp. 83-99.
- Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006. Resolver problemas de fragmentación y desigualdad en el Sistema Educativo. 14 de diciembre del 2006. D. O. del 28 de diciembre del 2006.
- Ley N° 5.598 de 2004. Establécese el Guaraní como idioma oficial alternativo de la Provincia de Corrientes. 19 de octubre de 2004. D. O. 22 de octubre del 2004.
- Ley N° 6.604 de 2011. Declara Lenguas Oficiales de la Provincia a las de los pueblos Qom, Moqoit y Wichi. 2 de marzo del 2011. D. O de 23 de marzo de 2011.
- Lo Bianco, J. (2010). “Language Policy and Planning”. En N. Hornberger, y S. Mc Kay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 143-177). Bristol: Multilingual Matters.
- Lomawaima, T. y McCarty, T. (2006). *To Remain an Indian: Lessons in Democracy from a Century of Native American Education*. New York: Teachers College Press.
- López, L. E. (1998). “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17), pp. 51-89.
- López, L. y Sichra, I. (2004). “La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas”. En I. Hernaiz (Ed.), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Moreno Fernández, F. y Roth, J. O. (2006). *Demografía de la lengua española*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Neustupný, J. V. (1983). “Towards a paradigm for language planning”. *Language planning newsletter*, 9(4), pp. 1-4.
- Pinto, J. (2002). “Las heridas no cicatrizadas: La exclusión del mapuche en Chile en la segunda mitad del siglo XIX”. En G. Boccara (Ed.), *Colonización, resisten-*

- cia y mestizaje en las Américas (Siglos XVI-XX)* (pp. 329-357). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Ramón i Mimó, O. (1997). “Declaración Universal de Derechos Lingüísticos”. *Revista Iberoamericana De Educación*, (13), pp. 281-289.
- Romaine, S. y Nette, D. (2000). *Vanishing Voices. The extinction of the world's languages*. New York: Oxford University Press.
- Rubin, J. y Jernudd, B. (1971). *Can language be Planned?* Honolulu: University of Hawaii Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1996). Educational language choice-multilingual diversity or monolingual reductionism? *Contributions to the Sociology of Language*, (71), pp. 175-204.
- Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Prometeo libros.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. New York: Cambridge University Press.
- Szépe, G. (1984). “Lengua materna, política lingüística y educación”. *Perspectivas: Revista trimestral de educación*, 15(1), pp. 65-77.
- Zavala, V. (2019). “Justicia Sociolingüística para los tiempos de hoy”. *Íkala, Revista del lenguaje y cultura*. 24(2), pp. 343-359.
- Zorrilla Fierro, M. (13 de junio del 2002) ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en la educación? [Conferencia magistral]. *II Foro Académico Cultural con motivo del Día del Maestro*, Zacatecas, México.