

| | |
|---|-------------------|
| Huellas teóricas en la práctica pedagógica : el dinamismo lingüístico en el aula intercultural | Título |
| Martínez, Angelita - Compilador/a o Editor/a; Martínez, Angelita - Autor/a; Speranza, Adriana - Autor/a; Fernández, Guillermo - Autor/a; Toledo, Claudia - Autor/a; Barros, Michelle - Autor/a; García Novello, Susana H. - Autor/a; D´Agostino, Mariana Andrea - Autor/a; Lewin, Miriam - Autor/a; | Autor(es) |
| La Plata | Lugar |
| Eduulp | Editorial/Editor |
| 2013 | Fecha |
| Libros de cátedra | Colección |
| Lingüística; Enseñanza de la lengua; Formación de docentes; Interculturalidad; Práctica pedagógica; Educación; Escritura; Gramática; Argentina; | Temas |
| Libro | Tipo de documento |
| * http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/dihcs/20171116042050/pdf_392.pdf | URL |
| Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es | Licencia |

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Libros de **Cátedra**

Huellas teóricas en la práctica pedagógica : el dinamismo lingüístico en el aula intercultural

Angelita Martínez (coordinadora)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

**HUELLAS TEÓRICAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.
EL DINAMISMO LINGÜÍSTICO EN EL AULA MULTICULTURAL**

Angelita Martínez
(coordinadora)



2013

Huellas teóricas en la práctica pedagógica : el dinamismo lingüístico en el aula intercultural /Angelita Martínez ... [et.al.] ; coordinado por Angelita Martínez. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2013.

E-Book. ISBN 978-950-34-0997-8

1. Interculturalidad. 2. Capacitación Docente. I. Martínez, Angelita II. Martínez, Angelita, coord.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 20/08/2013

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP



Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
editorial@editorial.unlp.edu.ar
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2013
ISBN 978-950-34-0997-8
© 2013 - Edulp

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Presentación..... | 4 |
| Prólogo..... | 9 |
| Diversidad lingüística y enseñanza de la lengua: hacia la concreción de una práctica educativa que contemple la realidad multicultural, <i>A. Martínez, A. Speranza y G. Fernández</i> | 18 |
| La distancia cultural y lingüística en la escuela, <i>C. Toledo</i> | 54 |
| Interculturalidad y conciencia lingüística, <i>M. Barros y S. H. García Novello</i> | 101 |
| Escribir la diversidad: Consignas de escritura y diversidad lingüística, <i>M.A.D'Agostino</i> | 144 |
| El tratamiento de la Gramática en el aula intercultural, <i>M. Lewin</i> | 194 |
| Los autores..... | 206 |

PRESENTACIÓN

Concepción Company Company

Es un placer y un grato deber prologar el libro *Huellas teóricas en la práctica pedagógica. El dinamismo lingüístico en el aula intercultural* editado por Angelita Martínez. El placer deriva de dos razones, al menos: de la calidad intrínseca de la obra y de que este libro constituye tanto una aportación teórica y descriptiva importante al conocimiento del español general, como una reflexión importante, y novedosa para la mayoría de ámbitos pedagógicos, sobre las dinámicas de enseñanza de nuestra lengua en situaciones de diversidad lingüística derivadas de una sociedad inter y multicultural. El grato deber es porque desde hace muchos años me une a Angelita Martínez una profunda y entrañable amistad, seria y divertida al mismo tiempo, y una recíproca enriquecedora relación de colegas.

El libro parte de una reflexión central, que, quizá por obvia, suele pasar desapercibida en las aulas donde se enseña español y en la mayoría de descripciones lingüísticas sobre nuestra lengua, a saber, los modos de hablar y escribir una lengua —cualquier lengua— son siempre reflejo de la cultura y de la visión de mundo subyacentes a ella y ambas tienen consecuencias directas en los mecanismos sintácticos empleados, “elegidos” inconsciente o conscientemente, por los hablantes para hablarla y escribirla. De este planteamiento, se derivan dos hechos que se hacen explícitos una y otra vez a lo largo del libro: por un lado, la necesidad de integrar visión de mundo y hechos de cultura en la enseñanza de la lengua; por otro, el requisito de ampliar nuestro entendimiento y acercamiento al significado, de modo que en el aula se considere no sólo la semántica léxica, sino la semántica pragmática y discursiva, las intenciones comunicativas, los pesos informativos o los juegos de relieve y fondo, que llevan a hablantes distintos o a comunidades distintas a

emplear diferentes estructuras morfosintácticas para referirse a una “misma” realidad. Necesidad y requisitos que se vuelven urgentes cuando la diversidad lingüística es parte integrante de una sociedad, como es el caso de la Argentina y, desde luego, de la mayoría de países latinoamericanos.

Los cinco capítulos del libro *Huellas teóricas en la práctica pedagógica*, ponen énfasis, desde distintos ángulos disciplinarios complementarios, en que lengua, pensamiento y cultura son tres aspectos inseparables del ser humano. Es decir, la lengua es el soporte de nuestra visión de mundo y de nuestra identidad, o, en otras palabras, que somos como somos porque hablamos una determinada lengua o unas determinadas lenguas, y que la realidad existe porque tenemos capacidad de nombrarla y hablar de ella. Se nos dice en el libro que no existe nada gratuito ni al azar en los hechos de lengua. Coincido totalmente con ello y me voy a permitir reafirmarlo desde mi oficio de historiadora de la lengua. No es gratuito que en la tradición judeocristiana se diga al inicio del *Génesis* (1:1) “Dijo Dios: «haya luz». Y hubo luz”, o que el *Evangelio de San Juan* diga en su inicio “En el principio fue el verbo” (1:1), esto es, gracias a la palabra, *verbum*, existe el mundo, y fue la palabra, la capacidad de nombrar, la que nos hace humanos. No es gratuito que hace casi ochocientos años, en 1280, el rey de Castilla-León, Alfonso X el Sabio, en la *Primera parte* de su magna *General estoria*, escribiera: “y como empeçaron a desacordar en las lenguas, así començaron a desacordar en las voluntades luego en las costumbres” (1, pág. 44.20-25a). No es gratuito que algo muy similar se diga en la tradición maya-quiché mesoamericana: “Tierra —dijeron— y al instante apareció” (*Popol Vuh*). El libro que ahora tengo el honor de presentar pone en el centro de nuestra atención, y demuestra con ejemplos claros y bien seleccionados, ejemplos paradigmáticos todos, ese casi invisible pero poderoso e inherente vínculo entre lengua, pensamiento, cultura y visión de mundo.

El sentimiento de identidad cultural y de adscripción cultural y adscripción social a una comunidad está en la base del funcionamiento de toda lengua, y así nos lo hace ver este libro. Me detendré un momento en esta

estrecha y casi imperceptible relación entre lengua e identidad de un pueblo, porque ella nos lleva a preguntarnos para qué sirve una lengua. Decir que una lengua sirve para comunicarnos es una obviedad y por obvio es poco importante. Decir que una lengua es el soporte del pensamiento es también obvio porque no existe pensamiento sin lenguaje, o al menos es imposible deslindar uno del otro; pensamos y vemos el mundo a través de una lengua, en este caso, a través del español. Decir que una lengua es el vehículo de los sentimientos es también obvio.

Lo esencial, lo trascendente es que la lengua, la capacidad de hablar una lengua es la que nos hace ser seres históricos y hablar un determinado dialecto nos hace ser seres con una determinada historia e identidad. Todos los seres humanos hemos recibido la lengua que hablamos como una herencia del pasado que, además de permitirnos la comunicación, con nuestros semejantes, nos hace depositarios también de la cultura y de la visión de mundo de los seres que la utilizaron antes de nosotros. Gracias a la lengua somos seres históricos ya que por medio de ella transmitimos experiencias de padres a hijos, de abuelos a nietos, de amigos a amigos. Posiblemente lo que nos hace únicos en el planeta es la posibilidad de transmitir experiencia mediante la lengua. La historicidad está cargada de rutinas repetidas ritualmente a lo largo de siglos y generaciones; está cargada también de innovaciones, de creación léxica y metafórica y de adaptación constante a nuevas necesidades culturales, sociales o económicas. Ese conjunto de rutinas o hábitos aprendidos, y sobre todo heredados, por los hablantes, transmitido de padres a hijos, es en esencia la lengua. La historicidad está en relación directa, pues, con identidad y de ambas, en buena parte, trata *Huellas teóricas en la práctica pedagógica. El dinamismo lingüístico en el aula intercultural*.

El libro es importante también porque hace explícito desde la teoría y comprueba desde la descripción, con herramientas cualitativas y cuantitativas refinadas, que no existe tal cosa como un español homogéneo y puro, abstraído de contactos y préstamos. Este punto, que es obvio para los lingüistas, posiblemente por obvio y cercano a nuestro entorno y mirada, suele

pasar desapercibido para los docentes, y debe pasar desapercibido para los hablantes “normales” para así garantizar la buena salud de una lengua y su fluida comunicación. El objetivo general del libro es, precisamente, que los docentes tomen conciencia de que el estado natural del funcionamiento de las lenguas es el cambio y la variación. Como es bien sabido, no existe LA lengua sino variedades dialectales de esa lengua, nadie habla español sino alguna variedad de la lengua española, en unas coordenadas espaciales regionales, nuestro terruño geográfico y cultural, y en unas coordenadas temporales, nuestra breve o larga vida. Pero a la vez, todos y cada uno de los hablantes del español hablamos ESPAÑOL, con mayúsculas, y somos dueños, creadores y transformadores del español a lo largo de nuestras vidas, sea cual sea la variedad que hablemos. La lengua española, como ocurre con la literatura tradicional, vive en sus variantes. El español, tal como el Romancero, vive en sus variantes y se enriquece de ellas y con ellas.

Atrás de la constatación de que las lenguas viven en su variación, aflora otra obviedad en este libro, que también suele ser pasada por alto para los estudiosos del español, a saber, que para el español de América, las lenguas indígenas son, junto con la española que arribó a este continente a inicios del siglo XVI, lenguas patrimoniales del español americano actual; *patrimonial* en el sentido técnico con que se emplea en la lingüística histórica y también, desde luego, en su sentido cultural más amplio. Comunidades lingüísticas como las estudiadas en esta obra se han gestado en la interacción de ambos patrimonios. El reconocimiento de esa interacción es un imperativo para los docentes de lengua española.

El libro *Huellas teóricas en la práctica pedagógica* interesa y gusta también a quienes no se dedican a la práctica pedagógica —a mí al menos me interesó y me gustó y aquí estoy acabando esta presentación—, porque demuestra que el cambio, ya sea por contacto ya por razones internas, no es una descompostura de la lengua sino un acto creativo que hace posible que la lengua siga funcionando y operando entre los hablantes. Y hay, desde luego, una gran estabilidad en los hechos de lengua; un ritual sedimentado y

compartido por millones de hispanohablantes a lo largo de muchas centurias, compartido y sedimentado por hablantes indígenas a lo largo de muchos siglos, compartido y sedimentado por hablantes bilingües a lo largo del secular contacto del español con numerosas lenguas amerindias. Continuidad y discontinuidad, una compleja paradoja, son inherentes a la lengua en funcionamiento, un hecho bien sabido que se desprende de las diversas estructuras analizadas en *Huellas teóricas en la práctica pedagógica. El dinamismo lingüístico en el aula intercultural*.

Concepción Company Company

Universidad Nacional Autónoma de México

Academia Mexicana de la Lengua, silla V

Ciudad de México, 6 de junio de 2013

PRÓLOGO

LA TEORÍA LINGÜÍSTICA Y LA PRÁCTICA DE AULA:

UN ENCUENTRO AUSPICIOSO

Angelita Martínez

El objetivo de este libro es ofrecer a los formadores de docentes una mirada a la heterogeneidad lingüística y cultural propia de muchas aulas del país y, en especial, algunas secuencias didácticas en las que se contempla dicha perspectiva intercultural. Estas secuencias han sido elaboradas a la luz de la exploración de las relaciones que pueden establecerse entre la teoría lingüística adoptada y la enseñanza de la lengua que se imparte en las escuelas.

En efecto, uno de los interrogantes de quienes trabajamos con el lenguaje es ¿de qué manera la teoría lingüística puede colaborar efectivamente con la enseñanza de las lenguas en general y con la formación de docentes de lengua en particular? Este libro, que pretende entrar en diálogo con quienes se dedican a la formación del docente de nivel medio, desea ser parte de una de las respuestas posibles.

Creemos que ciertos conceptos teóricos, especialmente aquellos que han surgido de sucesivos análisis de corpus lingüístico procedente de diferentes variedades y diferentes registros, son relevantes para la práctica en el aula considerada como el espacio comunicativo donde se manifiesta habitualmente una gran heterogeneidad de saberes y de usos lingüísticos. También creemos que se requieren renovados recursos pedagógicos que no están hasta el momento consolidados en los hábitos escolares.

Al respecto, si bien se ha avanzado en la reflexión sobre la enseñanza de segundas lenguas así como sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, no ha habido, hasta el momento, en lo que corresponde al contacto de variedades en el aula, tanto estandarizadas como no estandarizadas, un debate iluminador que profundice la riqueza y la significación que para la sociedad y la escuela implica una perspectiva que tome en consideración, en la confección de sus planes de estudio, el dinamismo lingüístico intercultural.

En ese sentido, pensamos que, a partir de los principios sustentados por las teorías lingüísticas que privilegian el análisis del uso del lenguaje a la luz de la cognición humana, el concepto de “gramática emergente” (Hopper, 1987), por ejemplo, podría considerarse de potencial impacto en las propuestas didácticas cuya puesta en marcha supondría, a su vez, una retroalimentación de los mismos principios teóricos. No dudamos de que entre teoría del lenguaje y prácticas de enseñanza-aprendizaje existe una íntima conexión a partir de la cual una aporta al desarrollo de la otra.

Avalados por los resultados de sucesivos análisis lingüísticos pensamos una pedagogía que se sustenta en la idea de que la estructura del lenguaje se halla íntimamente ligada a su función instrumental, es decir, a la relación entre la forma de los mensajes y el propósito comunicativo que los motiva.

Algunos autores, como Charlene Crupi (www.csling.org), se han referido a esta teoría instrumental del lenguaje propiciada por William Diver (1995) y sus seguidores de la Escuela de Columbia, como asociada a una pedagogía comunicativa en la que el concepto de corrección estaría ligado con la eficacia de seleccionar las formas más adecuadas al mensaje que se intenta transmitir. De acuerdo con esta perspectiva, una verdadera gramática comunicativa debería describir las relaciones que existen entre los significados de los signos individuales en una lengua y proveer una explicación de los usos lingüísticos basada en el significado.

En la misma línea, y en consonancia con nuestras investigaciones sobre el español de España y de América enriquecido por el contacto con lenguas indígenas (Martínez, 2000) consideramos relevante tener en cuenta, para reflexionar sobre una pedagogía que contemple la enseñanza en contexto de confluencia de lenguas y variedades lingüísticas de una misma lengua, en un mismo espacio comunicativo, los siguientes principios:

1. El lenguaje es una herramienta de comunicación adquirida a través de un proceso activo de construcción significativa.
2. Como tal, el lenguaje es un inventario de signos utilizados por seres inteligentes para construir mensajes.
3. Los signos (que son la unión de una forma con un significado) contribuyen semánticamente al mensaje que se intenta transmitir.
4. En la interpretación de los mensajes, la inferencia juega el rol central y permite abducir más que la suma de los significados constitutivos.
5. En la producción del mensaje la evaluación de la inferencia del oyente tiene un rol no menos importante.
6. En dicha producción, se halla presente la creatividad del hablante en su afán de resolver el problema de hallar los signos que mejor se adecuen al mensaje que desea transmitir.

Coherentemente con estos conceptos que constituyen el fundamento de la propuesta, se hace visible la relevancia de analizar la variación intra-hablante e interpretar las opciones de uso y los contextos de privilegio de los mismos, que, en general, solamente han sido descritos en términos de corrección o de selección libre. Sin embargo, de la observación de los contextos en los que se seleccionan las formas en variación, puede inferirse que cada uno constituye un mensaje diferente y que esa diferencia tiene que ver con el aporte semántico de las variantes. Proveer emisiones reales en las que se manifiestan formas en variación puede constituir una tarea del profesor que revista mucha importancia como motivadora de debate, por parte de los estudiantes, sobre las inferencias de significado de los mensajes a partir de la selección de una u otra

forma y, en especial, como recurso que permita comprender que una variedad lingüística, en este caso la variedad estándar que la escuela debe impartir, constituye una de las tantas con las que los sujetos se comunican diariamente.

Por ello y ante la evidencia de que en un mismo espacio comunicativo –el aula del nivel medio, por ejemplo– coexisten distintos estándares y diferentes variedades no estandarizadas, se han producido materiales (Martínez, 2009; Speranza, 2012) que atienden a la necesidad de analizar la heterogeneidad lingüística y cultural en las escuelas medias de Buenos Aires y de investigar los caminos que conducen a una pedagogía reflexiva que se consolide en gramáticas explicativas dirigidas a los docentes.

A partir de la hipótesis de que las soluciones sintácticas que encuentran los hablantes a sus necesidades comunicativas no pueden dissociarse de los contenidos con que cada comunidad expresa su lugar en el mundo, intentamos mostrar que distintas variedades de la misma lengua, en la categorización de una misma sustancia semántica, configuran subsistemas cuyas diferencias pueden interpretarse a la luz de distintos perfilamientos cognitivos. El reconocimiento de estos procesos nos permite reflexionar sobre una propuesta didáctica dirigida a profesores que se capaciten en una perspectiva intercultural que les permita sistematizar la variedad estandarizada en un marco de diálogo con el resto de las variedades vigentes.

Dado que percibimos la urgencia social con la que la investigación está relacionada, la propuesta se encuentra ligada a tres áreas diferenciadas que necesitan encararse simultáneamente. Una de ellas está conformada por los aspectos sociolingüísticos. Se hace necesario recabar información sobre la realidad de la multiculturalidad en la escuela. Para ello, se elaboraron encuestas dirigidas a docentes de Institutos de Formación Docente, a estudiantes de dichos institutos, a docentes de escuela media y primaria, como así también a directivos. Hasta el momento contamos con los siguientes datos:

1. El 20% de los estudiantes de las escuelas medias públicas de Buenos Aires aporta una situación de contacto lingüístico y cultural de español con otras lenguas minoritarias.
2. En la gran mayoría se trata de contacto con lenguas indígenas, en especial con guaraní y quechua porque se trata de niños provenientes de familias de Corrientes, Santiago del Estero o extranjeros procedentes de Paraguay, Bolivia y Perú.
3. A pesar de que las leyes educativas remiten a este hecho y señalan claramente la necesidad de atenderlo, la propuesta no se condice con contenidos curriculares en los Institutos de Formación Docente que permitan que los profesores actúen con naturalidad utilizando herramientas pedagógicas apropiadas. Por el contrario, los resultados de las encuestas indican, en este aspecto, el desconocimiento y la ausencia de reflexión sobre el aula intercultural.
4. La falta de reflexión en torno a estos aspectos propios de la vida actual impide actuar sobre los prejuicios discriminatorios instalados. En efecto, los estudiantes se niegan a hablar sobre sus culturas de origen, los padres no transmiten las lenguas originarias como mecanismo de defensa ante la discriminación, los manuales y libros de texto no tratan, en general, la cuestión ni aportan materiales para el conocimiento y la divulgación del tema de la interculturalidad.
5. Salvo en algunas ocasiones, los estudiantes no advierten ni denuncian la discriminación que puede producirse en las aulas.

Si bien profundizar en el conocimiento de la composición de las redes socioculturales que constituyen nuestra población escolar es por sí sola una tarea relevante y necesaria, el segundo aspecto que ha contemplado nuestro proyecto no lo es menos. Se adscribe al campo de los estudios etnopragmáticos del discurso y su principal objetivo es describir y explicar fenómenos lingüísticos propios de las situaciones de contacto de lenguas a la luz de las necesidades comunicativas de sus usuarios. La importancia de estos trabajos se halla ligada a la perspectiva del reconocimiento de distintas

variedades de la lengua española con legitimidad de existencia, de las cuales la llamada “variedad estándar”, con ciertas características que las gramáticas y la normativa han fijado, se corresponde con los usos más formales de nuestro actuar social. La escuela debería plantear el reconocimiento de las restantes variedades como productos sociales que atienden a las necesidades comunicativas de sus usuarios.

En ese sentido, los resultados de nuestros análisis etnopragmáticos nos permiten señalar que en las variedades de español en contacto con otras lenguas –y en especial las lenguas indígenas– los estudiantes manifiestan, en general, usos idiosincrásicos respecto del estándar en áreas tan relevantes de la morfosintaxis como la concordancia de número y de género, el manejo discursivo de los tiempos verbales, el uso alternante de las preposiciones, el empleo de clíticos, el orden de palabras o el uso de posesivos, entre otras. Esos usos diferenciados, pero no por ello menos sistemáticos, que hemos analizado, se corresponden, en general, con una mayor frecuencia relativa de empleo frente a la de los grupos monolingües y responden a estrategias de explotación de los subsistemas de la lengua a la luz de intereses comunicativos propios. Si bien son usos que muchas veces contrastan con aquellos que la normativa alienta, no son erráticos ni incoherentes sino que responden a una lógica interna relacionada con necesidades comunicativas diferentes.

El entramado de los lenguajes (2009) e Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos (2012) son textos que atienden los dos aspectos, el sociolingüístico y el etnopragmático. Ante los hallazgos que estamos exponiendo la corrección del error implicaría guiar a los estudiantes hacia la comprensión de la manera en que los signos contribuyen o impiden la construcción de un mensaje que se intenta transmitir. Si la tarea de los docentes de lengua en la escuela es impartir la variedad de español estándar, se necesita tomar conciencia de que se está enseñando una variedad de español, más o menos diferente de otras variedades que los estudiantes dominan y utilizan eficazmente para comunicarse, pero de ninguna manera una

variedad de mayor corrección gramatical que las otras sino una variedad de mayor aceptación social y regulación académica.

La diglosia que se manifiesta, en general, en lo que respecta al uso de la variedad lingüística de la escuela y al de la variedad lingüística del hogar debería implicar, entonces, el manejo efectivo de diferentes variedades en diferentes escenarios y fomentar la autoestima necesaria sobre nuestras identidades complejas y dinámicas.

Por eso, en este nuevo libro colectivo, que podemos considerar una continuación de los otros dos y que, como hemos dicho, enfatiza las secuencias didácticas pensadas para la heterogeneidad lingüística y cultural, hemos considerado una metodología en consonancia con los conceptos expuestos más arriba, que se traduce en actividades que tienen en cuenta premisas como las siguientes:

1. El docente debe fomentar la autoestima en el aula. Para ello, un recurso es la consideración de que las variables afectivas posibilitan o impiden el proceso de aprendizaje y que factores tales como actitudes positivas hacia los hablantes de variedades no estandarizadas bajan los niveles de ansiedad y suben el grado de autoafirmación y autoconfianza en el aprendizaje.
2. La instrucción formal, si no tiene en cuenta que aprender una variedad constituye un esfuerzo conciente de resolver problemas, podría obstaculizar las posibilidades de comunicar.
3. La heterogeneidad se relaciona con diferencias de competencias en las que el conocimiento de distintas lenguas y variedades está en juego. No se trata de describir relaciones formales dentro de la oración sino proveer una racional para los usos del lenguaje basada en los significados de las formas.
4. El orden de las secuencias de aprendizaje debería ser coherentemente establecido por el docente en relación con la conformación del espacio

comunicativo. Para ello, las pruebas de diagnóstico podrán ser conductoras importantes de la planificación de las actividades del curso.

Todas las propuestas pedagógicas presentadas en este texto han considerado muy especialmente estos intereses.

Además de este prólogo, el libro consta de cinco capítulos. El capítulo I, en el que comparten autoría Angelita Martínez, Adriana Speranza y Guillermo Fernández, constituye una presentación de la necesidad de atender los fenómenos de interculturalidad propios de los espacios áulicos y una propuesta teórica y metodológica de análisis de datos lingüísticos compatible con la comprensión de la heterogeneidad lingüística para desarrollar, finalmente, el esbozo de una herramienta pedagógica dirigida a docentes que puedan entrenarse en una perspectiva intercultural. El capítulo II corresponde al trabajo de Claudia Toledo quien lleva a cabo una inmersión en el imaginario de los docentes que le permite reflexionar sobre el fracaso escolar. En el capítulo III Michelle Barros y Susana García establecen, a manera de taller de capacitación destinado a docentes y alumnos de los profesorados de formación docente, seis encuentros en los que la interculturalidad constituye el eje temático. Mariana D'Agostino, en el capítulo IV propone, también mediante la modalidad de taller, lineamientos para el diseño de consignas de escritura para la formación de alumnos de magisterios y profesorados que pongan de manifiesto la diversidad lingüística a través de la variación en situaciones de contacto lingüístico del español con una o más lenguas indígenas. Finalmente, Miriam Lewin, en el capítulo V, a partir de tres textos de Jorge Luis Borges y de algunos pasajes del filósofo Friedrich Nietzsche establece un diálogo con textos clave de la lingüística para legitimar una propuesta didáctica centrada en la gramática que contemple la comparación de diferentes variedades del español.

Esperamos que esta obra, producto de la dedicación, la pasión y el esfuerzo de todos sus autores, profesores especialistas en el área de los procesos de lectura y escritura, constituya una herramienta que favorezca la formación de

los aspirantes a profesores de Lengua y un antecedente más en la consolidación de políticas del lenguaje que contemplen especialmente los derechos lingüísticos de todos los sujetos.

Agradecemos al artista Javier “Caio” Di Lorenzo por la cesión gratuita de las producciones originales que realizó para este libro.

Referencias

Crupi, C. (en línea). *Introduction: The Historic Link between Linguistic Theory and ESL Pedagogy*. Disponible en: www.csling.org.

Diver, W. (1995). Theory. En Contini-Morava, E. y Goldberg, B. S. (Eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory* (pp. 43-114). Berlin: Mouton de Gruyter.

Hopper, P. (1987). Emergent Grammar. *BLS*, 13, pp. 139-157.

Martínez, A. (2000). *Lenguaje y cultura: Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Holanda: Universidad de Leiden, Instituto de Lenguas Comparadas.

—(Coord.), Speranza, A. y Fernández, G. (2009). *El entramado de los lenguajes: Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía.

Speranza, A. (Coord.), Fernández, G. y Pagliaro, M. (2012). *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.

CAPÍTULO 1

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA: HACIA LA CONCRECIÓN DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA QUE CONTEMPLE LA REALIDAD MULTICULTURAL DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Y LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Angelita Martínez, Adriana Speranza y Guillermo Fernández

1. Introducción

Como hemos venido desarrollando en diversos contextos (Martínez, Speranza y Fernández, 2009; Speranza, Fernández y Pagliaro, 2012), la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires constituyen un verdadero escenario multicultural y multilingüe. En esa realidad se encuentran, diariamente, involucrados directivos, docentes y estudiantes en la búsqueda de estrategias eficaces para el cumplimiento de los propósitos educativos que los programas de formación docente exigen.

Sabemos, por ejemplo, que una nutrida población estudiantil vive en situación de contacto del español con las lenguas indígenas guaraní y quechua, debido, especialmente, a las migraciones externas, mayoritariamente de Paraguay, Bolivia y Perú, e internas, de Santiago del Estero, Corrientes y Misiones, que se incrementaron en las últimas décadas.

La legislación, tanto en el nivel nacional (Ley N° 26206/06, Ley de Educación Nacional) como provincial (Ley N° 13688/07, Ley Provincial de Educación),

propicia el respeto por la interculturalidad. Sin embargo, el relevamiento llevado a cabo entre directivos y docentes de escuelas medias y entre docentes y estudiantes de institutos de formación docente dan prueba de la dificultad de atender la problemática, una vez instalada. Indudablemente, lo deseable es que las instituciones educativas lleven a la práctica acciones coordinadas y generalizadas que concreten los principios democráticos delineados en la ley y los documentos curriculares.

Desde hace ya algunos años, se manifiestan, en nuestro país, gestos que podemos considerar antecedentes de intervención en lo que respecta a las políticas educativas que se relacionan con la educación intercultural. La inclusión de estas páginas en un texto destinado a futuros docentes e investigadores constituye un ejemplo de política educativa que acompaña otros gestos de política lingüística en el mismo sentido; gestos que precedieron a la toma de decisiones y permitieron generar entre los investigadores del medio trabajos que comprenden recolección y análisis de corpus oral y escrito en situaciones de contacto de lenguas y bilingüismo.¹

Por nuestra parte, el conocimiento que nos ha brindado el trabajo con docentes y estudiantes y los resultados de minuciosas investigaciones sobre las variedades de español en contacto con otras lenguas nos permiten avanzar hacia la elaboración de propuestas de intervención docente en un contexto integrador. Dicho contacto estimula una capacitación docente focalizada en considerar el interculturalismo como un fenómeno enriquecedor en la práctica aúlica y, por ese motivo, interesada en revisar los contenidos curriculares en función del cumplimiento de tal objetivo. La realidad actual, en cuanto a los movimientos migratorios, impone un “saber” a los profesores que, además de impartir el conocimiento específico, les asigna la tarea de ser, lo que se ha denominado “agentes culturales” (Tenti Fanfani, 2006), es decir, acompañar los procesos de transformación que hoy atraviesa la sociedad contemporánea.

2. Identidad cultural y lengua

Desde el punto de vista social, las variedades lingüísticas son evaluadas de diferente forma por los distintos actores sociales que desarrollan juicios de valor ligados a la idea de “corrección”; juicios absolutamente arbitrarios y muchas veces alejados de las intenciones comunicativas de los hablantes. En ese sentido, debemos mencionar que, en general, la formación de los docentes del área de letras ignora los matices cognitivos que estimulan el proceso semiótico de la escritura, puesto que los contenidos curriculares que reciben los alumnos a lo largo de la carrera no indagan sobre los móviles que sostienen la producción de textos, sino que propician la búsqueda de mayor o menor adhesión a la normativa. Afortunadamente, las nuevas teorías lingüísticas nos permiten mostrar la autenticidad de todos los sistemas que los distintos grupos humanos van consolidando en su afán de comunicar. Por su parte, la sociolingüística ha permitido esclarecer las relaciones que se establecen entre el rechazo de lo diferente, por parte de las sociedades mayoritarias y la consecuente desvalorización de las culturas y lenguas minoritarias con la disminución de la autoestima y los altos niveles de fracaso escolar de quienes pertenecen a dichas culturas.

Puede asumirse, entonces, que cada lengua es un sistema conceptual ordenado único y altamente complejo en el que las categorías gramaticales configuran maneras de representar y concebir el mundo. En ese sentido, la presencia de diferentes lenguas –sistemas de representaciones– en el aula constituye un caudal de conocimiento inagotable. A su vez, distintas variedades de una misma lengua, muestran, en general, ciertas características que las diferencian y las hacen también idiosincrásicas y únicas.

Si partimos de la consideración de que las gramáticas de las lenguas y variedades no son entidades autónomas sino sistemas de signos que categorizan modos de representar la realidad, la reflexión sobre los distintos sistemas gramaticales se vuelve altamente relevante y funcional a una visión

integradora y antidiscriminatoria. La tarea de difusión de la convivencia de diferentes variedades del español, del estándar como una variedad más y la concientización de que un mismo hablante conoce y utiliza diferentes variedades en diferentes situaciones es de interés fundamental.

En este marco, y dentro de los propósitos de este capítulo, reproduciremos algunos análisis de variación lingüística que hemos llevado a cabo en distintas oportunidades (Martínez, 2009; 2012; en prensa; Speranza, 2005; 2011; Fernández, 2007) con el fin, en este caso, de obtener explicaciones que aporten al conocimiento del español actual y de brindar herramientas a los docentes para la enseñanza de la gramática, en general, y para la evaluación de los usos "no normativos" que producen los alumnos, en particular.

3. El aporte de la variación morfosintáctica: nuevos caminos para la enseñanza de la gramática del español

En general, la estructuración diferenciada de la sintaxis que es habitual en el ámbito de lenguas próximas o de variedades de una misma lengua no ha sido considerada en su dimensión cognitiva dado que se ha percibido, en el primer caso, como un hecho estrictamente lingüístico y en el segundo, como desviaciones de una esperada "corrección gramatical".

En las últimas décadas, gracias a los avances y la difusión de las investigaciones sobre análisis del discurso, al impartir nociones gramaticales sobre lengua materna o a la hora de enseñar una lengua como segunda o extranjera se ha advertido que hay fenómenos discursivos que merecen ser considerados. Sin embargo, ha sido descuidado el hecho de que la sintaxis, que constituye la materialidad discursiva, es, en tanto motivada semántica y pragmáticamente, traductora de un ordenamiento del mundo.

Consecuentemente, tampoco se ha tenido en cuenta que la alteridad está representada en dicho ordenamiento que reproduce proximidades y alejamientos culturales en distintos espacios comunicativos. En efecto, las soluciones sintácticas que encuentran los hablantes a sus necesidades comunicativas no pueden dissociarse de los contenidos con que cada comunidad expresa su lugar en el mundo.

Es habitual que los aprendices de una variedad lingüística diferente de la materna, transgredan continuamente las fronteras entre lo propio y lo ajeno. Es por ese motivo que las categorías intra-paradigmáticas de las lenguas se muestran desplazadas para dar lugar, muchas veces, a novedosas re-significaciones de los sistemas.

La sinfonía que representa la conjunción de variación y variedades lingüísticas propia de algunos espacios comunicativos deviene de las tensiones entre culturas de origen, culturas heredadas e interpretaciones y re-interpretaciones constantes que desarrollan y en las que se desarrollan los hablantes. Tal sinfonía se manifiesta en todo su esplendor en espacios cuya impronta multilingüística constituye la esencia fundacional, en donde el encuentro de culturas debería ante todo advertirse, reflexionarse y considerarse con el fin de que fueran preservados los lazos de los estudiantes con el origen familiar y rescatada la noción de identidades móviles.

Como aporte a ese desafío, proponemos ciertas herramientas de contenido pedagógico que están fundamentadas en la discusión teórica sobre la conformación de la sintaxis. En efecto, creemos que una comprensión más adecuada de los fenómenos gramaticales, que ponga en relación el aporte significativo de las formas lingüísticas y el privilegio contextual que las mismas revelan y que considere la intencionalidad comunicativa del hablante y las posibilidades inferenciales de los interlocutores ofrecerá a los futuros profesores herramientas para contribuir a la adquisición de hábitos lingüísticos comunicativamente apropiados por parte de los estudiantes.

3.1. Variación lingüística y variedades lingüísticas

A manera de ejemplos, en esta oportunidad, ofreceremos un acercamiento a los siguientes usos variables sobre la base de análisis que, como dijimos, hemos llevado a cabo anteriormente (Martínez, 2009; 2012; en prensa; Speranza, 2005, 2011; Fernández, 2007):

- Alternancia en el empleo de preposiciones.
- Alternancia en el empleo de tiempos verbales.

Con el objetivo de mostrar el funcionamiento dinámico de tales usos, estudiamos su aparición en distintas variedades del español, dentro de las cuales consideramos, especialmente, variedades en contacto con lenguas indígenas.

3.1.1. *El empleo de las preposiciones a y en: la categorización del desplazamiento*

Consideraremos, en primer lugar, el uso alternante de las preposiciones *a* y *en*, en contextos de *desplazamiento*, en la variedad estandarizada del español rioplatense, en la variedad de español del nordeste argentino, y en la variedad de español en contacto con el quechua, propia de migrantes bolivianos en Buenos Aires. La misma alternancia se manifiesta con algunas diferencias que han sido repetidamente observadas en trabajos descriptivos sobre el español del litoral (Abadía de Quant, 1996), en estudios sobre el español guaraníctico (Palacios, 2008) y sobre el español en contacto con el quechua (Fernández, 2005; Martínez, Speranza y Fernández, 2006).

El análisis cualitativo de dichos usos a la luz de los contextos de privilegio de los mismos nos permite postular que, en dichas variedades del español, el aporte significativo de cada preposición bajo estudio es el mismo pero en unas y otras constituye entramados sistemáticos que traducen diferentes categorizaciones del concepto de *desplazamiento*.²

La variedad de español rioplatense, por ejemplo, contempla la posibilidad de alternar dichas preposiciones en algunos contextos. Verbos de desplazamiento como *entrar*, *introducir*, *arrojar*, *tirar*, *meterse* admiten variación, como vemos en los ejemplos siguientes (Martínez, en prensa):

(1) Sin embargo, al *entrar a mi PC* el disco aparecía y en Propiedades seguía indicando la porción ocupada y la porción libre. Reinicié y al *entrar en mi PC* el disco ya no estaba (*La Nación*, 2010, diciembre).

(2) Si una bolsita te molesta en la mano no la podés *tirar en la calle* porque si usás los pañuelitos carilina no los podés *tirar a la vereda* (...) (*La Nación*, 2010, febrero).

Sin embargo, cuando se observan con detenimiento esos usos genuinos, se hace evidente la no arbitrariedad de la alternancia. Por el contrario, el aporte del significado que cada una de las preposiciones hace al contexto (*a* como señal de direccionalidad y *en* como indicación de locatividad) desempeña un papel importante a la hora de seleccionar una de ellas.

En (1), por ejemplo, la selección de *entrar en*, en segundo término, con el significado de “continente” y la explicitación de la “meta” que aporta la preposición, constituye un anuncio del dramatismo de lo que se comunica después: la información contenida en el disco de la computadora ha desaparecido. Por su parte, en (2), la alternancia preposicional resulta coherente con el tipo de entidad que se arroja: las características de una “bolsita” y las de un sutil “pañuelo de papel” podrían favorecer el uso diferenciado de las preposiciones.

En la región guaraníca argentina también se manifiesta este uso variable, tal como podemos observar en el registro de un narrador de la zona:

(3) El yacaré ofendido intentó correr al mono pero al ver que éste trepó *a un árbol* mientras repetía la misma frase, y al verse impotente de vengarse, se largó *en el agua* y se fue (Vidal de Battini, 1984, pp. 474, 761).

Pero el análisis cualitativo de producciones escritas por estudiantes correntinos revela que la variación preposicional incrementa, respecto del rioplatense, su rango contextual.

Veamos los siguientes ejemplos que dan cuenta de la extensión del empleo de la alternancia en el ámbito del concepto de *desplazamiento*, en la variedad guaraníca argentina. En este caso, se trata de producciones escritas por estudiantes correntinos de la ciudad de Goya donde se manifiesta el contacto del castellano con el guaraní³:

(4) Los fines de semana salíamos con mis amigos a andar a caballo, en bicicleta, a hondar pajaritos a la siesta. También los días domingo y sábado. Los domingos salíamos con mis padres en las casas de mi abuelo y mis tío. El día sábado salía en los cumpleaños de 15, etc. (González Sandoval, 2005, p. 193).

(5) Durante las vacaciones me *fui a Corrientes a visitarles a mis tios, tías y primos*. Conocí la Capilla Itatí. Anduvimos por la plaza, por la Costanera; anduve haciendo compras por el mercado; me *fui* con mis tíos *en la misa de la Capilla Itatí* (González Sandoval, 2005, p.192).

(6) Esto, si ando de día; y por las noche, *ir en algún bolichea* bailar para conocer un poco el clima, cómo es los baile en la ciudad (González Sandoval, 2005, p. 206).

Como puede observarse en las emisiones precedentes los estudiantes correntinos hacen un empleo de las preposiciones que difiere del que es habitual en la variedad estandarizada. Por ejemplo, tal como se observa en (4), (5) y (6), los verbos *salir* e *ir*, contrariamente a lo que sucede en el estándar rioplatense, donde esperaríamos categóricamente la selección de la

preposición *a*, constituyen, en la variedad guaranítica, contextos que favorecen la alternancia preposicional *a/en*.

Como hemos tratado de demostrar hasta aquí en distintas variedades del español de la Argentina, la misma alternancia se muestra vigorosa en diferentes contextos. Ocurre lo mismo en situación de contacto del español con el quechua. El corpus obtenido es, en esta oportunidad, producto de una investigación realizada entre los años 2000 y 2006 con estudiantes de una escuela del barrio de Villa Soldati en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Fernández, 2007):

(7) Avellaneda y Santome se mojaron ella se enferma decide **irse a la casa** de su madre, Santome **se va a la casa** de su hijo (...) (Diego, 3° año).

(8) (...) vio un panal en el hueco de un arbol y **se fue en ese lugar** (...) (Diego, 3° año).

(9) (...) tambien, deseo que **todo aquel que subiese al arbol de nogal** no se podia bajar sin mi orden (Alejandro, 1° año).

(10) Cuando estaban todos en el campo me dijo mi mamá que de repente aparecio un chivito muy chiquitito y **que ella se subió en el** y que los hermanos de ella se querian subir (...) (Valeria, 1° año).

El uso variable está claramente comprometido con la gramaticalización del trayecto y de la meta. La necesidad comunicativa de establecer la relevancia de la meta hace que el empleo de la preposición *en* amplíe su rango contextual. Por el contrario, la selección de la preposición *a* nos informa sobre la irrelevancia discursiva de la meta y la focalización del trayecto.

Esta sutil diferenciación se halla también vigente en la historia del español. Por ejemplo, la misma variación se manifiesta en textos de español medieval. Ejemplificamos con enunciados extraídos de *El caballero Zifar*, una novela de caballería de fines del siglo XIII y principios del siglo XIV⁴:

(11) (...) onde este nuevo señor el Papa, (...) quiso e tovo por bien que todos los peligrinos de fuera de la cibdat de Roma que **fueron a esta romería**, maguer non conplieses los quinze días en que avían de vesitar las iglesias de Sant Pedro e de Sant Pablo, que oviesen los perdones conplidamente, así como aquellos que las vesitaran aquellos quinze días (Prólogo, p. 51).

(12) (...) E fueron así otorgados a todos aquellos que salieron de sus casas para **ir en esta romería e** murieron en el camino ante que llegasen a Roma, e después que allegaron e vesitaron las iglesias de Sant Pedro e de Sant Pablo (...) (Prólogo, p. 51).

(13) E en esto entró el cavallero que avía enviado que rescebiese el omenaje de aquel que lo vio, **ca luego que oyó el ruido sobio a los andamios** con la otra gente que alla sobía para se defender (*El caballero de Dios*, p. 86).

(14) (...) quiero que sepades que tan aína como contastes estas palabras que vos dixiera vuestro avuelo, **si es cordura o locura tan aína me sobieron en el coraçón** e creo que han de ser verdaderas (*El caballero de Dios*, p. 78).

También en el Siglo XVI, Bernal Díaz del Castillo, en *Historia verdadera de la Nueva España*, dice:

(15) E vueltos a embarcar, navegamos costa a costa junto a tierra, hasta que *llegamos al río de Tabasco*, que por descubrirle el Juan de Grijalva, se nombra ahora el río de Grijalva (Díaz del Castillo, pp. 10-28).

(16) Pues vuelto a embarcar, e yendo por las derrotas pasadas (cuando lo de Francisco Hernández de Córdoba), en ocho días *llegamos en el paraje del pueblo de Champoton*, que fue donde nos desbarataron los indios de aquella provincia, como ya dicho tengo en el capítulo que dello habla; y como en aquella ensenada mengua mucho la mar, ancleamos los navíos una legua de tierra, y con todos los bateles desembarcamos la mitad de los soldados que allí íbamos, junto a las casas del pueblo, e los indios naturales dél y otros sus comarcanos se juntaron todos (...) (Díaz del Castillo, pp. 9-26).

Si confrontamos, atentamente, las dos últimas emisiones, la coherencia de la selección preposicional en el contexto del verbo *llegar* se hace evidente. La preposición *en* de (16) anuncia la relevancia que cobra la llegada a un lugar determinado, hecho que no se infiere del mensaje de (15).

Creemos que esta alternancia es altamente productiva en un análisis que intente reflejar que, a pesar de la aparente identidad del cambio preposicional al que hacemos referencia en las dos etapas del español, la sustitución de los morfemas obedece a que los hablantes seleccionan las formas lingüísticas en su enunciado según la categorización de la realidad propia de la comunidad a la que pertenecen. Específicamente, las diferencias parecen estar relacionadas con la posibilidad de enfatizar el desplazamiento, la dimensión o la meta.

Entendemos que el análisis de la ocurrencia de distintas formas lingüísticas y su combinación sintáctica supone un perfilamiento cognitivo más profundo que el que obedece a las elecciones léxicas de los hablantes, quienes actúan influidos por los valores socioculturales de la sociedad a la que pertenecen (Martínez, 2000; Company, 2006; Mauder, 2000; Speranza, 2005; 2011).

El aporte significativo de las formas en variación y la frecuencia relativa de la selección de las mismas en diferentes contextos permite brindar una explicación a la alternancia observada en cada variedad en términos de perfilamientos cognitivos que la comunidad adopta.

Para describir dichos perfilamientos cognitivos el enfoque etnopragmático que propiciamos debe establecer qué formas son motivadas por qué contextos a través de análisis rigurosos de variación basados en metodología tanto cualitativa como cuantitativa, tal como mostraremos en el apartado siguiente dedicado a la variación verbal.

4. La variación en el uso del presente y del pretérito imperfecto del modo subjuntivo

Nos ocuparemos, en este apartado, de la variación que presentan el Presente y el Pretérito Imperfecto del Modo Subjuntivo en un corpus constituido por dos tipos de emisiones correspondientes a una misma variedad de español:

- Emisiones producidas por escritores expertos: artículos periodísticos publicados en un periódico de la colectividad boliviana en la Argentina.⁵
- Emisiones producidas por escritores no expertos: alumnos en contacto con la lengua quechua en sus variedades boliviana y santiagueña, pertenecientes a una escuela de nivel medio del Gran Buenos Aires.⁶

Veamos los siguientes ejemplos:

(17) Un día se le enferma el hijo de este Indio y él pensaba que su hijo iba a morir por el mal que iso entonces le **pidio** al Gauchito Gil que lo **perdonara** y si en realidad lo perdonaba que **se sanara** su hijo entonces su hijo que estaba muy enfermo que se estaba por morir se sano. Y de allí viene la leyenda del Gauchito Gil y la gente dice que es el Santo Gauchito Gil.

(18) Emilio Gauna gana \$ 1.000 en la sexta de Palermo y decide gastarla en los días de carnaval con sus amigos. Emilio se emborrachó mucho en los carnavales, y apareció en los lagos de Palermo, con unas imágenes borrosas de un duelo a cuchillo con el Doctor Valerga. Consultó con el brujo Taboada y le **recomendó** que no **retome** el viaje. Gauna vuelve a ganar en la sexta de Palermo, y decide a volver a realizar el viaje para saber porque peleó a cuchillo con Valerga.

De acuerdo con nuestra hipótesis, el uso variable de los tiempos del Modo Subjuntivo resulta una estrategia gramatical de índole argumentativa. En efecto, a través de la selección de las formas el emisor manifiesta su evaluación de los hechos como más o menos factibles y expresa así, su grado de adhesión al contenido referencial del enunciado y, por lo tanto, su evaluación del mismo. Entendemos que el problema propuesto está vinculado

a la *evidencialidad* como sustancia semántica que subyace a la selección de las formas. Esto es, en este caso, la posibilidad de determinar la evaluación y el grado de compromiso que cada sujeto establece con la fuente de información y la evaluación que hace de esta última. Algunas lenguas poseen morfemas específicos con los que se indica dicha función, este es el caso del quechua; otras, en cambio, no disponen de tales morfemas –tal es el caso del español– razón por la cual sus usuarios echan mano a ciertos recursos que la lengua les provee.

En este marco, intentaremos explicar en qué consisten los usos alternantes que los sujetos realizan en la conformación de enunciados en los que los verbos principal y dependiente se hallan en correlación temporal. Procuraremos descubrir a qué factores responde la selección de los verbos *dependientes* y relacionar tales factores con la motivación que da lugar a la selección de las formas en variación.

Nos interesa descubrir cuál es el comportamiento de las formas en variación en relación con la fuerza ilocucionaria del evento y establecer su vinculación con el significado básico de las formas como estrategia *evidencial*.

De acuerdo con las gramáticas, el Modo Subjuntivo otorga a la acción contenida en la emisión un carácter de menor certidumbre sobre el contenido referencial de la misma a diferencia del Modo Indicativo (Gili Gaya, 1964). La noción de certidumbre, según Achard (2000), se relaciona con la expresión de las conceptualizaciones que el individuo realiza de los acontecimientos sobre los cuales posee datos suministrados por varias fuentes (Achard, 2000). El Modo Subjuntivo aparece en emisiones que exponen acciones dudosas, posibles, necesarias o deseadas (Gili Gaya, 1964), es decir, acciones que indican un grado menor de certeza puesto que su aparición se encuentra relacionada a la mayor o menor oportunidad de realización otorgada por el hablante a los acontecimientos contenidos en la emisión.

Desde otra perspectiva, por una parte, la presencia del Modo Subjuntivo en la emisión está dada no ya por la 'no aserción' que habitualmente se atribuye a este modo, sino por la relevancia contextual que adquiere su utilización como 'alternativa' a la ocurrencia expresada por el verbo (De Jonge, 2004). La noción de 'alternativa' aquí propuesta implica 'alternativa' al verbo, indicada en la forma del Modo Subjuntivo, es decir, la posibilidad de acción expresada por el lexema verbal. La presencia del Modo Indicativo, en cambio, resulta una 'aserción' respecto del contenido referencial expresado por el verbo, con lo cual se excluye la posibilidad de cualquier 'alternativa' posible.

Por otra parte, dado el carácter de menor certidumbre atribuido a las acciones verbales expresadas en Subjuntivo, las relaciones temporales resultan menos claras que en el Modo Indicativo (Gili Gaya, 1964). Los tiempos del Subjuntivo, entonces, aparecen fuertemente vinculados a sus contextos de aparición y a la evaluación que el sujeto realiza de los acontecimientos expresados en la emisión, como hemos dicho más arriba. Las gramáticas asignan al Presente una significación temporal equivalente al Presente y al Futuro del Modo Indicativo, mientras que, en la utilización del Pretérito Imperfecto, los límites temporales resultan menos claros aun; corresponde principalmente a la expresión del pasado y del futuro hipotético de Indicativo (Gili Gaya, 1964).

La noción de 'alternativa' propuesta por De Jonge (2004) resulta consistente con las predicaciones de tiempo contenidas en las formas que conocemos como tiempos verbales del Modo Subjuntivo. Desde nuestra presunción, dentro de la menor certidumbre expresada por este modo, existe una diferencia entre el Presente y el Pretérito Imperfecto. En efecto, el Presente indica un grado de certidumbre mayor, de mayor posibilidad de ocurrencia de la acción contenida en el lexema verbal respecto del Pretérito Imperfecto que se encontraría en una escala de menor certeza y posibilidad aun. Es por ello que el uso variable de estos tiempos encuentra un campo fértil para la expresión de conceptualizaciones diferentes respecto de los eventos descritos en las

emisiones en las que la información que se desea transmitir no resultaría de índole temporal.

Por su parte, la lengua quechua no posee formas gramaticales específicas para expresar el Modo Subjuntivo. Según Calvo Pérez (1993), el quechua posee un modo nominal-subordinativo que ha sido asimilado por algunos autores al Modo Subjuntivo del español pero que no cumple dicha función.

En cambio, sí posee una serie de sufijos de validación que se constituyen, en esencia, en los elementos básicos del *sistema evidencial* de la lengua quechua junto con el pasado narrativo o reportativo (Alderetes, 2001; Calvo Pérez, 1993; Cerrón Palomino, 1987).

En esta oportunidad, intentaremos probar si el empleo variable de estos tiempos verbales, de acuerdo con el significado de las formas y las características de la lengua de contacto, se halla favorecido en determinados contextos por la fuerza ilocucionaria implícita en la emisión a través de la expresión de órdenes o pedidos. Entendemos que, como hemos dicho, la selección del Presente implica una asignación mayor de certeza a las acciones o una forma de adhesión, de aprobación por parte del sujeto enunciador; mientras que la utilización del Pretérito Imperfecto manifiesta un nivel menor de certeza por lo que el enunciador establece una distancia respecto de lo expresado en la proposición y, por lo mismo, otorga menor oportunidad de realización a la fuerza ilocucionaria del evento.

4.1. La expresión de las ‘órdenes’

4.1.1. Escribientes expertos: el discurso periodístico

Entendemos que el sujeto advierte una diferencia entre aquellos enunciados a los cuales les asigna una fuerza ilocucionaria capaz de generar efectos

perlocutivos, y enunciados cuya fuerza ilocucionaria tiene menos posibilidades de generar tales efectos. Corresponden al primer grupo, las “órdenes” expresadas en los enunciados a través del contenido semántico de las bases léxicas de los verbos principales, en esta oportunidad, los verbos de decir (por ejemplo *decir* [con valor de *ordenar*], *exigir*, *gritar*, *insistir*) en pasado. Esta fuerza atribuida por el enunciador, no solo se reconoce por medio del lexema verbal, se halla vinculada a la asimetría de los participantes en el evento: cuanto mayor poder posee el sujeto discursivo que ejerce la fuerza ilocucionaria mayor será la probabilidad de producir efectos en el receptor.

Intentaremos verificar, cuál es el comportamiento de aquellas emisiones que expresan “órdenes”. Veamos los siguientes ejemplos:

(19) El arzobispo **expresó** su sorpresa de que los cristianos **fuera**n **seleccionados** por los ataques de los musulmanes (...) (*Vocero Boliviano*, 2002, diciembre, p. 8).

(20) Un juez de Londres negó que la suspensión de una alumna de nivel medio que reclamó por la guerra contra Irak haya constituido una violación de sus derechos, por entender que la sanción fue solamente por su “indisciplina”, y **ordenó** a la escuela que la **reintegre** (...) (*Vocero Boliviano*, 2003, mayo, p. 8).

De acuerdo con nuestra hipótesis y con el significado básico postulado para los verbos en variación, esperamos que emisiones como (20), en las que se verifica una fuerza ilocucionaria mayor, favorezcan la presencia del Presente (Pte.), mientras que emisiones como (19), exponentes de una fuerza ilocucionaria menor, propicien la presencia del Pretérito Imperfecto (PI). La cuantificación de la frecuencia de uso observada arroja los siguientes resultados:

Tabla 1

Frecuencia relativa de uso de emisiones que indican ‘no orden’ vs. ‘orden’
(Escribientes expertos)

| | Pasado/PI | | Pasado/Pte. | |
|---------|-----------|-----|-------------|-----|
| - Orden | 4 | 9% | 41 | 91% |
| + Orden | 4 | 57% | 3 | 43% |

o.r.: .07

La distribución observada no apoya nuestra hipótesis, en este caso. Observamos un número reducido de emisiones en las que aparecen los lexemas verbales que indican “órdenes”. En cambio, el número de emisiones que integra el grupo de las “no órdenes” resulta por demás significativo por lo cual debemos probar otros parámetros en busca de las explicaciones necesarias.

4.1.2. *Escribientes no expertos*

Hemos sometido el corpus de escribientes no expertos a la misma variable, es decir, hemos intentado verificar si la percepción de la fuerza ilocutiva del evento en términos de “orden” resulta en este corpus un factor relevante para explicar las formas en alternantes. Ilustramos con los siguientes ejemplos:

(21) Al día siguiente Lucas se le partía la cabeza por el alcohol que había tomado y fue con Juárez a comprar algo para el dolor, la mamá de Lucas le **dijo** que **vaya** a la farmacia a comprar unas aspirinas y de paso que le **traigan** fósforos ellos fueron y en el regreso de la vuelta, Lucas se olvidó de comprar los fósforos y va con Juárez a la Farmacia donde el viejo oliveti le dice que no es cosa (...) (Raúl Q. [124], Trabajo realizado sobre el cuento *Lucas, sus compras* de Julio Cortázar).

(22) Sabe que en San Juan hay una estatua de piedra de una madre con su niño. Cuenta la leyenda que en una noche de invierno un señor (Jesús) pedía albergue y comida todos le negaron hasta que llegó a la casa de esta señora muy humilde. Ella lo atendió y lo hizo pasar, le **dijo** que **se arrimara** al fuego porque hacía mucho frío.

(Germán M. [98], Trabajo realizado sobre la narración de “relatos tradicionales”).

Nuevamente, esperamos que, tal como hemos sostenido hasta aquí, las emisiones que expresan una fuerza ilocucionaria mayor favorezcan la aparición del Pte., mientras que las emisiones en la que se manifiesta una fuerza ilocucionaria con menor posibilidad de producir efectos en el receptor propicien el uso del PI. Los resultados del análisis cuantitativo son los siguientes:

Tabla 2

Frecuencia relativa de uso de emisiones que indican 'no orden' vs. 'orden'
(Escribientes no expertos)

| | Pasado/PI | | Pasado/Pte. | |
|---------|-----------|------|-------------|-----|
| - Orden | 12 | 50 % | 12 | 50% |
| + Orden | 7 | 19% | 30 | 81% |

o.r.: 4.29

χ^2 : 6.5 $p < 0.05$

De acuerdo con los datos obtenidos, en esta oportunidad observamos una asociación entre la variable propuesta y la selección del tiempo verbal. Tal como hemos expuesto, comprobamos que la expresión de lo que hemos denominado "órdenes" favorece la selección del Pte. ya que el sujeto otorga un mayor grado de factualidad a los hechos, reconoce una obligación impuesta que implica mayor probabilidad de resolución, es decir, identifica el efecto perlocutivo del acto implícito en la emisión por lo que lo evalúa como más factual, más cierto. En (21) podemos observar que la "orden" es impartida por la madre del personaje. El sujeto enunciador percibe la asimetría entre los sujetos discursivos. Desde la evaluación que este realiza, la selección del Pte. refuerza la fuerza ilocutiva transmitida en la emisión y posiciona a los sujetos

discursivos de una manera distinta respecto de las acciones percibidas como “no órdenes”. En (22), los personajes del relato también poseen una asimetría manifiesta: el señor es “Jesús” mientras que la señora que lo hospeda y le da abrigo es solo una “señora” de la que no tenemos ni siquiera mención del nombre. En este caso, la voz es la del personaje que posee menor autoridad: la “señora”, con lo cual la posibilidad de realización otorgada al acto emitido es menor que en (21), de acuerdo con la evaluación que el enunciador realiza. La connotación religiosa del evento explica la relación entre los personajes, lo cual transforma en una sugerencia las palabras de la “señora”: “le dijo que se arrimara al fuego porque hacia mucho frio” y genera las condiciones favorables para la selección del PI.

Como hemos dicho más arriba, las diferencias analizadas, de índole absolutamente pragmática, son evaluadas por el sujeto enunciador en función de la autoridad que le confiere al portavoz de la “orden”. En ambos casos, la asociación entre variable independiente y tiempo verbal se halla favorecida por el significado básico propuesto para cada uno de los tiempos en variación.

4.2. La expresión de los “pedidos”

4.2.1. Escribientes expertos: el discurso periodístico

En función de los datos obtenidos en la Tabla 1, intentaremos explicar la selección de las formas que realizan los hablantes expertos de español en contacto con la lengua quechua a través de la propuesta de otra variable. Dadas las características léxicas de los verbos principales que integran el corpus, intentaremos probar qué sucede con la expresión de los denominados “pedidos”. Tal como hemos expuesto, entendemos que el problema se vincula con la evaluación que el enunciador efectúa sobre la fuerza ilocucionaria del evento y el nivel de yusividad que le atribuye a la emisión en directa relación con la autoridad de la fuente. Ilustramos con los siguientes ejemplos:

(23) Al líder mirista tampoco se le olvidó el ridículo en el que quedó en una entrevista con el mismo XX hace cinco años cuando con aires de superioridad quiso tratar al periodista como “Carlitos”, a lo que éste le dijo que **prefería** que lo **llamara** sólo Carlos (...) (*Vocero Boliviano*, 2002, agosto, p. 6).

(24) Los obispos le **pidieron** al gobierno que **haga** esfuerzos para que los jóvenes le den mayor sentido a sus vidas, lo que pasa por mejorar la imagen de los maestros gracias a un mejor salario (*Vocero Boliviano*, 2002, noviembre, p. 14).

En esta oportunidad, resulta relevante analizar el valor contextualmente asignado a los “pedidos”. El corpus muestra un número reducido de formas que indican yusividad plena con verbos del tipo *ordenar* y un incremento de lexemas como *pedir*, *solicitar*. La importante frecuencia de verbos del tipo *pedir* (36/52) nos obliga a revisar los entornos en los que la forma aparece, esto significa examinar las características de los sujetos discursivos que participan de la emisión, con el objetivo de estudiar su poder efectivo en la construcción de la fuerza ilocucionaria del evento. Veamos qué ocurre en los ejemplos. Como se observa en (24), el “pedido” es efectuado por una autoridad eclesiástica, lo que nos permite inferir que la posibilidad de ser percibido como [+ yusivo] es mayor a la que ofrece el periodista en (23) dada la relación asimétrica, en términos de poder, respecto del interlocutor. Dicha relación se ve reforzada, de acuerdo con nuestra hipótesis, por la selección del tiempo verbal dependiente. Esto significa que las emisiones como (23) deberían favorecer la presencia del PI, mientras que las emisiones como (24) deberían favorecer, por su parte, la selección del Pte. Los resultados del análisis cuantitativo son los siguientes:

Tabla 3

Frecuencia de uso de emisiones que indican “pedidos”
(Escribientes expertos)

| | Pasado/Pret. Imperfecto | Pasado/Presente |
|----------|-------------------------|-----------------|
| - Pedido | 7 44% | 9 56% |
| + Pedido | 1 3% | 35 97% |

o.r.: 27.2

χ^2 : 14.3 $p < 0.001$

Como podemos observar, los resultados de la tabla corroboran nuestra presunción. Tal como esperábamos, se verifica una asociación entre la variable independiente postulada y el significado básico de las formas en variación.

Entendemos que la utilización de lexemas como *pedir*, *solicitar*, en estos textos, resulta una estrategia de mitigación. El enunciador construye una orden encubierta, un pedido que desea/espera se cumpla con la fuerza ilocucionaria de una orden. Sin embargo, argumentativamente resulta más eficaz en términos persuasivos: pedir no es ordenar, aunque algunos pedidos resulten órdenes. Esta estrategia tiene la fuerza que otorga el poder del sujeto discursivo, quien se encuentra en posición de “ordenar”/”pedir”, y es la relación asimétrica con su interlocutor la que permite el juego discursivo presentarlo como más cortés, menos autoritario, más “dialógico” a través de la mitigación. La fuerza ilocucionaria se ve reforzada por la utilización del Pte. El enunciador reduce la distancia cognitiva entre la voluntad del sujeto discursivo y el efecto perlocutivo buscado, refuerza su poder implícito a través de la selección de este tiempo verbal, en directa relación con el significado básico que hemos propuesto.

4.2.2. Escribientes no expertos

A continuación, analizaremos el comportamiento de las emisiones producidas por escribientes no expertos. Como hemos desarrollado más arriba, entendemos que las emisiones que expresan “pedidos” favorecerían la selección del Pte. como podemos observar en el siguiente ejemplo:

(25) Tom invito a Cecilia a entrar a la película y le hizo recorrer todas las esenas de la película. Al entrar el actor la vio y le declaro su amor a Cecilia, logró qué ella deje la película y le prometio qué se la iba a llevar a New York y le **pidio** qué **deje** a su marido (Valeria C. [147], Trabajo realizado sobre el film *La rosa púrpura de El Cairo* de Woody Allen).

Por su parte, la expresión de las “ruegos” o “invitaciones” deberían propiciar la aparición del PI:

(26) Con un rebenque se armó con ocho cables de acero. El día siguiente se fue a trabajar y cuando llegó a la mitad del camino se le apareció el peticito y comenzaron a pelearse con él, hasta que pudo pegarle con el rebenque y agujerearle en todo el cuerpo del enanito. Este peticito le **gritaba** que no le **pegara** más y lo dejo casi muerto (Adrián C. [99], Trabajo realizado sobre la narración de “relatos tradicionales”).

En el caso de las “sugerencias” o “invitaciones” la evaluación de la posible realización de las acciones se halla vinculada a pautas culturales de cortesía cuyo valor pragmático resulta sumamente importante como hemos visto más arriba. Entendemos que se construye, en este caso, una estrategia de atenuación al seleccionar el PI por la cual el enunciador coloca en un segundo plano la factualidad del evento, que dependerá de la voluntad del interlocutor, y prioriza el tono que le confiere a la emisión, el cual muestra un nivel menor de yusividad, tal como podemos observar en el siguiente ejemplo:

(27) (...) el fue después de unas par de semana a la casa de la madre de Avellaneda, cuando lo vio entrar ella sabia quien era porque Avellaneda le habia contado sobre él, pero el padre no sabia nada, le dio unas fotos de Avellaneda de cuando era chica, su madre **dijo** que era mejor que el **se fuera** (Diego F. [34], Trabajo realizado sobre la novela *La tregua* de Mario Benedetti).

Si nuestra hipótesis es correcta, las emisiones como (25) deberían favorecer la aparición del Pte. mientras que, las emisiones como (26) y (27) deberían hacer lo propio con el PI. Los resultados obtenidos del análisis cuantitativo son los siguientes:

Tabla 4

Frecuencia relativa de uso de emisiones que indican peticiones
(Escribientes no expertos)

| | Pasado/PI | Pasado/Pte |
|----------|-----------|------------|
| - Pedido | 9 69% | 4 31% |
| + Pedido | 3 27% | 8 73% |

o.r.: 6

χ^2 : 4.2 $p < 0.05$

En este caso, como se observa en la tabla, los contextos vinculados con los “no pedidos” favorecen la selección del PI, tal como esperábamos. El emisor evalúa los eventos ubicándolos ‘lejos’ en el tiempo, estableciendo una distancia cognitiva a través de la elección de una forma verbal por la cual relativiza la realización del acto que se encuentra fuera de su esfera de decisiones, en un plano en el cual no ejerce poder, todo ello en directa relación con el significado básico propuesto para el PI.

Como se desprende del análisis comparativo de ambos corpus, las motivaciones que dan lugar a la variación se orientan hacia un uso más cortés, menos “directo” respecto de la fuerza ilocucionaria del evento.

5. Hacia la construcción de la herramienta pedagógica

Nuestra propuesta pretende pensar el lenguaje en términos instrumentales, es decir, en cómo lo empleamos y para qué puede ser útil a los fines de impartir enseñanza sin descuidar aspectos de la realidad de los seres humanos y de sus derechos lingüísticos.

En esta misma línea, en el cuadro siguiente, a partir del análisis del uso alternante de las preposiciones que hemos propuesto más arriba, esquematizamos el proceso mediante el cual se aparean significados y contextos en tres variedades de español como herramienta pedagógica para el docente.

Cuadro 1

Factores que intervienen en el proceso de producción del mensaje de desplazamiento en tres variedades de español

| Dominio cognitivo | Dominio semántico | Señales lingüísticas y significado | Variedad rioplatense | Variedad en contacto con guaraní | Variedad en contacto con el quechua |
|-------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|---|--|---|
| Desplazamiento | dirección, trayecto, meta, dimensión | a: + dirección en: + locatividad | 1) Entrar al auto. 2) Entrar en el auto. | 1) Fui a Corrientes 2) Fui en casa 3) Fui en Itatí | 1) Avellaneda y Santome se mojaron ella se enferma decide irse a la casa de su madre 2) Vio un panal en el hueco de un árbol y se fue en ese lugar |

Como puede verse en el cuadro 1, la primera columna atiende al dominio cognitivo que subyace al paradigma lingüístico en cuestión. En este caso se trata del *desplazamiento* y la *dimensión*. Partimos de la idea de que para los hablantes de español (en las tres variedades) es relevante considerar ciertas características de las trayectorias y traducirlas a través de marcas lingüísticas.

¿Cuáles son dichas características? Un trayecto puede conceptualizarse como un lugar de partida, una dirección determinada y una meta o llegada. El contenido semántico de los *verbos de desplazamiento* alude al trayecto y, tal como vimos en el análisis de los ejemplos, son los hablantes quienes deciden enfatizar o bien la *direccionalidad* o bien la *meta* escogiendo las herramientas lingüísticas más apropiadas al servicio de sus intenciones comunicativas. Para ello los hablantes cuentan con un repertorio de *preposiciones* que abarca, entre otras, las formas *a* y *en*, cada una con un aporte significativo básico dentro del sistema.

El significado de la preposición *a*, en todos sus contextos, está ligado a la dirección lineal real o metafórica y a la ausencia de dimensión. La preposición *en*, cuyo uso prototípico implica locatividad, se relaciona con el continente, es decir con la tridimensionalidad.

En su afán de comunicar, el hablante deberá alinear formas y contextos, sobre la decisión de cuál es la forma más apropiada al mensaje que intenta transmitir. Es decir, deberá decidir si enfatiza la *dirección*, la *dimensión* o la *meta*.

La selección de la forma y su congruencia contextual dependerá de la perspectiva cognitiva adoptada frente a la escena. Dicha perspectiva se hace rutina en espacios comunicativos pero eso no implica que todo espacio comunicativo adopte la misma perspectiva. Por el contrario, diferencias culturales, tradiciones diferentes harán más o menos propicio un tipo de

conceptualización que se manifestará en la creatividad de la sintaxis, pragmáticamente motivada a la luz del significado de las formas.

De acuerdo con la perspectiva adoptada, en cada variedad, ciertos verbos se presentarán como categóricos mientras que otros funcionarán en variación. En variedades en las que se manifiestan situaciones de contacto de lenguas, como es el caso de la variedad guaranítica de español, la lengua de contacto, en este caso el guaraní, puede promover el trasvase de un tipo de conceptualización.

La categorización del *desplazamiento*, que provoca redistribución paradigmática también en otras variedades del español, como hemos visto más arriba en la variedad de español en contacto con la lengua quechua, es consistente con las características gramaticales de la lengua guaraní. En efecto, la lengua guaraní posee el sufijo *-pe* para expresar lo que en el español implica tanto locatividad como desplazamiento (Gregores y Suárez, 1967), tal como se muestra en las siguientes emisiones⁷:

(28) /che sý 'upe'a 'o -ikó la flóre -pe

mi mamá eso ellos viven las flores en

Mi familia (mi mamá, mis hermanos) viven en Las Flores.

(29) /che'a -ju -rié rosario -pe nda -hechá -i -ba'e -kwé/

yo venir después rosario en neg. ver neg. pas. pas

Desde que vine a Rosario.

Creemos que esta interpretación de la locatividad manifestada a través del sufijo *-pe* puede incidir en el empleo variable estratégico de las preposiciones *a* y *en*, que se observa en hablantes en situación de contacto lingüístico.

Por su parte, el sistema de la lengua quechua refleja significativas diferencias con el de los morfemas que el español denomina preposiciones. En efecto, en quechua existe el marcador *-pi* un sufijo que, cuando se incorpora al radical de

las palabras, concentra el matiz de dirección de un movimiento o también su meta o llegada (Calvo Pérez, 1993; Cerrón Palomino, 1987).

La variedad rioplatense privilegiaría el proceso del desplazamiento (dirección y meta) mientras que en la variedad del litoral que hemos enfocado se enfatizaría la dimensionalidad, hecho que se traduce en el uso particular de las preposiciones *a*, *en* y *por*, como hemos registrado en otra ocasión (Martínez, 2012) el de la preposición *por*. Por su parte, en la variedad de español en contacto con la lengua quechua, la alternancia en el uso de los morfemas preposicionales *a* y *en* en contextos de verbos de movimiento obedece a una diferente focalización de la meta (Martínez, Speranza y Fernández, 2006). Como hemos expuesto más arriba, la frecuencia de uso del morfema *en* indica que la explotación discursiva de la forma se debe a la estrategia comunicativa de relevar la importancia de la meta. En cambio, los hablantes optan por el morfema *a* cuando la intención de priorizar el término o la llegada en el mensaje es secundaria. Esto es consistente con el significado básico que asigna el rasgo de *locatividad* a la preposición *en* y de *direccionalidad* para la preposición *a*.

De la misma manera que hemos hecho con el uso alternante de las preposiciones, en el cuadro siguiente esquematizamos el proceso implicado en la variación observada entre el Presente y el Pretérito Imperfecto del Modo Subjuntivo en dos variedades de español en contacto con la lengua quechua.

Cuadro 2

Factores que intervienen en el proceso de gramaticalización de la evidencialidad en dos corpus de la variedad de español en contacto con la lengua quechua

| Dominio cognitivo | Dominio semántico | Señales lingüísticas y significado | Variedad de español en contacto con la lengua quechua | |
|--|-------------------|--|---|--|
| | | | Escribientes expertos | Escribientes no expertos |
| Evaluación de la oportunidad de realización del evento | Evidencialidad | Presente/Pretérito Imperfecto del Modo Subjuntivo. Presente: + certeza, + adhesión, +/- tiempo Pretérito imperfecto: - certeza, - adhesión, +/- tiempo | El arzobispo expresó su sorpresa de que los cristianos fueran seleccionados por los ataques (...). Los obispos le pidieron al gobierno que haga esfuerzos. | (...) le dijo que se arrimara al fuego porque hacia mucho frio. (...) y ordenó a la escuela que la reintegre (...). |

En el cuadro anterior hemos esquematizado el uso variable de los tiempos verbales del Modo Subjuntivo. En esta oportunidad, observamos cómo en la variedad de español analizada, la variación resulta una estrategia para enfatizar la evaluación que el enunciador realiza del discurso reproducido; evaluación por la cual expone la oportunidad de realización que le otorga al evento descrito en el enunciado.

Como hemos expresado más arriba, los factores que intervienen en este uso variable se relacionan con el comportamiento de la fuente de la información, específicamente en los casos analizados, con la producción de distintos actos

de habla. Vinculamos el uso variable con la *evidencialidad* puesto que, como hemos dicho, a través de este fenómeno el hablante se manifiesta respecto de la fuente de la cual obtuvo la información y de la información expresada por dicha fuente. En efecto, ambos corpus se muestran sensibles a la evaluación del comportamiento de la fuente de la cual se ha obtenido la información aunque con diferencias. Entendemos que tales diferencias se hallan vinculadas a las características de los textos y sus productores: la producción de los escribientes expertos se realiza en el marco del discurso periodístico mientras que la producción de los escribientes no expertos es el resultado de la reelaboración de textos narrativos conocidos a través de diferentes medios (relatos orales, lecturas, entre otros), lo que nos permite explicar el desarrollo de la mitigación como recurso de cortesía. La relación del periodista con las diversas fuentes citadas es diferente de la relación que el enunciador no experto sostiene con la fuente de la cual recibe la información y con la cual construye su reelaboración.

El análisis de los contextos nos permite concluir que nos encontramos ante una variación no condicionada léxicamente. Los hablantes desarrollan estrategias por las cuales amplían el rango de uso de ciertas formas, lo que indica una tendencia coherente por la cual se verifica la asociación entre significados básicos y contextos de uso.

Por último, la postulación de los significados básicos en cuestión nos permite abordar el problema desde un enfoque no temporalista, más cercano a la *evidencialidad* como forma de expresión de los modos de apropiación del conocimiento y el grado de validez que el sujeto le otorga a la información que transmite en un determinado enunciado.

6. Conclusiones

Los resultados de nuestra ruta analítica apoyarían la idea de que si tomamos en cuenta que las situaciones a las que refiere la lengua no son dicotómicas, sino que, por el contrario, corresponden a un continuum de uso en donde los extremos presentan las situaciones más claras y en el centro se hallan las menos definidas y por lo tanto más sujetas a uso variable, podemos reconocer la sistematicidad en el uso del lenguaje, aun en aquellos que tradicionalmente se han considerado usos erráticos, producto de la incompetencia de los hablantes de variedades no estandarizadas, y, en especial, de las que por la hibridez del contacto con lenguas minoritarias, ocupan un lugar socialmente poco privilegiado.

Para entender esta perspectiva tenemos que evitar pre-concepciones sobre el lenguaje e instalarnos en una visión funcionalista, que le otorga a las lenguas y sus variedades un rol esencialmente comunicativo pero que, a la vez, toma en consideración la cognición humana. Debemos, también, considerar que las diferencias formales no son arbitrarias, tienen valor comunicativo que necesita ser descripto y caracterizado. Para ello, es clave postular significados que, por abstractos o esquemáticos, constituyen poderosas herramientas de explicación. Es necesario, también destacar la participación de los productores/receptores del discurso.

Es natural, entonces, que la relación dinámica entre los interlocutores, en la búsqueda de eficacia comunicativa, produzca una manipulación creativa de formas y significados. La comprensión de que las diferencias de uso no se corresponden con una mirada simplificadora que asigne a unas la noción de correcto y a otras el estigma de incorrecto nos lleva, indefectiblemente, a cuestionarnos a favor de los derechos lingüísticos de todo grupo humano.

El concepto de identidad dinámica se condice con esta posición. El individuo tendrá identidades múltiples y dinámicas en tanto transita por distintos espacios comunicativos, todos ellos con la complejidad y la riqueza como los que nos han ocupado en este trabajo.

7. Notas

¹ Es conveniente aclarar que salvo contadas excepciones el proceso de cambio se encuentra en una etapa inicial. La realidad indica, por una parte, que, por ejemplo, en el IES N° 2 Mariano Acosta de la Ciudad de Buenos Aires se dicta, en la Carrera de Letras, el Seminario “Reflexión de la práctica lingüística”, cuyos contenidos estimulan que los futuros docentes se planteen la enseñanza de la lengua en los nuevos contextos discursivos. Por otra parte, a partir de la anterior reforma educativa en el Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires, el Profesorado de Lengua y Literatura cuenta con el espacio curricular “Sociolingüística” en el que se incluye, entre sus contenidos, la problemática aquí planteada. En la misma línea, cabe destacar la tarea desarrollada en el espacio curricular “Antropología”, que forma parte del Profesorado de Historia y del Profesorado de Geografía, también en la provincia de Buenos Aires, por parte de docentes interesados en las cuestiones que aquí planteamos. En términos institucionales, debemos destacar la creación de diversos Postítulos, tanto en la Ciudad como en la provincia de Buenos Aires, centrados en la Interculturalidad en la educación. Es destacable el desarrollo, desde hace muchos años, del Seminario “Sociolingüística” y, posteriormente, del Seminario “Etnografía del habla”, ambos pertenecientes a la Maestría en Ciencias del Lenguaje (IES “Joaquín V. González-UNTREF”), que han sido la piedra basal de nuestras investigaciones sobre el tema. En el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, el Seminario “Problemática del contacto lingüístico en la educación” perteneciente a la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura de la Cátedra UNESCO ha sido y es un espacio fundante de las discusiones que han dado lugar a este texto. Actualmente, la

Universidad Nacional de La Plata se encuentra en proceso de incorporación a la Cátedra UNESCO a través de su línea “Interculturalidad” a desarrollarse en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en el marco de la Maestría en Lingüística.

² Este tipo de alternancia para señalar desplazamientos ha sido muy productivo en latín, que se caracteriza por la representación del *locus quo* mediante las preposiciones *ad* e *in* más complemento en caso acusativo.

³ A los efectos de testimoniar la producción real de los hablantes, respetamos su ortografía y su sintaxis a lo largo de todo nuestro trabajo.

⁴ Consultamos la edición de Clásicos Castalia, con el comentario y el aparato crítico de Joaquín González Muela y hemos focalizado la exploración en el Prólogo y el Primer libro, *El caballero de Dios*.

⁵ Las producciones de escribientes expertos corresponden a emisiones obtenidas del periódico *Vocero boliviano* de la Comunidad Boliviana en la Argentina. Hemos consultado diez números publicados entre enero de 2001 y octubre de 2005.

⁶ Los datos aquí presentados son el resultado del relevamiento llevado a cabo por Adriana Speranza, durante el período 2000-2006 inclusive, e involucran a 1233 alumnos integrantes de la Escuela de Educación Polimodal N° 11 de la localidad de Libertad, Partido de Merlo, provincia de Buenos Aires.

⁷ Los ejemplos han sido extraídos de Welti y Stroppa, 1996, pp. 172-175.

8. Referencias

8.1. Corpus

Díaz del castillo, B. (1989). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* (ed.de Carmelo Sáenz de Santamaría). Madrid: Alianza Editorial.

González Muela, J. (1982). *Libro del Caballero Zifar*. Madrid: Castalia.

González Sandoval, G. (2005). *Las transferencias del guaraní en escuelas rurales de Corrientes: Hacia una didáctica del contacto de lenguas*. Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Rosario.

Vidal de Battini, B. (1984). *Cuentos y Leyendas populares de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, Secretaría de Cultura, Ministerio de Educación y Justicia.

Vocero boliviano (Periódico de la comunidad boliviana en la Argentina) (2005, enero a octubre).

8.2. Bibliografía

Abadía de Quant, I. (1996). Guaraní y español: Dos lenguas en contacto en el Nordeste argentino. *Signo & Seña: Revista del Instituto de Lingüística*, 6, *Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, 197-233.

Achard, M. (2000). Selección de modo en construcciones oracionales de complemento. En Maldonado, R. (Ed.), *Revista Española de Lingüística Aplicada: Estudios cognoscitivos del español*, 1. Castellón/Querétaro:

Asociación Española de Lingüística Aplicada/Universidad Autónoma de Querétaro.

Alderetes, J. (2001). *El quechua de Santiago del Estero*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Armatto de Welti y Stroppa, M. C. (1996). *Vigencia de lo guaraní en Rosario: Enfoque Etno y Sociolingüístico*. Rosario: Editorial Fundación Ross.

Arnoux, E. y Martínez, A. (2007). Diferencias para una didáctica diferente: el español en contacto con el quichua. *Signo y Seña: Revista del Instituto de Lingüística*, 17.

Calvo Pérez, J. (1993). *Gramática y pragmática del quechua cuzqueño*. Perú: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".

Cerrón Palomino, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".

Company Company, C. (2006). Introducción. En *Sintaxis histórica de la lengua española: Primera parte: La frase verbal, Vol. I* (pp. 11-30). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica.

De Jonge, R. (2004). The Relevance of Relevance in Linguistic Analysis: Spanish Subjunctive Mood. En Contini-Morava, E., Kirsner, R. y Rodríguez Bachiller, B. (Eds.), *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis, Vol. 51* (pp. 206-218). Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

Fernández, G. (2007). *Interculturalidad en la escuela media: La alternancia preposicional como estrategia discursiva en sujetos en situación de contacto*

quichua/quechua-español. Tesis de Maestría (inédita). Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Buenos Aires.

Gili Gaya, S. (1964). *Curso superior de sintaxis española* (9ª edición). Barcelona: Vox.

Gregores, E. y Suárez, J. (1967). *A Description of Colloquial Guaraní*. The Hague-París: Mouton & Co.

Martínez, A. (2000). *Lenguaje y cultura: Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Holanda: Universidad de Leiden, Instituto de Lenguas Comparadas.

— (Coord.) (2007). *Problemática del contacto lingüístico en la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

— (Coord.), Speranza, A. y Fernández, G. (2009). *El entramado de los lenguajes: Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía.

— (2012). *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: El dinamismo lingüístico en los espacios interculturales*. *PELSE: Digilenguas*, 12.

— (en prensa). Las escuelas del Mercosur: La trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas. En Narvaja de Arnoux, E. (coord.) *Temas del Mercosur*. Buenos Aires: Santiago Arco editores.

Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2006). Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: Interculturalidad en Buenos Aires. En *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*. Valencia: Universidad de Valencia.

Mauder, E. (2000). Variación lingüística y etnopragmática: Factores socioculturales en la variación *ser/estar*. *Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, pp. 225-239.

Palacios, A. (2008). Paraguay. En Palacios, A. (Coord.), *El español en América: Contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (pp. 279-300). Barcelona: Ariel.

Speranza, A. (2005). *La lengua escrita como práctica cultural: La variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas: El caso del contacto quechua-castellano*. Tesis de maestría, IES "Dr. Joaquín V. González", Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires.

— (2011). *Evidencialidad en español: Su análisis en variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

— (Coord.); Fernández, G. y Pagliaro, M. (2012). *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.

Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: Consideraciones sociológicas. En Tenti Fanfani, E. (Comp.), *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119-141). Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPÍTULO 2

LA DISTANCIA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Claudia Toledo

El fracaso escolar, ¿síntoma de un déficit?

Desde el año 2000, los resultados de PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), auspiciado por la Unesco y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), alertan sobre el pobre impacto de la escuela en la formación de lectores. Según los datos de esta evaluación, el estudiante latinoamericano promedio tiene un desempeño básico en lectura: sólo es capaz de procesar información de baja complejidad, identificar en textos sencillos la idea principal y realizar asociaciones muy simples entre texto y conocimiento previo.

En el caso de nuestro país, de los 3983 estudiantes de quince años evaluados en el 2000-2001, apenas el 10,3% puede seguir relaciones lingüísticas y temáticas a través de varios párrafos en ausencia de marcadores discursivos claros, comprender textos en prosa cuya estructura discursiva no es evidente, así como discernir la relación entre partes específicas del texto y su tema explícito.

Si tomamos en cuenta el papel que cabe a la comprensión lectora en el desarrollo de una trayectoria escolar exitosa –en el marco de una sociedad que demanda aprendizajes continuos para sostenerse en el mercado laboral–, no podemos obviar que en el radio de la Ciudad de Buenos Aires los índices

mayores de sobreedad, repitencia y deserción en el nivel primario como en el ciclo medio coinciden con las zonas en las que se asientan villas de emergencia o lindan con el conurbano. Es así que las escuelas públicas de los barrios de Lugano, Soldati, Mataderos, Pompeya y Bajo Flores, entre otros, dan cuenta de porcentajes más elevados de fracaso escolar, los cuales a veces resultan encubiertos por una promoción de tipo social.

Desde una perspectiva teórica que centra su mirada en el sujeto de la educación y desconoce la dimensión contextual del aprendizaje, como lo es la teoría del déficit¹ lingüístico, dichos porcentajes no harían más que ratificar la conexión entre pobreza/deficiencia lingüística/deficiencia cognitiva.

Sin embargo, este tipo de análisis, que sostiene el carácter determinante de las condiciones de vida, ha sido superado, no solo porque rotula indefectiblemente al niño y lo condena a una educación de tipo compensatorio sino, además, porque pasa por alto el carácter situado de los procesos de aprendizaje y libra de toda responsabilidad a la escuela y al sistema educativo en la configuración de la trayectoria escolar de sus alumnos.

Desde hace algunos años se ha comenzado a buscar respuesta a la brecha importante que se produce entre los niños que provienen de hogares pobres y no pobres, teniendo en cuenta que el fracaso escolar es la resultante de una diversidad de factores que se refuerzan mutuamente: condiciones materiales de vida y características socioculturales de las familias de origen que determinan actitudes y expectativas que no siempre favorecen el éxito escolar en los niños, así como una organización escolar y prácticas pedagógicas que consolidan esas probabilidades diferenciales de éxito (López, 2002).

Desde esta perspectiva multicausal, podemos mencionar entonces una serie de factores que afectan en mayor medida a los grupos escolares que viven en condiciones de vulnerabilidad social (Borzzone, 1995):

- Usos del lenguaje y variedades lingüísticas diferentes de los utilizados en la escuela y que, sin implicar un déficit lingüístico, dificultan el aprendizaje y el despliegue de sus potencialidades lingüísticas en un ámbito formal.
- Dificultad del maestro para interpretar el contenido del mensaje cuando se desvía de su entorno social de referencia o presenta aspectos léxicos, sintácticos o fonológicos que no coinciden con su sociolecto.
- Discordancia entre el estilo de aprendizaje a través de la experiencia directa, que predomina en el medio familiar, y el aprendizaje a partir de la interacción verbal que prevalece en el ámbito escolar.
- Menor oportunidad de interactuar con la escritura fuera del entorno escolar.
- Exposición a las mismas exigencias escolares que aquellos niños que ingresan en condiciones de aprendizaje más favorables en función de las competencias iniciales adquiridas.

Si entendemos entonces el fracaso escolar como un producto de la relación niño/docente/institución escolar, no podemos obviar que en los últimos veinte años las condiciones sociolingüísticas han variado notablemente en nuestro país como consecuencia de las migraciones generadas por el proceso de globalización. Entendemos este hecho como una variable que incide en la configuración de las aulas y, por ende, es necesario atender al explicar este fenómeno (Arnoux y Martínez, 2000; Martínez y otros, 2009).

Cabe preguntarse, entonces, en qué medida la escuela como institución y los docentes se encuentran preparados para intervenir ante problemas generados por el aumento de la polarización social, la desocupación y la pobreza, por un lado, y por otro, problemas derivados de la complejidad de los contextos multiculturales y la diversidad lingüística de los alumnos, ya que –como señalan Martínez y otros (2009)– el problema básico de los individuos hablantes de variedades no estándares del español, surgidas a partir del contacto lingüístico con lenguas indígenas, reside en que serán evaluados en función de su mayor/menor competencia en la variedad estándar.

Pero además, dado que la alfabetización se construye primordialmente a través de un proceso de mediación docente, y esta define un repertorio jerarquizado de conceptualizaciones y estrategias mediante las cuales se habla y escribe en clase, es preciso también incursionar en el terreno de las representaciones² de los maestros acerca de la comunidad de habla de su escuela y sus formas de percibir la diferencia.

Si nos centramos en el docente, el análisis de dichas representaciones resulta significativo porque estas operan como un sistema interpretativo de la realidad que orienta sus comportamientos y prácticas e incluso sirve a posteriori, de aval o justificación de las mismas tanto como de mecanismo de diferenciación social. Y si nos centramos en el sujeto de aprendizaje, también, debido a que definen un repertorio de acciones, clasificaciones, juicios y veredictos que moldeará e influirá en el aprendizaje de la lengua que hagan los niños, marcando lo que Bordieu denomina el “sentido de los límites” que lleva a las personas y grupos a excluirse de aquello de lo que socialmente ya están excluidos (DiNIECE-Unicef, 2004).

La distancia cultural y lingüística en la escuela: un estudio de campo

El objetivo de este capítulo consiste, entonces, en indagar qué representaciones construye un grupo de maestras de una escuela en la que se producen situaciones de contacto entre el español y algunas lenguas indígenas (aymara y quechua), acerca de la distancia cultural y lingüística³ existente entre los integrantes de su comunidad escolar (cuerpo docente y alumnado), y de la relación entre contacto de lenguas y fracaso escolar. Es decir, se hará hincapié en los significados que asignan a los fenómenos de contacto en la escuela, cómo codifican los desvíos del español estándar, cómo valoran la cultura y las pautas lingüísticas de origen de sus alumnos y qué incidencia atribuyen a esta situación de contacto lingüístico en los elevados índices de fracaso escolar de la institución, sobre todo en el área de Prácticas del Lenguaje.

Dado que, por lo general, las representaciones se “toman visibles” en las producciones discursivas (Abric, 1994), en el presente capítulo se intentará responder estas preguntas a través del análisis en situación de un corpus de entrevistas realizadas a 10 maestras de una escuela primaria de jornada completa, situada en el Bajo Flores (D.E. 11); establecimiento que tiene predominantemente como alumnado, a niños inmigrantes provenientes del Barrio Rivadavia y la villa 1-11-14.

El grupo escolar

Los alumnos que asisten a la escuela son, en su mayoría, de origen boliviano o bien, argentinos de padres bolivianos. Un porcentaje mínimo tiene nacionalidad peruana o paraguaya. En ningún caso son considerados bilingües por sus maestras.

De acuerdo con un relevamiento realizado en dicha institución, se observa un cambio favorable en el nivel educativo de las familias, ya que todas completaron el nivel primario y una cantidad apreciable de padres posee estudios secundarios incompletos o completos. Con relación al nivel socioeconómico, si bien no hay desocupación, un porcentaje elevado de subocupados subsiste recolectando cartón. Asimismo, quienes trabajan, se desempeñan en su gran mayoría en las áreas de construcción, costura, limpieza, y en menor proporción, en panadería y transporte (remisería) o en comercios, como empleados.

En las horas que no asisten a la escuela, gran parte de los niños participa del trabajo familiar vinculado con algún tipo de emprendimiento económico (puestos de venta dentro de la feria, etc.) o bien, tienen a su cargo tareas domésticas así como el cuidado de hermanos menores. Solo un número reducido colabora en la recolección de cartón en la calle. Aunque viven relativamente cerca del centro de Flores, difícilmente salen de la villa más que

para ir a la escuela. La salida de los domingos es la visita a la feria boliviana, instalada en una de las arterias de entrada (Bonorino y Av. Castañares).⁴

Muchos de los hogares son monoparentales con jefatura femenina y, frente a las familias nucleares, integradas por un núcleo conyugal primario (padre, madre, hijos), predominan las extensas, es decir, aquellas en las que junto con dicho núcleo conviven otros parientes.

Sus condiciones materiales de vida varían de acuerdo a la zona de residencia. Quienes viven en la parte interna de la villa, en la “olla”, habitan viviendas precarias, presentan situaciones de hacinamiento y dificultad para acceder a servicios básicos (agua por cañería, baño dentro de la casa, gas natural o gas por garrafa, heladera, etc.). Si bien los alumnos que viven en el barrio Rivadavia, asentado sobre Cobo y Curapaligüe, habitan en viviendas de material, apenas acceden a los servicios básicos.

El cuerpo docente

El 50% de las entrevistadas trabaja en la escuela desde hace 8 a 15 años; mientras que un 40% se desempeña en el establecimiento desde hace solo 1 año, al momento de la entrevista. En un estadio intermedio, se encuentra una maestra que ingresó al colegio hace 5 años.

El 60% de las docentes a cargo de grado supera los cincuenta años y es maestra normal; las maestras restantes, cuyas edades oscilan entre los veinticuatro y cuarenta años, egresaron del Profesorado de Enseñanza Primaria. Solo dos han accedido a una formación superior: una de ellas es psicopedagoga y la otra cursa Ciencias de la Educación.

Exceptuando a dos maestras que residen en el conurbano bonaerense, el resto vive en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Solo una de las docentes no cuenta con vivienda propia.

Tres maestras provienen de áreas urbanas del interior del país; las demás han nacido en la Capital Federal. Su nivel socioeconómico es medio y se han criado y son parte, en el presente, de una familia nuclear. En cuanto a su origen, son hijas de padres argentinos o bien, de inmigrantes de origen español o italiano.

La entrevista como herramienta de indagación

A fin de contar con una muestra representativa de la comunidad, fueron entrevistadas las maestras de grado en su totalidad, así como una maestra jardinera y las dos maestras recuperadoras. No se realizó la entrevista a los profesores especiales (Música, Plástica, Tecnología y Educación Física) dado que, por lo general, no requieren de la lectura y la escritura para demostrar la adquisición de los contenidos y habilidades propias de su asignatura. Aunque hubiera sido de gran valor contar con el testimonio del cuerpo directivo del establecimiento, sus integrantes no quisieron participar en la toma de entrevistas.

El cuestionario realizado para la entrevista consta de diez preguntas, a las que, eventualmente, la entrevistadora agregó otras en función del discurso de la entrevistada, ya sea para aclarar o ampliar un tramo del mismo.

Las tres primeras apuntan a enmarcar al sujeto entrevistado y reconocer cuáles son los aspectos de su práctica sobre los que asienta su conocimiento de la comunidad, así como distinguir qué grado de conocimiento del alumnado considera haber adquirido en el ejercicio docente.

La cuarta pregunta tiene como objetivo indagar qué perfil del alumno inmigrante ha construido a partir de su práctica cotidiana.

Dado que, en calidad de observador participante, la entrevistadora contaba con el conocimiento de que en charlas informales se solía caracterizar a los alumnos con competencias deficitarias, las preguntas 5 a 7 atienden a recuperar –a partir de las problemáticas que identifican– qué representación del déficit construyen los docentes y cuáles son las competencias de las que disponen para diagnosticarlo y justificarlo. La octava pregunta pretende esclarecer si el docente es capaz de poner en tela de juicio su representación sobre la comunidad como deficitaria, al confrontarla con otras que presentan problemáticas semejantes.

En función del diagnóstico realizado, mediante la novena y décima pregunta se intenta averiguar si el docente se considera idóneo para generar prácticas orientadas a remediar el diagnóstico desfavorable, así como la relación entre la representación que tiene de sí mismo y su capacidad para discernir estrategias generales de otras específicas. También apunta a descubrir qué imagen construye de su rol y de la intervención que planifica, en función de la complejidad del entorno laboral.

Por último, la pregunta que cierra la entrevista tiene como propósito reconocer qué grado de visibilidad del conflicto hay a nivel institucional y qué tipo de estrategias implementa el docente para su resolución.

¿El docente en o frente a la comunidad escolar?

Pese a las diferencias marcadas en cuanto al tiempo compartido con los alumnos, todas las maestras se presentan en primera instancia como conocedoras de la comunidad escolar, a excepción de una, que evita menoscabar su imagen respondiendo de modo elíptico. Así, reemplaza la negación por una argumentación tendiente a explicitar la “novedad” que constituye para ella trabajar en esta escuela. Primero se presenta como recién

llegada a la ciudad (proviene de San Miguel de Tucumán) y, a continuación, clasifica a la población escolar en dos “zonas” que implican “realidades” opuestas; realidades que desde el punto de vista de la construcción discursiva determinan una relación de identificación con la comunidad o ausencia de pertenencia.

Para mí ha sido algo nuevo. Primero porque no soy de acá, de Buenos Aires. Y aquí he trabajado en una zona con una realidad totalmente diferente a esta, con decir que eran chicos de otro nivel económico y sociocultural donde había apoyo familiar y la mayoría eran argentinos. Pero me ha parecido muy interesante y muy positivo haber conocido este otro tipo de realidad que enriquece la tarea de uno.

Aunque la pregunta atañe explícitamente a la comunidad de su escuela, el sujeto entrevistado evita mencionarla directamente en su discurso. Alude a la misma, contrastándola con la comunidad con la que se identifica (la de los chicos en su mayoría argentinos y de clase media, que cuentan con una familia comprometida). Si al referirse a esta comunidad, marca mediante la primera persona, su desempeño como participante activo de un proceso (“Y aquí he trabajado...”), al mencionar su “realidad” presente, su carácter de participante activo se desplaza hacia el de observador/evaluador (“...me ha parecido muy interesante y muy positivo...”) y, finalmente, al de beneficiario (“...enriquece la tarea de uno...”). Consecuentemente, modifica su lugar de enunciación (utilizando la 3º persona), tendiendo así a la impersonalidad e incluso a la despersonalización. Es decir, se sitúa fuera de “este otro tipo de realidad” que la “enriquece”, igual que a un turista la visita a un lugar exótico.

Por el contrario, el 70% de la muestra (indistintamente de la cantidad de años que hace que trabaja allí), valida su conocimiento en función del tiempo compartido diariamente. A su vez, un 50% de la misma, se inscribe en la comunidad en calidad de confidente de niños y padres, planteando su intimidad o cercanía con el otro.

El 20% restante, junto con el tiempo transcurrido en la escuela, resalta su condición de observador, capaz de establecer una matriz común que vincule los comportamientos observados.

Sí, yo creo que sí. Después de tanto tiempo trabajando acá creo que sí la conozco. Veo cómo los chicos de diferentes familias, de diferentes culturas, se comportan y veo que traen los mismos códigos según de dónde vengan.

Dentro del 70% arriba mencionado, un 30% intenta, además, establecer cuánto sabe de la comunidad. De dicha cuantificación se deduce el nivel de complejidad que reconoce como constitutivo de la misma. Solo una de las maestras considera la cotidianeidad compartida en el aula como razón suficiente para saber “bastante” de sus alumnos, obviando la distancia cultural que la separa de ellos.

A diferencia de esta, las otras dos maestras perciben la complejidad del entorno como un factor que limita su acercamiento. Una atribuye a la pobreza de sus alumnos, factor ajeno a su experiencia de vida, la imposibilidad de un mayor conocimiento. La otra relaciona la complejidad del ámbito laboral con la multiculturalidad, hecho que, sumado a su inexperiencia, deriva en que su conocimiento del contexto de vida de su alumnado resulte acotado.

Sí, pude conocer algo de esta comunidad. Es la primera vez que me toca trabajar con chicos hijos de gente boliviana, paraguaya (...).

El uso del verbo “tocar” permite presumir que, su inserción en la escuela no es producto de una libre elección, sino de la imposibilidad laboral de elegir otro establecimiento; presunción reforzada por el dejo de resignación que transmite al cierre de su respuesta:

(...) mucho no puedo decir que conozco la comunidad, pero me estoy acostumbrando.

Dos entrevistadas se apartan del común denominador que hace de la convivencia en el aula y de la capacidad de escucha elementos que validan su diagnóstico. Una de ellas, jerarquiza su saber en función de la incursión en la villa; la segunda, prioriza el asesoramiento recibido y las lecturas sobre el tema como factores que le permiten resignificar su experiencia en entornos escolares semejantes.

La docente que destaca haber ingresado a la villa se erige, al inicio de su discurso, en el lugar del investigador, sitio que la ubica por encima del resto de sus colegas y en cierta paridad con la entrevistadora, en tanto partícipe de una investigación educativa cuyo objeto ha sido indagar las razones del “déficit” de sus alumnos.

—¿Y qué te aportó la investigación en la que participaste?

—Conocer el medio natural, el hábitat; los estímulos que puedan tener o no; comprender un montón de situaciones que nos hacen pensar por qué estos chicos son así, qué pasa, por qué tienen no sé si cociente intelectuales porque para eso hay que hacer una detección digamos organizada de la cosa, si no por qué son tan pasivos, por qué a veces decimos que tienen un techo, por qué tienen tantas dificultades para abordar otras materia o digamos para razonar, por qué cuesta tanto esfuerzo enseñar (...).

Del discurso de la entrevistada se deduce que recorrer la villa no le permitió revisar su hipótesis del déficit sino, por el contrario, confirmarla. Los chicos de la escuela “son pasivos”, “tienen un techo”, “tienen tantas dificultades” porque, igual que los indios, no se integran al “nosotros” civilizado.

Ahí entendí el porqué. Recorrimos bien adentro de la villa y la gente muy tímida, muy desconfiada, tipo que yo conozco el Chaco y conozco las tribus, las tolderías, cuando la gente de la ciudad va a visitar a los indios, el indio es desconfiado, te mira con resquemor. Acá también cuando entramos con los chicos, a pesar de que los chicos eran de ahí, se querían esconder, miraban de reojo, intentaban escapar para no darnos las entrevistas que queríamos.

Al igual que en la entrevista de la maestra recuperadora ya mencionada, el otro diferente es ubicado en el lugar de lo exótico y deficitario. La dicotomía “civilización y barbarie” que subyace en ambos discursos, quiebra toda posibilidad de reconocer en la diferencia algún punto de contacto.

Una perspectiva diferente se observa en la entrevista a una de las maestras recuperadoras que, en años anteriores, se desempeñó en escuelas de provincia y de villa. Dicha docente se muestra más reflexiva con respecto a su práctica. Reconoce a cada comunidad como única en función de su origen, aunque comparta una condición socioeconómica similar; relativiza el poder interpretativo que deriva de la experiencia y destaca su necesidad de recurrir a lecturas específicas, para adecuar su práctica a las necesidades culturales de sus nuevos alumnos.

(...) Si bien yo trabajé con chicos de villa, la mayoría eran paraguayos, peruanos y, cuando empecé en el distrito 19, la comunidad era casi toda de bolivianos igual que acá. El grupo que tengo ahora en recuperación, la mayoría son bolivianos. Ahí tuve que empezar a decir, bueno, tengo que asesorarme, buscar en dónde... El año pasado la asesora que trabajaba con nosotros en el 19 me dio algunas lecturas y ahí empecé a entender un poco más. Y después, bueno, es como que desde lo que leo empiezo a entenderlos un poco más.

La docente se sitúa, a lo largo de su discurso, en un camino de entendimiento que le posibilita percibir los problemas que se suscitan cuando culturas diferentes entran en contacto y la hegemónica ignora o menosprecia el legado de la otra.

A pesar de que los chicos están documentados con nacionalidad argentina, vienen de papás bolivianos y importa lo que traen. Y bueno, es lo que se está viendo, el gran desfase que hay con nuestra comunidad.

El alumno que construye la mirada del docente:

1. El hablante ineficaz

Al momento de caracterizar al alumnado de origen inmigrante la característica distintiva para el 100% de la muestra, es el “mutismo”, la “inexpresividad”, “falta de expresividad” o “la dificultad para expresarse” por parte de los alumnos. Si bien cabe preguntarse si el silencio es una consecuencia del desconocimiento de la variedad lingüística empleada en el aula, así como qué valor y significado se asigna al mismo en la cultura de origen de dichos alumnos, solo una docente interpreta estos rasgos como una reacción a un contexto sociocultural diferente, en lugar de otra marca de déficit.

(...) Tienen muchas dificultades con la expresión oral. Yo pienso que es un problema cultural. (...) No hay que olvidar que están en un país que no es el de ellos, entonces todo eso hace que... bueno, se retraigan. ¿No?

Otra docente relativiza también el carácter innato de este rasgo y lo interpreta, quizás, como una reacción hacia la interacción con un adulto ajeno a su entorno familiar.

Noto que tienen dificultad en participar y expresarse. No sé si es miedo o es que no comprenden y por eso no pueden contestar lo que les preguntás.

Una tercera docente considera la introversión de sus alumnos como el producto de un entorno familiar abandonico e indiferente. Una vez más, los otros son responsables de las dificultades de comunicación entre alumnos y maestros.

Los chicos de esta escuela son más bien introvertidos. Chicos como ya lo dije anteriormente, de familias numerosas que no tienen en cuenta a los chicos y ellos reciben lo que se les da aquí. En su casa, realmente son un número.

En las respuestas de las siete docentes restantes no se observa ningún intento de explicación a los problemas de comunicación que una y otra vez subrayan en sus alumnos. La mayoría ve esta dificultad como una característica dada, inherente a su naturaleza. Los niños bolivianos son calificados, así, como “distintos”, “diferentes”, “especiales”, y esta peculiaridad siempre se traduce en desigualdad con respecto a un alumno ideal, nativo, que ostenta una serie de características positivas, entre las que sobresale el dominio de la lengua estándar.

Aunque los ven conversar locuazmente con sus pares durante los recreos, por una parte, las docentes no contemplan la posibilidad de que las dificultades para comunicarse que observan en sus alumnos se vinculen con la poca naturalidad de las interacciones que se establecen en el aula: interacciones impersonales, entre un adulto y varios niños al mismo tiempo y cuyo formato se caracteriza por su falta de flexibilidad con relación al hogar donde los niños pueden preguntar lo que desean, explayarse en sus respuestas y comentar todo aquello que despierta su curiosidad (Borzzone y Rosemberg, 2000).

Por otra parte, pareciera que al destacar su “escasa” o “nula” competencia comunicativa, solo tuvieran en cuenta los intercambios formales, representativos de la estructura de la lección tradicional, y olvidaran que minutos atrás, durante la entrevista, señalaron cómo los chicos les transmitían sus vivencias mediante el lenguaje.

Por el trabajo cotidiano con los chicos durante ocho horas, los conocemos bastante bien. Ellos nos cuentan sus cosas cotidianas, cómo viven con sus padres, los problemas que pueden llegar a tener, y los padres también se acercan a contarnos cosas de su vida, inquietudes, problemáticas.

Testimonios de este tipo ponen en evidencia la tendencia a esperar de los alumnos en situación de contacto de lenguas una competencia plena o total de la variedad estándar, sin tener en cuenta que para los sujetos en esta situación lograr dicha competencia implica reconocer las convenciones sociales y normativas propias de dicha variedad, con el fin de –reflexión metalingüística de por medio– poder diferenciar variedades y distinguir los mecanismos que hacen al funcionamiento de cada una de ellas (Martínez y otros, 2009).

2. El “desertor presente”⁶

Un segundo atributo negativo que caracteriza a los alumnos, según el 50% de las docentes entrevistadas, es el ser “pasivos”, “apáticos”, “inactivos”, o bien, tener “dificultad para responder a los estímulos”.

Son sumamente pasivos, poco estimulados, desde todos los puntos de vista, desde lo perceptivo, desde lo motriz, desde todos los dominios que hacen al conocimiento (...).

Dicho atributo, sumado a que “en su mayoría carecen de compromiso en cuanto a la tarea escolar, el aprendizaje”, contribuye amodelar, según la mayoría de las maestras, alumnos “genéticamente predestinados” al fracaso escolar y que, en muchos casos, deben ser derivados a otros dispositivos (escuelas de educación especial, gabinetes psicopedagógicos en el Hospital Piñeiro, etc.).

Hay algunos que se destacan naturalmente, pero en los demás el proceso de aprendizaje es muy lento en relación a otras comunidades.

Desde la perspectiva de las docentes entrevistadas, una función psicológica voluntaria y consciente como la atención puede ser perturbada por el lugar de origen de los alumnos. Este presupuesto libra al cuerpo docente de toda responsabilidad a la hora de cuestionar los objetos de conocimiento y las modalidades de enseñanza y aprendizaje que la escuela les propone. Llamativamente, tampoco reflexionan acerca de la incidencia de otras variables que no dependen del niño y que también pueden afectar su atención, como por

ejemplo: la escasa alimentación, las horas de sueño, el elevado nivel de ruido al que están expuestos los alumnos mientras otros participan en el patio de las clases de Educación Física, las interrupciones frecuentes en la clase debido a la entrada de auxiliares u otros miembros de la escuela, etcétera.

A modo de respuesta, cabe citar, las observaciones de una investigación sobre problemas de atención realizada también en escuelas de la zona Sur de la ciudad, que recupera la mirada de los alumnos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela:

Es habitual escuchar, y en las encuestas realizadas también lo encontramos, que los alumnos se quejen porque la mayor parte de las clases son destinadas a la copia o al dictado, y muchas veces el docente realiza la explicación del tema cuando los niños aún no terminaron de copiar, lo cual impide que presten la debida atención y, luego, cuando vuelven a preguntar porque no entendieron el tema, se los culpe de una supuesta falta de atención. Es decir, que un aspecto muy importante a tener en cuenta en el análisis de esta problemática tiene que ver con los contenidos a enseñar y, fundamentalmente, la forma de presentarlos (AA.VV., 2007).

3. Algunos estereotipos

Entre los rasgos positivos que subrayan las maestras, también hay coincidencia; hacen hincapié en que son “muy buenos”, “respetuosos”, “cariñosos” y “tranquilos”. No obstante, la tranquilidad es asimilada a inactividad y el respeto, a sumisión.

Son chicos buenos, tranquilos, no cuestionan, respetuosos. No sé si el no cuestionar es lo ideal, pero se podría lograr que tal vez sin ser cuestionadores tampoco fueran tan de acatar.

Son de carácter muy tranquilo, no se los ve activos como se los puede ver a otros chicos de su edad.

Pareciera que los únicos rasgos valorados por algunas maestras son la bondad y el afecto, cualidades que poco se vinculan con la adquisición del conocimiento. Es así que, frente a estos alumnos tan “desprovistos” para el aprendizaje, el docente refuerza la representación de sí mismo como “artífice” o

“donante” que da todo de sí para hacer de sus alumnos inmigrantes niños normales y suplir todo lo que les falta a nivel cognitivo.

Es una comunidad en la que uno puede trabajar, porque es una comunidad en la que uno siente que lo que está haciendo sirve para ellos porque es lo único que tienen y lo único que reciben, lo que les da la escuela.

(...) es el docente el que tiene que poner todo de uno para que estos chicos puedan salir adelante. Muchos de los papás son analfabetos. Por lo general no le dan prioridad al aprendizaje (...) Muchos vienen también por el tema del comedor o por el tema del subsidio escolar que le dan a los padres en el trabajo, no dándole importancia al aprendizaje.

El docente como espejo

Según la sociología de la educación, la presencia de buenos y malos estudiantes debe analizarse en función de los mecanismos sociales e institucionales que transforman las diferencias culturales en desigualdades escolares; las cuales se traducen, a su vez, en jerarquías y juicios de valor que muestran, ocultan, amplían o reducen las desigualdades reales en lo que respecta al saber y al saber hacer. Esta brecha, disminuye o se intensifica en función de la estructura curricular y, sobre todo, debido a las modalidades docentes, pues estas inciden en los alumnos cuando interiorizan los patrones de excelencia como horizonte a lograr (Perrenoud, 1991).

Resulta difícil, al analizar el perfil del alumnado que construyen las maestras de esta escuela primaria, desligar sus opiniones del rendimiento alcanzado por los niños, puesto que las representaciones configuran un sistema que modifica la realidad ya que determina anticipaciones y expectativas, tanto como orienta las acciones y las relaciones sociales (Abric, 1994). En consecuencia, se traducen en modos de hacer y decir, pero también en las metas y objetivos que orientan la interacción en el aula, la selección de contenidos y la puesta en juego de recursos y estrategias pedagógicas.

En relación con el tema de la alfabetización, estas representaciones discriminatorias que anticipan los resultados de la acción educativa en términos

de etnia, afectan negativamente el enfoque y la calidad de la instrucción brindada. En lugar de reforzar la comprensión de los textos escritos y la escritura, prácticas en las que los docentes coinciden que el rendimiento del alumnado es deficiente, se producen “pseudoaprendizajes y pseudoenseñanzas” focalizados en los signos del aprendizaje y la asignación de tareas mecánicas, memorísticas y rutinarias en relación con la lectura y la escritura, más que en el significado e implicancias de lo aprendido. Básicamente, al concebir al alumnado desde la carencia, los docentes se contentan con el logro de un nivel tan básico de conocimientos que no garantiza perdurabilidad alguna (Mosches de Kosiner, 1991, p. 56).

En la medida que la escuela no toma en cuenta en la organización de la enseñanza los usos del lenguaje, patrones de interacción, conocimientos y estilo de aprendizaje de los niños pertenecientes a grupos minoritarios, decae en forma considerable su atención y motivación, porque perciben este entorno de aprendizaje como un espacio ajeno a su marco de referencia (Borzzone y Rosemberg (en línea). Disponible en: [http://: www.imagine.com.ar/yachay/investigacion](http://www.imagine.com.ar/yachay/investigacion)).

Al respecto, cabe agregar que la noción de contexto resulta una variable significativa a la hora de generar condiciones que favorezcan la comprensión y producción de textos y la actividad metalingüística, porque permite “dar cuenta en la situación de aula de los espacios en los que el lenguaje se articula con el extralenguaje, es decir, con todas aquellas entidades existentes fuera de la lengua, que constituyen el entorno y, en términos más generales, la cultura a la que cada individuo pertenece” (Martínez y otros, 2009, p. 100).

En tanto portadores del *hábitus*⁶, los juicios docentes contribuyen a transformar problemas sociales en problemas escolares en la medida en que caracterizan las actitudes, las características y el rendimiento de los alumnos desde una óptica que encubre las diferencias sociales y culturales de las que son producto dichas valoraciones. Así, tienen un peso indiscutible al momento de construir

una imagen del funcionamiento tanto como de las capacidades y conductas de los alumnos; imagen que se impone a los niños cuyo desempeño no alcanza los objetivos propuestos, en ocasiones, con la fuerza de un diagnóstico psiquiátrico o un veredicto a un acusado. Como, en general, aquellos que fracasan pertenecen mayoritariamente a las clases populares, que carecen de medios para poner en tela de juicio tal poder, estos juicios escolares cobran fuerza de ley (Perrenoud, 1991).

La pervivencia en las aulas de la teoría del “déficit” lingüístico

Al momento de describir las dificultades de aprendizaje, nueve de los sujetos entrevistados distingue la oralidad, la lectura y la escritura como las prácticas en las que sus alumnos manifiestan mayor índice de fracaso. En el 50% de las entrevistas se hace mención de los problemas de comunicación entre alumnos y docentes, suscitados por lo que denominan “mal uso del lenguaje”. En todas las respuestas se enfatiza el esfuerzo constante de traducción que esto exige y el malestar que produce a las docentes.

(...) tienen distintos términos y uno tiene que convivir con eso.

(...) tienen diferentes códigos para manejarse a los nuestros. Yo tuve un primer grado con una comunidad boliviana y ningún maestro entendía a los chiquitos recién llegados, y nos entendíamos... Yo estuve más o menos quince días estudiando sus comportamientos para decodificar lo que me decían porque no les entendía yo.

(...) Como maestra recuperadora tengo que abrir el diccionario con las palabras que ellos utilizan para poder entenderlas.

Destacan, a su vez, la comprensión lectora como la dificultad más apremiante en función de su incidencia en la adquisición de conocimientos de todas las áreas. Y vinculan, en un 100%, el desempeño regular e insuficiente en lectoescritura con el contacto de lenguas, el analfabetismo y la falta de compromiso de las familias.

¿A qué lo atribuyo? Y a la inmi... es toda la inmigración que llega y ellos que trata de seguir con su propia forma de lenguaje que utilizaban de donde vinieron, porque yo tengo un alumno que en su casa hablan quechua.

La dificultad que aquí se observa es lectoescritura. En el aprendizaje les cuesta mucho. Son familias que no estimulan a los chicos en la lectura ni en la escritura y estos chicos tienen problemas en su lenguaje ya ancestrales porque vienen ciertos eh, ciertos giros idiomáticos propios de su cultura (...).

Al solicitar mayor especificidad acerca de los problemas lingüísticos observados, los sujetos entrevistados señalaron, en orden decreciente, los siguientes:

1. Concordancia de género y número: 70%.
2. “Problemas de vocabulario”: 50%.
3. “Mal” uso de las preposiciones: 50%.
4. Abuso del *le*: 30%.
5. “Mala” estructuración de las oraciones: 20%.
6. “Mala” pronunciación (ej. seseo): 20%.
7. “Mal” uso de conectores: 10%.

Cabe destacar que el uso inadecuado de conectores no es un problema propio de esta comunidad sino típico de la escolaridad primaria, e incluso de los dos primeros años del nivel medio (según los operativos de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación), debido a la poca familiaridad de los alumnos con la escritura y al predominio de las prácticas de escritura “socializada”.

Del mismo modo, en el caso de los problemas de “estructuración oracional” u orden sintáctico señalados por dos docentes, la dificultad para definir el problema, junto con la imposibilidad de ofrecer un ejemplo completo y la clara presencia de prejuicios que sesgan una de las respuestas, limitan toda posibilidad de descripción⁷.

¿A qué te referís con “mala estructuración”?
Estructuran mal una oración (...).

Lo que sí, lo que le encuentro al bolit... (ríe) al boliviano, por ejemplo, que altera. Suponte que tenga que contestar una respuesta, al sujeto lo pone... Ehh... o sea, no interesa, no te contesta como... Es monosilábico... Y si te llegara a completar la oración, el sujeto te lo... o sea, lo que, “la tierra es redonda” te lo pone... No respeta ese orden precisamente. (...) Tienen la idea, pero les cuesta plasmar lo

que piensan. Al tener dificultades con el lenguaje no pueden estructurar bien su pensamiento.

En cuanto a las marcas dialectales y los “errores” de dicción señalados por los docentes como errores, no ponen de manifiesto un problema de adquisición del español producido por lenguas en contacto, sino las formas propias de una modalidad lingüística diferente. Es decir, usos típicos del español de otros lugares de América, cuya condición de error deriva simplemente de una convención que privilegia una variedad en detrimento de otras, por motivos históricos y políticos.

Términos mencionados por los docentes con carácter de “exóticos” (“jalar”, “botar”, etc.), permiten suponer que el prejuicio, más que el léxico, es el factor que obtura la comunicación.

La pervivencia en gran parte del magisterio de una “ideología estandarizadora y prescriptiva”, que considera la lengua como un sistema único, acabado e inmutable y como legítima una sola variante en el ámbito hispanohablante (la rioplatense), hace de la escuela un aparato de estandarización en la que el docente funciona como un “guardián del tesoro de la lengua”.

(...) tienen otros tipos de códigos en su lenguaje que, por lo general, no es lo que se usa en el lenguaje nuestro.

Y el lenguaje que usan... el jalar, el botar, el lenguaje que usan en su país, en su tierra y que llegan acá y no pueden, les cuesta mucho. Un boliviano grande llegó el otro día, un papá, y le dije a Mirta que no le entendí nada.

La oposición nosotros/ellos con relación a la “posesión” y el uso adecuado del idioma presente en las entrevistas pone de manifiesto relaciones de asimetría lingüística que reproducen relaciones de poder y relegan, cada vez más, al seno del hogar, la lengua que emplea el alumno. Estos preconceptos de prestigio y desprestigio asociados a la lengua trascienden el marco de la escuela y promueven, en muchos casos, que los niños oculten o disimulen su origen, así como que muchos padres eviten que sus hijos aprendan la lengua materna porque, para las familias inmigrantes, el español es un bien mayor por su valor social.⁸

Solo uno de los testimonios se aparta por completo de las respuestas anteriores y alude a esta temática mostrando que un tratamiento igualitario entre las diferentes variedades es el paso previo a todo aprendizaje:

(...) uno les habla con nuestros modismos y ellos no comprenden. Se dio un caso ayer que un nene estaba transpirando de calor y le dije "Sacate el buzo" y no me comprendía. Le dije "Sacate la chompa" y lo hizo. Me parece que esa diferencia es fundamental y que primero hay que ver eso para el aprendizaje y después dedicarnos a lo específico.

En síntesis, de los siete problemas mencionados por las docentes como producto del contacto del español con lenguas aborígenes, puede considerarse que apenas tres responden a dicha situación (las discordancias de género y número, el uso anómalo de las preposiciones y el uso redundante del *le*); hecho que pone de manifiesto serias dificultades por parte de las docentes para diferenciar problemas generales de adquisición del español y, fundamentalmente, de dominio de la práctica escrita, de otros de índole más específica que sí se vinculan con el contacto de lenguas.

La ausencia de concordancia de género y número, en el caso de contacto de lenguas, podría tener su explicación en el hecho de que el sustantivo quechua no posee marca de género; de allí la dificultad de los quechuahablantes para atribuir dicha marca al sustantivo cuando hablan en español. Asimismo, como en quechua la concordancia de número no es obligatoria porque el contexto situacional o discursivo aporta esta información, resulta coherente que los hispanohablantes en contacto con familiares quechuahablantes presenten discordancias entre el artículo y el sustantivo, o bien, entre el sustantivo y el verbo (Godenzzi, 1996).

Los ejemplos brindados por las docentes con relación al uso de las preposiciones por parte de los niños dan cuenta de la redundancia en el locativo. Godenzzi señala que:

en quechua el deíctico espacial *kaypi* 'aquí' está constituido por el demostrativo *kay* 'esto' y el locativo *-pi*. En cambio, en castellano, los deícticos o 'palabras señaladoras' ya integran en sí mismos el elemento de relación, resultando redundante la forma en *aquí* (Godenzzi, 1996, p. 87).

Dificultades en el lenguaje se dan permanentemente. El uso del “en aquí”, “en allí”, “en acá” (...)

Y el lenguaje que traen de la casa, dicen “en aquí” (...)

(...) Después, por ejemplo, la mala utilización de las preposiciones, como por ejemplo: “en aquí” “en allí”.

No obstante, cabe preguntarse si la redundancia en la marcación locativa de la preposición y el adverbio podría tener su origen en un fenómeno de articulación explicable en función de diferentes modelos de procesamiento del habla: a nivel del mensaje, la decisión de explicitar una ubicación espacial, y a nivel funcional, la posibilidad de que en español dicho mensaje se construya con un adverbio o una construcción preposicional. Si estos dos planes siguen compitiendo, un sujeto puede articularlos en forma conjunta emitiendo una preposición más un adverbio que marque ubicación espacial (Garret, 1990).

Con relación al uso del *le*, interpretado por las docentes como “leísmo”, no resulta tal, ya que el uso leísta de los españoles de Castilla se caracteriza por la selección de la forma *le* para referentes masculinos y *la* para referentes femeninos (Martínez y otros, 2009). Los dos únicos ejemplos aportados por las entrevistadas (“le quiero”, “le miro a mi hermanito”) permiten inferir que el uso variable de *lo/le* para la demarcación del objeto directo respondería a la intención de marcar diferentes grados de prominencia o jerarquía de los actantes afectados con relación al sujeto, en función de la acción codificada en el verbo. De este modo, en esta comunidad, donde los hablantes tienen contacto con lenguas del noroeste, la demarcación del objeto directo mediante el *le* en lugar de *lo* pondría de manifiesto mayor actividad e independencia del sujeto por parte del referente (Martínez, 1996).

Desde una perspectiva cognitiva, el carácter distintivo de los usos mencionados con relación al español estándar radica en el aumento de la frecuencia con relación a otros hispanohablantes sin contacto familiar con lenguas aborígenes (Martínez y otros, 2009). Dichos desvíos de los usos canónicos no evidencian

un error sino otros modelos cognitivos y, en consecuencia, estrategias diferentes de categorización que responden a otras pautas culturales.

No obstante, al preguntarle a las entrevistadas si notaron “variación”⁹ en el uso y si observaron dichos desvíos del español estándar en chicos de otras comunidades, la respuesta fue negativa en ocho de diez docentes. Solo una reconoció variaciones y otra planteó que no había prestado especial atención a la ausencia o presencia de variación.

Es decir, el 80% de la muestra considera que, a diferencia de los chicos argentinos monolingües (reconocidos como iguales por las maestras), sus alumnos de origen inmigrante “quiebran” la norma en forma permanente porque su lengua madre no es el español sino el quechua o aymara; lengua madre que por ser aborigen, para una de las docentes, carece de dicho estatuto y se ve reducida al lugar de un dialecto.

—Ellos como hablan, escriben. El uso no es variable.

—¿Estas dificultades son comunes en chicos de otras comunidades o son propias de los chicos inmigrantes de esta escuela?

—No, no. Generalmente los bolivianos, los peruanos, tienen una lentitud de trabajo muy distinta a la comunidad argentina y eso es lo que los lleva al fracaso.

Los chicos con mayores dificultades de lenguaje son los hijos, hemos hecho un relevamiento de padres bolivianos que hablan quechua. Tal vez los chicos no lo hablen a la perfección, pero en la casa sí hablan ese tipo de lenguaje.

(...) es la primera vez que me toca ver casos particulares como los de esta comunidad.

Son errores propios de esta comunidad porque aproximadamente el 98% de los chicos son bolivianos o peruanos, pero en otras escuelas donde hay bolivianos o peruanos pasa.

En la mayoría de los casos el prejuicio opera como un categorizador tan fuerte que impide reconocer diferencias de grado entre los hablantes de la comunidad escolar. La mirada asimila al alumno de origen boliviano con un hablante deficiente en todos los contextos, por más que el docente se esfuerce por acercarlo a la norma. En casos extremos, incluso, su presencia es percibida como una “enfermedad” que impide al alumnado de origen argentino el aprendizaje del uso “correcto” del español.

—No la emplean la norma. Si vos hacés la cuestión sistemática y seguida, llega un momento que algún grupo la emplea. Pero vuelven al hogar y se produce el contagio y al año siguiente la maestra se encuentra con las mismas dificultades.

Resulta difícil no atribuir el fuerte peso del prejuicio manifestado por las entrevistadas, además de la diferencia cultural, a las condiciones de inferioridad económica y social en que los sitúa dicha diferencia. Si décadas atrás se acusaba a la escuela de ser incapaz de compensar las diferencias sociales de los alumnos y ofrecerles condiciones de igualdad para el aprendizaje, actualmente se hace hincapié en la imposibilidad de asumir las diferencias culturales. Pero en realidad, el problema no ha cambiado, sino se ha profundizado, porque los niños inmigrantes que resultan marginados en el ámbito escolar son, además, pobres (Siguan, 2000).

Resulta preocupante también la tendencia de las docentes a evaluar en forma indistinta el desempeño oral y escrito de sus alumnos, aunque respondan a procesos cognitivos diferentes. De este modo, por una parte, exigen a los intercambios orales un apego a la normativa que no condice con la flexibilidad característica de esta práctica. Por otra parte, tampoco consideran que la interacción con la lengua de origen en el hogar sea de índole exclusivamente oral y que, además, la mayoría de los niños provengan de zonas agrícolas de Bolivia, en fuerte contraste con el ámbito urbano y la cultura letrada.

Teniendo esto en cuenta, la mayor frecuencia de desvíos de la norma en la escritura puede interpretarse, también, en función de la diferencia con relación al universo cultural. Dicho factor se ve agravado por el predominio en el aula de textos y consignas de producción que no suelen retomar el mundo rural conocido por los niños. Esta cuestión no es menor, ya que la creación de contextos relevantes resulta fundamental si se aspira a generar condiciones de procesamiento que favorezcan la comprensión, producción textual y metacognición, dado que toda actividad del lenguaje se articula con el conjunto de parámetros sociales con los que el sujeto interactúa y este es, a su vez, el marco de los textos que produce (Martínez y otros, 2009).

Como subraya Suzanne Romaine:

(...) lo que se entiende por "lógica" en una lengua es principalmente una forma de pensar y hablar sobre el lenguaje que se debe en buena medida a su carácter escrito. Hay muchos usos escolares de la lengua cuya interpretación se deduce de la forma en que se emplea en la escritura(1996, p. 237).

Es función de la escuela poner en evidencia estas diferencias entre oralidad y escritura para que todos los alumnos, cualquiera sea su procedencia, progresivamente, dejen de "escribir como hablan". Sin embargo, dicha tarea parece resultar especialmente dificultosa para estas docentes. Más que culpabilizarlas, esto obliga a pensar en qué medida el profesorado provee de una formación cabal en dicha práctica y, sobre todo, si esta ha de desarrollarse en contextos de creciente interculturalidad.

Cuando las "estrategias" acrecientan el "déficit"

Las respuestas de todas las docentes dan cuenta de una medición del éxito escolar en función del dominio del español estándar, así como la tendencia a considerar ilógica y empobrecedora la lengua no estándar y el bilingüismo o el contacto de lenguas (entre español y una lengua aborigen) como un problema que afecta negativamente el aprendizaje. Consecuentemente, ponen también de manifiesto la falta de planificación y sistematicidad en el tratamiento de las diferencias del español estándar; diferencias que, por otra parte, coinciden en señalar como causa principal de fracaso escolar.¹⁰

La corrección explícita e insistente del "error" en forma oral es la estrategia constante utilizada por las maestras, mostrando leves matices en su implementación. Las respuestas de las docentes traslucen que acompañan la corrección con modalizadores negativos que descartan rotundamente las estrategias comunicativas implementadas por los niños así como la variedad del español propia de su lugar de origen.

Como se pueda. Diciéndole: No, el mapa. La chomba no, el pulóver. Y a veces dejarlos que escriban así porque se hace muy conflictivo estar corrigiéndolos permanentemente.

En el mejor de los casos, por una parte, dicha corrección va acompañada de la explicación del “error” que tiene como función poner al alumno en contacto con la norma gramatical.

Principalmente, cuando usan mal el lenguaje se les corrige en el momento a los chicos y se les explica por qué están usando mal la palabra, la oración o la frase.

Por otra parte, otras dos docentes posibilitan que los niños de nacionalidad argentina colaboren en el rol de correctores. Si bien una de ellas no explicita su nacionalidad, puede presumirse que se refiere a niños argentinos porque previamente destacó que solo ellos mostraban competencia al hablar y escribir en español.

(...) Me dio mucho resultado crear grupos interactivos de trabajo.

—¿Cómo sería?

—Y por ejemplo, suponte, turnar algún nene que está más adelantado, que entendió la consigna, que entendió la norma, entonces él se encarga de hacer la corrección y difunde en todo el grupo.

Cabe subrayar que mientras la mayoría trabaja en forma espontánea (“Como se puede...”) y no tiene registro de las limitaciones de su accionar y de la necesidad de implementar estrategias de mayor especificidad (“Otros modos no hay...”), tres docentes confunden, además, estrategias pedagógicas generales para el desarrollo de la escritura y la lectura, con las estrategias específicas que requerirían las problemáticas originadas por el contacto de lenguas.

Solo en el caso de una docente, la noción de adecuación a la situación comunicativa orienta la intervención pedagógica con relación al tratamiento del léxico. Y, coincidentemente, es quien ha elaborado la única estrategia específica para remediar los problemas de comunicación ocasionados por el contacto de variedades distintas: un fichero que registra términos equivalentes.

No les marco que esté mal, pero les digo que acá utilizamos tal palabra en reemplazo de esa. Pero no los censuro a que no la usen. Les marco para que, tal vez, se den cuenta por qué uno no los entiende o por qué ellos a veces no nos entienden a nosotros. Pero yo se los trato de marcar, que existe otra palabra que reemplaza a esta.

La modalidad de intervención descrita por el 90% de las docentes evidencia una vez más un enfoque tradicional de enseñanza de la lengua y, puntualmente, de la gramática, así como problemas de criterio a la hora de corregir. Los alumnos se ven expuestos a correcciones mecánicas sobre formas que, por lo general, resultan aceptables en la oralidad, lo que seguramente debe generarles gran desconcierto y resistencia a la hora de participar en el aula.

Mucho más productivo que esta violencia lingüística resultaría poner en juego una “pedagogía comunicativa” interesada en destacar la diferencia de significados de las formas y en descubrir a qué racionalidad obedecen (Martínez y otros, 2009). Pero para que esto sea posible, habría que prescindir de los criterios de autoridad y juicios de valor sobre el capital cultural de los alumnos y sustituir esta pretensión normativa por una tarea más reflexiva que atendiera a describir y explicar el funcionamiento de la lengua, brindando un tratamiento igualitario a las diferentes variedades. El trabajo sistemático y conjunto con los alumnos, a partir de un corpus de ejemplos provenientes de textos propios, focalizando la atención en los casos donde se transgrede con cierta frecuencia la norma gramatical, permitiría reflexionar sobre aspectos locales de las producciones. Dicho trabajo brindaría, por una parte, un beneficio suplementario: los motivaría a aprender gramática, ya que percibirían concretamente su utilidad, y permitiría desarrollar actividades metalingüísticas que, en un futuro, garantizarían la autoevaluación de sus producciones. Por otra parte, si tenemos en cuenta el nivel de angustia que genera en los estudiantes la marcación permanente del error,

el estudio de los errores normativos como desvíos explicables, al mismo tiempo que el reconocimiento de las exigencias del código escrito, no solo desculpabiliza al alumno sino que también genera en él una actitud reflexiva respecto del lenguaje, esencial para su desarrollo cognitivo (Martínez, 2000, p. 177).

Aunque en su mayoría (80%) las docentes reconocen que les resulta difícil trabajar en la comunidad escolar debido a la situación de lenguas en contacto, muy pocas (20%) son conscientes de que la dificultad radica en la especificidad del problema y la falta de formación pedagógica y lingüística para implementar

estrategias acordes. Por lo general, las docentes resaltan la frustración que les ocasiona el fracaso continuo de sus alumnos, situando este fenómeno al margen de posibles fallas en su intervención docente. La responsabilidad del fracaso escolar siempre es atribuida al niño y a su familia.

La institución de espaldas a la diversidad

En el sector estatal, la falta de formación específica en el magisterio se ve agravada por las características del ingreso a la carrera docente ya que, en la mayoría de los casos, el maestro recién recibido se inicia cubriendo suplencias o interinatos en las escuelas de mayor vulnerabilidad social. De este modo, debido a la tiranía del puntaje, al docente inexperto o poco capacitado es a quien cabe, por lo general, la enseñanza en los contextos más complejos.

Si bien la presencia de maestros con formación universitaria es reducida dentro del nivel primario, según el Censo Docente 2004, ellos suelen concentrarse en las escuelas de menor vulnerabilidad social. Así, progresivamente, el sistema educativo ha dado lugar a circuitos diferenciados en términos de calidad (DiNIECE, 2007).

Las docentes entrevistadas no escapan a esta condición. Tanto aquellas que han ejercido la docencia durante un tiempo considerable como las que se han recibido hace poco, cuentan con un puntaje docente que no las habilita para tomar un cargo en las escuelas del distrito que consideran “deseables”, aquellas que presentan un alumnado mayoritariamente argentino y de clase media. A ello debe sumarse la escasa oferta de asesoramiento o capacitación sobre el tema.

Si bien las cuestiones relacionadas con la enseñanza en contextos de diversidad no son tema de debate en las reuniones docentes de esta institución, una vez reconocida la problemática en el transcurso de las

entrevistas, las maestras coinciden en remarcar la falta de apoyo institucional para su solución. Del mismo modo, subrayan la distancia entre la teoría y la práctica que observan en los cursos de capacitación. Enfatizan que, cuando plantean los problemas ya mencionados, no obtienen respuesta.

Este año tuve un curso que duró todo el año para los maestros de primer grado y se mencionaron los problemas de esta comunidad, pero no me dijeron nada puntual para solucionarlos. Se habló, eso sí, de la macroescritura, de la superescritura y apuntar a eso, a que un chico escriba e interprete un cuento, por ejemplo, que sean significativos. Pero cómo trabajar con este tipo de alumnos, no. En definitiva, el que se juega en el grado es el maestro con el chico.

Las respuestas de las maestras ponen de manifiesto las contradicciones del sistema con relación a la revalorización de culturas y lenguas minoritarias. Mientras que en la legislación argentina (Constitución Nacional, Ley Federal de Educación) y en los diseños curriculares se muestra respeto por la interculturalidad a nivel nacional como provincial, las indagaciones a directivos y docentes de diferentes escuelas como a profesores y estudiantes de institutos de formación docente evidencian el vacío curricular, el desconocimiento del tema y la imposibilidad de atender debidamente esta problemática una vez detectada (Arnoux, 2007; Martínez y otros, 2009).

En este sentido, si bien ya desde los fundamentos curriculares se postula la aceptación de la diversidad lingüística y el rechazo de toda forma de marginación social, étnica y cultural, en la práctica no se ofrece espacio para que dicho propósito pueda materializarse en las aulas mediante un asesoramiento pedagógico-lingüístico que permita a los docentes: tomar conciencia de los prejuicios que tamizan su labor, y obstaculizan el aprendizaje de los alumnos¹¹, y además, construir estrategias didácticas acordes a los sujetos del aprendizaje y sus contextos. Es que, el sistema educativo es portador de un conjunto de 'imágenes simbólicas' que suponen itinerarios 'normales', y prefiguran un camino "trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante" (DiNIECE-Unicef, 2004, p. 8).

La formación docente bajo la lupa

La presencia cada vez mayor de niños inmigrantes en contacto con lenguas indígenas pone en crisis los modos tradicionales de enseñar, modos que forman la agenda de muchas de las docentes entrevistadas porque

los maestros han sido formados en concepciones sobre el aprendizaje como un desarrollo universal, como cambios o incrementos de una capacidad general, por lo que no están preparados para afrontar las diferencias en conocimientos y habilidades y valorarlas como parte de un desarrollo cognitivo culturalmente determinado. Es precisamente el sesgo en la mirada que introduce esta concepción, el factor que hace difícil que los maestros puedan ponderar las consecuencias que tiene la brecha entre el hogar y la escuela (...) (Borzzone y Rosemberg, 2000, p. 23).

La relativa novedad del fenómeno explica la falta de preparación de gran parte de las docentes, quienes en el profesorado o escuela normal ni siquiera oyeron hablar de estos problemas.

Resulta poco probable que un profesorado que no ha sido formado en los principios pedagógicos que deben regir una educación atenta a la diversidad cultural cuente con la competencia pedagógica necesaria para reconocer las potencialidades, debilidades y competencias de sus alumnos y, en función de esto, hacer de dichas diferencias el eje vertebral de su práctica educativa. Asimismo, resulta impensable que quien carece de dicha formación pueda hallar satisfacción en su trabajo y valorar la significatividad de su labor educativa; en lugar de considerar su tarea cotidiana como una carga que lo desmotiva y lo impulsa a abandonar la institución en cuanto encuentra una plaza en una escuela con “menos problemas”.

Si la educación intercultural¹² forma de verdad parte del horizonte pedagógico, en el profesorado debiera hacerse hincapié en:

- Reflexionar acerca del significado social de la diferencia, ya que si concebimos la variedad como marca definitoria de la especie, la tarea docente ya no consiste en ayudar a los niños “diferentes” a ser

“normales”, sino en buscar elementos de consenso y acuerdo entre los distintos modos de ser y vivir en la sociedad (Ruiz Mikandi y Miret Bernal, 2000).

- Repensar la figura del docente como un miembro más de la diversidad cultural presente en las aulas (Martínez, 2003).
- Desnaturalizar y objetivar las concepciones del “alumno ideal” que circulan en el ámbito docente, ya que solo de ese modo se puede ser receptivo a lo singular y propio de cada alumno y tomarlo como punto de partida.
- Cuestionar la experiencia escolar, que “en su sentido clásico ha implosionado porque otros son los sujetos que habitan la escuela (...)” (AA.VV., 2007, p. 8) revisando propuestas de contenidos y proyectos pedagógicos pensados para una escuela que tendía a la homogeneidad cultural (Martínez y otros, 2009).
- Desarrollar actitudes marcadamente abiertas que garanticen el contacto e intercambio cultural en igualdad de condiciones, favorezcan la integración cultural, psicológica y social del alumnado culturalmente minoritario y ayuden a vivir los conflictos en el aula como una oportunidad de enriquecimiento grupal y personal.
- Conocer los aspectos más relevantes de la cultura de los alumnos inmigrantes porque, en muchas ocasiones, el rechazo a las costumbres y características particulares de los alumnos de otras culturas es producto de la ignorancia. Pero además, porque la educación es un proceso situado, lo que implica que, aquello que se enseña y el modo en que se enseña debe ser acorde al contexto, cultura y vida de los alumnos.
- Promover una “didáctica del contacto” orientada a instalar la conciencia de heterogeneidad cultural y lingüística en el aula entendiendo que las situaciones de contacto reflejan el estado natural de cualquier comunidad compleja, que todas las lenguas constituyen instrumentos válidos y eficaces para la comunicación, que las distintas variedades de una misma lengua son resultado de la reelaboración que cada comunidad de habla realiza de la experiencia grupal y que la gramática no es una entidad

estática ni autónoma, sino un sistema de signos en evolución continua, que categoriza uno entre muchos modos de conceptualizar y organizar la realidad (Martínez, 2003; Martínez y otros, 2009).

Como señala Suzanne Romaine, “Muchos lingüistas piensan ahora, sin embargo, que las actitudes negativas hacia el habla no estándar y el bilingüismo son más importantes a la hora de determinar los resultados académicos que las propias diferencias lingüísticas”(1996, pp. 230-231).

La toma de conciencia de que el español estándar es una variedad más entre otras, y de que un mismo hablante conoce y utiliza diferentes variedades en diferentes situaciones es el prerrequisito para enseñar adecuadamente en un aula intercultural. Pero para cumplir esta meta, los docentes requieren de materiales cuya oferta es casi inexistente: gramáticas explicativas que ofrezcan elementos para analizar qué factores poseen incidencia en la variación e interpretar las formas alternantes, así como libros de texto para los alumnos que contemplen la temática de la interculturalidad (Martínez y otros, 2009).

La escuela intercultural, ¿un horizonte deseable o posible?

El fracaso de los alumnos de esta escuela es la imagen de una institución en crisis, que no puede resolver la tensión entre “el derecho de que los escolares se eduquen de acuerdo a sus pautas culturales y que, a la vez, lo hagan en el medio sociocultural en el que viven como modo de integrarse y ejercer en el futuro todos sus derechos ciudadanos” (Ruiz Mikandi y Miret Bernal, 2000, p. 7).

Los docentes encarnan los prejuicios que circulan en la sociedad, que asocian el fracaso educativo a los niños pobres y, sobre todo, inmigrantes de países limítrofes. Ante los rostros aindiados o un acento andino, la descalificación, a nivel lingüístico y educativo en general, brota con excesiva facilidad sin tener

en cuenta que el mismo niño que se desempeña como un hablante poco competente en las interacciones con un docente que lo prejuzga, seguramente en su entorno familiar, utiliza un lenguaje mucho más complejo y estrategias comunicativas más eficientes.

El fracaso escolar de los alumnos de esta escuela pública no es simplemente producto de un problema lingüístico originado por las lenguas en contacto; es, ante todo, la muestra fehaciente de un problema social, pues los niños que hablan una variedad no estándar influida por el contacto con lenguas indígenas se encuentran en clara situación de desventaja debido a la actitud de la sociedad ante su capital cultural y simbólico.

Una intervención pedagógica de este tipo solo deja al alumno dos opciones: niega su cultura y adopta la mayoritaria, o bien, rechaza aquella que promueve la escuela y defiende a ultranza su acervo cultural. Cualquiera sea la alternativa que elija, el niño pierde, y lo que pone en juego es mucho más que su trayectoria escolar.

Enseñar y aprender en la diferencia exige cambios rotundos en los docentes, además del abandono de todo tipo de prejuicios que estigmaticen al alumno y anticipen su fracaso. Implica, además, cambiar la perspectiva pedagógica y entender que la alfabetización no puede encararse como una donación ni tampoco como una imposición” (Freyre, 1971). Supone también abandonar toda concepción rígida de la lengua, considerando que esta mantiene relación con otras lenguas, cambia día a día y se materializa en el habla ordinaria de los sujetos. Implica, necesariamente, relegar la omnipotencia de la norma gramatical esgrimida a capa y espada, para prestar más atención a los usos concretos de los hablantes de la comunidad escolar y descubrir –mediante la reflexión sobre las transgresiones de la norma– soluciones que faciliten los intercambios comunicativos diarios. Y exige, además, una formación sólida y específica de los docentes para poder implementar estrategias acordes a un alumnado día a día más heterogéneo y con problemáticas más complejas. Este

requisito, como el cambio de mirada que suponen los anteriores, no constituye solo tarea de los docentes.

Una escuela multicultural requiere de una investigación más profunda de la realidad escolar, de cambios en los programas del profesorado y en los contenidos de los cursos de capacitación que permitan materializar el respeto por la diversidad cultural presente en el ámbito curricular, del desarrollo de una propuesta de alfabetización intercultural, de la selección de los docentes más idóneos para los contextos escolares más complejos, de la producción de textos escolares escritos desde una perspectiva distante de todo etnocentrismo...

La realidad nos muestra que aunque es más fácil aceptar la diversidad en las palabras que en los hechos, muchas veces, ni siquiera desde el discurso podemos admitir la diferencia. Sin embargo, la conducta se aprende, y en este sentido, la escuela es un espacio que todavía se erige como “un horizonte de lo posible”¹³ para los niños que crecen en contextos de mayor vulnerabilidad social. A pesar de la crisis, la escuela primaria atesora docentes que creen posible rescatar del despojo simbólico la cultura e historia de los sujetos, cimentar su autoestima al considerarlos interlocutores válidos y facilitar la integración cultural en una sociedad más abierta; es decir, enriquecer la propia experiencia y la de sus alumnos, a la luz de las diferencias humanas.

Pero si de modos de enseñar se trata, para que esos maestros dejen de ser unos pocos, quienes enseñamos en el profesorado o dictamos cursos de capacitación también debemos animarnos a cambiar y a replantearnos la magnitud de la responsabilidad que nos cabe en la tarea de formar docentes que sean capaces de capitalizar didácticamente la interculturalidad. Para ello, probablemente debemos comenzar por revisar, desde nuestro rol de formadores de formadores, en qué medida nuestras certezas y saberes favorecen u obstaculizan la construcción conjunta de una “didáctica del contacto”¹⁴.

Primer taller

La siguiente propuesta tiene como objetivo la toma de conciencia por parte de los estudiantes de profesorado, de la naturalización de la discriminación verbal hacia los inmigrantes de origen indígena. Para ello, se ofrecen una serie de actividades que tienen como eje el análisis de los “gentilicios paralelos” con que se los nombra.

Primer momento:

- Identifique en el discurso cotidiano grupos que son discriminados y ordénelos jerárquicamente.
- Enumere formas de discriminación y defina con su grupo qué entiende por discriminación verbal.
- Mencione estrategias de discriminación verbal que se utilizan casi en forma natural en el discurso cotidiano. Analice las reacciones más frecuentes ante las mismas (indiferencia, comentarios reprobatorios aislados, apoyo al agresor, intervención directa contra el agresor, otros).

Segundo momento:

- Indique, a su parecer, si, en nuestro país, los gentilicios correspondientes a los habitantes de países limítrofes son reemplazados, en situaciones de habla cotidiana, por otros términos y la frecuencia con que los ha escuchado.

| Gentilicio | Sustituto | Frecuencia de uso (poco/muy frecuente) |
|------------|-----------|---|
| uruguayo | | |
| brasileño | | |
| boliviano | | |
| paraguayo | | |
| chileno | | |
| peruano | | |

- Señale las connotaciones de estos “gentilicios paralelos”. Puntualice, en orden decreciente, cuáles de ellos revisten una evidente connotación despectiva. Justifique su respuesta estableciendo una correlación entre el término despreciativo y la mayor/menor evidencia de ascendencia indígena y pobreza.
- En Internet podrá comprobar la presencia de asociaciones de uruguayos que se autodenominan “yoruaguas”. Comente razones posibles por las que se han apropiado del término. Indique:
 - ¿Cuál es el rasgo cultural de este pueblo al que remite la inversión “lunfarda” del gentilicio y habilita la apropiación?
 - ¿A qué atribuye que precisamente este término no resulte despectivo?
 - ¿Por qué no se observa el mismo fenómeno de apropiación con relación a las comunidades restantes? Justifique.

Tercer momento

- Lea atentamente el siguiente fragmento:

¿“Bolitas” o bolivianos?

A diferencia de “yorugua”, “brasuca” y “paragua”, que no tienen significaciones actuales racistas; aunque bien pudieron tenerlas en el pasado, como juegos de palabras hirientes, para otra época (“yorugua”=negro / “brasuca”=trabajador semi-esclavo / “paragua”=campesino); el término “bolita” jamás ha sido reivindicado por ningún boliviano, porque es muy evidente el juego de palabras indisimulado que encierra. No creo que el término “bolita” se use para referirse a “todos” los bolivianos. Dudo que un boliviano alto, rubión y de piel clara sea denominado así. No. La palabra tiene una fuerte connotación hacia lo indígena, hacia los bolivianos de origen indio. Las principales razas indígenas de Bolivia, como la Aymara, la Quechua y la Guaraní, son de estatura más baja en comparación con otras; el tórax de la gente del altiplano es más ancho y abovedado; a lo que hay que agregarle una postura corporal servidumbral, como arrollada, sobre todo, en décadas anteriores, producto del sometimiento racista sufrido. Una actitud de peón a patrón, de estar acostumbrado desde hace siglos a “agachar la cabeza”. Todos estos elementos son los que convergieron para crear el perverso juego de palabras boliviano/“bolita”.

Cuando se dice “bolita” se está diciendo también INDIO/PETISO/RECHONCHO/SERVIL, de una manera despreciativa. Así que veo difícil que algún boliviano lo reivindique para sí. Los argentinos suelen llamar o apodarar a sus amigos uruguayos, brasileños o paraguayos: “yoruguas”, “brasucas” o “paraguas”, diciéndoles estos “gentilicios” delante de ellos, a la cara, con la mayor naturalidad. En cambio, ningún argentino llama a su amigo “bolita”. Y menos si ese boliviano no reúne las características antropológicas antes descriptas. El término “bolita” se utiliza en Argentina en lugar de canica. Nadie dice: “Vamos a jugar a las canicas”. Se dice: “Vamos a jugar a las bolitas”. Podría ser que el gentilicio apócrifo con que se alude a los miembros de la colectividad boliviana, tenga que ver con el carácter migrante de éstos. Entonces “bolita” también aludiría al nomadismo de buena parte del pueblo boliviano en Argentina “se mueven como bolitas, rodando aquí y allá”, y podría ser otro significado encubierto. Sin embargo, ese carácter aludiría a los primeros bolivianos que ingresaron en Argentina, buscando trabajo. Hace décadas, la colectividad estaría constituida por “trabajadores golondrinas”. Hoy, seguramente lo sigue siendo un sector de la bolivianidad argentina; pero la mayoría están muy arraigados al suelo argentino, sobre todo los que se dedican al comercio (Dalosto, F. Argentina. “Bolita”, “chilote”, “yorugua”, “brasuca” y “paragua”: Gentilicios apócrifos” (Fragmento) (en línea). Disponible en: <http://www.wikiblog.com.ar/2010/10/argentina-bolita-chilote-yorugua.html>).

- A partir de la lectura del fragmento anterior:
 - Analice el valor peyorativo que reviste el diminutivo en la conformación del término “bolita”.
 - Defina las connotaciones de este término con relación al aspecto físico, cognitivo y sociocultural de esta comunidad, y el estereotipo que ayuda a consolidar.
 - Reflexione acerca de las implicancias de la naturalización de un lenguaje discriminatorio en la sociedad en su conjunto y en el marco de la escuela.

Segundo taller

El objetivo de este taller es establecer, a partir de la lectura de un texto literario, relaciones entre el contexto ficcional y representaciones, actitudes y situaciones de discriminación encubierta que se producen en distintos ámbitos sociales, como por ejemplo, el académico.

Primer momento

- Lea: Iparraguirre, S. (2005). El dueño del fuego. En *Narrativa Breve*. Buenos Aires: Alfaguara, pp. 46-57.
- Compare el grado de prejuicio manifestado por los siguientes personajes del cuento: el portero, el antropólogo, la doctora y los estudiantes. ¿En qué gestos, actitudes o enunciados se torna evidente? ¿Por qué?
- Discuta si puede establecerse una relación directa entre la mayor/menor presencia de prejuicios y el nivel cultural de los sujetos.

Segundo momento

- Relea el apartado de este capítulo titulado “El docente en o frente a la comunidad escolar”.
- Establezca puntos en común entre una de las docentes entrevistadas y la figura del antropólogo y la doctora (cuando considera que Marcelino se muestra poco cooperativo). Ejemplifique.
- Defina la representación que el auditorio tiene acerca de las habilidades de Marcelino como hablante del español y de su lengua madre, el toba.
- Compare dichas representaciones con las afirmaciones de los docentes sobre el desempeño oral de sus alumnos.

Tercer momento

- Determine los prejuicios y representaciones sobre los indígenas que problematiza la autora desde la ficción.
- Justifique en qué medida la cultura toba es valorada por los personajes desde una perspectiva más romántica y folclórica que pragmática y social. Apoye sus afirmaciones con ejemplos.
- Proponga acciones concretas que garanticen en el aula el intercambio cultural en igualdad de condiciones y favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario.

Tercer taller

La finalidad de este taller es analizar los materiales que circulan en las aulas a fin de comprobar si en los libros de textos se incluye la reflexión sobre la diversidad cultural y lingüística como lo indican los lineamientos curriculares vigentes, o dicha reflexión se encuentra ausente. Asimismo, determinar si la diversidad cultural y lingüística se incluye como un contenido aislado o

recortado o, por el contrario, determina la propuesta educativa e incide en la selección del corpus literario.

Primer momento

- Lea los documentos curriculares correspondientes al nivel primario de su zona o región y recupere los lineamientos que introducen la reflexión en torno a la interculturalidad y el contacto de lenguas.

Segundo momento

- Recopile manuales integrados o libros de texto del área de Prácticas del Lenguaje para nivel primario editados por diferentes editoriales en los últimos años.
- Forme grupos de trabajo de modo tal de analizar todo el material correspondiente a un año o ciclo.
- Fundamente, a partir de la observación de las ilustraciones, textos literarios/no literarios y consignas, si el libro de texto:
 - Se construye desde una perspectiva que incorpora a los distintos grupos de alumnos y su cotidianidad (entorno familiar y social, costumbres, dialectos) en forma dinámica y problematizadora.
 - Naturaliza las diferencias culturales y ofrece una mirada ahistórica y estática de los sujetos, su cultura y dialectos.
 - Promueve la reflexión acerca del significado social de la diferencia o excluye el tema y se basa en una imagen estereotipada del alumnado de clase media urbana y responde al dialecto estándar.

- Analice las representaciones que modela con relación a la diversidad cultural y lingüística a partir de lo que se omite, lo que se dice y cómo se dice.
- Evalúe fortalezas y debilidades de dichos materiales para una propuesta de aula intercultural.

Tercer momento

- Entreviste a maestros de grado que trabajan en contextos de vulnerabilidad social y recopile:
 - Sus opiniones con relación a la adecuación/inadecuación de la oferta editorial al capital cultural y lingüístico de su alumnado y la incidencia de este factor en el rendimiento escolar de los alumnos.
 - Los materiales con que suplen o complementan los libros de textos cuando los consideran poco funcionales.
 - Los cambios que sugieren para que los libros de textos resulten adecuados a la heterogeneidad cultural del alumnado.

Cuarto momento

- Lea las siguientes propuestas literarias:
 - Ferrer, H. y Arroyo, E. (2007). *Juanito Laguna ayuda a su madre*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
 - Mariño, R. (1995). El genio del basural. En *El héroe y otros cuentos*. Buenos Aires: Alfaguara.
 - Toledo, C. (2007). Pablo y Mica tras las huellas de Hathor. Buenos Aires: Etis. Disponible en:
http://www.savethechildren.org.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=97

- Analice: ¿Qué tienen en común los personajes, escenarios y conflictos de estas historias? ¿En qué se diferencian estos relatos de los que usualmente se leen en el marco de la escuela primaria? ¿Las incorporaría como material de lectura en su aula? ¿Por qué? ¿En qué año? Si sus alumnos pertenecieran a la clase media o clase alta, ¿leería con ellos alguna de las historias de estos textos? ¿Por qué?
- Justifique por qué “El genio del basural” fue un texto prohibido durante la dictadura militar. ¿Qué problemáticas sociales pone en evidencia? ¿En qué proyecto de escuela e ideal del alumnado se basaría dicha prohibición?
- Seleccione tres lecturas literarias para niños que permitan ingresar en el aula a aquellos sujetos y voces que habitualmente silencian los libros de texto.

Notas

¹ De acuerdo con esta postura, que hace énfasis en los problemas de “privación cultural”, los niños de sectores de más bajos recursos no logran responder en forma competente a los requerimientos lingüísticos de la escuela y de otros contextos formales en los que predominan los códigos elaborados específicos de la clase media, debido a las restricciones “propias” del código que dominan: desorganización de la información, número limitado de vocablos, imprecisión y pobreza de vocabulario, predominio de oraciones breves e inacabadas, escaso empleo de la subordinación, abundancia de interjecciones y repetición de conjunciones, escasez de nociones abstractas y necesidad del gesto para suplir o acompañar la deficiencia lingüística (Borzzone, 1995; Romaine, 1996; Martínez y otros, 2009).

Dicho enfoque extiende el “déficit” a la familia y, en consecuencia, considera que el bajo rendimiento de los niños de sectores populares es producto de crecer en un hogar que no estimula adecuadamente el aprendizaje porque sus patrones educativos han sido poco desarrollados, existe un predominio de actitudes negativas hacia las actividades escolares, y, en algunos casos incluso, hay una herencia de discapacidad (C.I. bajo o salud mental).

² Las representaciones sociales “son conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1986).

³ Denominamos “distancia cultural y lingüística” a las diferencias que se observan en los sistemas de creencias y de acción entre los actores sociales de la cultura urbana y los de las subculturas. Estas diferencias conforman barreras que se interponen entre los sujetos pertenecientes a diferentes culturas en contacto y obstaculizan la comprensión de los fenómenos por parte de los actores (Heredia y Bixio, 1991).

⁴ “La situación de pobreza de las familias, sumada a los contextos pobres en los que viven, traen aparejados una oferta limitada de actividades extraescolares y, al mismo tiempo, dificultades para el acceso a las ofertas existentes” (DiNIECE-Unicef, 2004, p. 26). A lo que cabe agregar que esta distancia física y económica es también de naturaleza simbólica, puesto que el usufructo de los circuitos culturales es percibido como un derecho remoto (AA.VV., 2007).

⁵ “Se trata de una contradicción fáctica y conceptual deliberada con la que pretendemos llamar la atención, ya que de atención se trata, sobre un hecho verificable: son muchísimos los niños que asisten diariamente a la escuela sin que ésta los afecte desde el punto de vista cognitivo, que es el aspecto central del atravesamiento de la institución escolar, sin desmedro de los aspectos socioafectivos que la experiencia escolar implica (...)” (AA.VV., 2007, p. 7).

⁶ Retomando a Bordieu, Perrenoud (1990, p. 50) lo define como “(...) el sistema de esquemas de pensamiento, percepción, evaluación y acción del que dispone un individuo en determinado momento de su vida, como la gramática generativa de sus prácticas.”

⁷ Godenzzi señala que en el caso de contacto entre español y quechua puede observarse que, al estructurar la oración, el objeto aparece precediendo al verbo en lugar del orden verbo/objeto (frecuente en el español) y que la oración subordinada precede a la principal, inversamente al castellano (1996). Sin embargo, el ejemplo parcial brindado por una de las entrevistadas no parece aludir a ninguna de estas diferencias, por lo que puede estimarse que no responde a una situación de contacto.

⁸ Según afirman Martínez y otros, al analizar la autoevaluación de estudiantes de nivel medio acerca del conocimiento que poseen de la lengua con la que mantienen contacto, en el caso del guaraní o el quechua se advierte una

depreciación de la misma: se resisten a reconocer su bilingüismo y la situación comunicativa familiar, se niegan a aprender la lengua de sus padres o bien manifiestan indiferencia hacia ella (2009).

⁹ “Se denomina *variación* al uso alternante de dos formas lingüísticas en el discurso. Con esta posibilidad, el hablante alude al mismo referente de dos maneras distintas” (Martínez y otros, 2009, p. 33).

¹⁰ “(...) las variedades no estándar del lenguaje son tan complejas desde el punto de vista estructural y están tan sujetas a reglas como las variedades estándar, y son tan aptas como ellas para la expresión de argumentos lógicos. La lógica, sin embargo, se relaciona con la lengua de la clase media porque son los escolares pertenecientes a esta clase los que funcionan mejor académicamente” (Romaine, 1996, p. 233).

¹¹ Como señala Jordan (1994), “un prerrequisito para la construcción de una escuela multicultural consiste en la ausencia de temor a la pérdida de identidad cultural y cohesión social del grupo mayoritario ante la presencia de distintas minorías” (citado en Arnoux, 2007, p. 9).

¹² “Definimos la educación intercultural como la promoción de procesos educativos que plantean la interacción de culturas en pie de igualdad; partiendo del conocimiento, el respeto y la valoración mutuos. Objetivos de esta propuesta son 1) que todos los alumnos sientan que se acepta su identidad cultural 2) que establezcan relación entre lo que aprenden en la escuela y lo que viven en su casa 3) que los alumnos monolingües adquieran conocimientos sobre la historia y la realidad de los compañeros bilingües y desestimen estereotipos discriminatorios; que todos se eduquen en la aceptación y respeto de la cultura del otro” (Martínez, 2003, p. 6).

¹³ (Duschatzky, 1999).

¹⁴ (Martínez, 2009).

Bibliografía

AA.VV. (2007). Desertores presentes: Qué aprende el alumno cuando no aprende. *En cursiva, año 2, 2*.

Abric, J-C. (1994). Les représentations sociales: Aspects théoriques. En Abric, J-C, *Pratiques sociales et Représentations*. Paris: Puf.

Arnoux, E. (Dir.) (2007). *La lectura y la escritura en la escuela media: Diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Arnoux, E. y Martínez, A. (2000). Las huellas del contacto lingüístico y su importancia para una didáctica de la escritura. En Rébola, M. C. y Stroppa, M. C. (Eds.), *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Rosario: Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional.

Borzzone de Manrique, A. M. (1995). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique, pp. 48-55.

— (2000). Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, año 21, 2*, pp. 18-25.

— Fracaso escolar y diferencias culturales (en línea). Disponible en: <http://www.imagine.com.ar/yachay/investigación.htm>.

DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) (2007). El perfil de los docentes en la Argentina: Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. *Temas de Educación, año 2, 4*.

DiNIECE-Unesco (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Di Tullio, A. (2000). El error gramatical y su pertinencia pedagógica. En Rébola, M. C. y Stroppa, M. C. (Ed), *Temas actuales en Didáctica de la Lengua* (pp. 159-173). Rosario: Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Garret, C. (1990). Sentence processing. En Osherson, D. D. y Lasnik, H. (Ed.), *Lenguaje: And Invitation to Cognitive et Cience*, vol. I, Cambridge: Mitpress.

Godenzzi, J. C. (1996). Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español. *Signo & Seña: Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, 6, pp. 73-99.

Heredia, L. y Bixio, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística: El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires: CEAL.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social: Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Martínez, A. (1996). Los clíticos *lo, la, le* en la región del Noroeste Argentino. *Signo & Seña: Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, 6, pp. 141-177.

Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Romaine, S. (1996). Los problemas lingüísticos como problemas sociales. En *El lenguaje en la sociedad: Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.

Siguan, M. (2000). Inmigrantes en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Lenguas e inmigración*, 23, pp. 13-21.

Vila, Ignasi. (2000). Enseñar a Convivir, enseñar a comunicarse. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Lenguas e inmigración*, 23, pp. 23-30.

CAPÍTULO 3

INTERCULTURALIDAD Y CONCIENCIA LINGÜÍSTICA

Michelle Barros y Susana H. García Novello

Como se ha dicho muchas veces, los centros educativos son un reflejo de la sociedad, en las aulas los grupos son cada vez más diversos y con ellos se reproducen las relaciones sociales, los enfrentamientos, la capacidad de diálogo, la contención, la integración o la exclusión. Es por eso que docentes y alumnos deben ser sensibles a los conflictos que se establecen entre las diferentes manifestaciones lingüísticas y sus normas y, en oposición a la teoría del déficit, valoricen todas las variedades que un hablante potencialmente puede manejar en función del concepto de adecuación al contexto comunicativo.

El presente proyecto pedagógico fue diseñado como taller de capacitación destinado a docentes y alumnos de los profesorados de formación docente. En la medida en que la problemática del contacto lingüístico no se analiza ni figura como contenido curricular de ninguna materia de las carreras de formación docente, es de suma importancia el trabajo con los estudiantes y graduados que se encuentran en ejercicio para proveerlos de herramientas que les permitan abordar la diversidad y diseñar estrategias de intervención.

Las propuestas que se desarrollan parten de la lengua en uso y tienen como propósito la reflexión lingüística. Estas actividades exigen alumnos capaces de formular hipótesis y defenderlas y docentes que superen la descripción mecanizada del lenguaje y la acumulación de conceptos inertes. Buscan

acercar y sensibilizar acerca de los problemas lingüísticos en el ámbito escolar, la diversidad lingüística y cultural y cómo vivencia un hablante de otra lengua el uso de una lengua dominante que no es la propia.

OBJETIVOS

- Crear un espacio para la reflexión acerca del lenguaje en uso y su incidencia en la educación.
- Promover la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Ayudar a los alumnos a interesarse por los estilos de vida de otros pueblos, iniciar en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural.
- Formar a los ciudadanos en el conocimiento, la comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive. En el aula se deben abordar las diferencias y semejanzas de los grupos para que los alumnos comprendan la pluralidad.
- Tomar conciencia acerca de la diversidad lingüística presente en las aulas y promover propuestas para abordar sistemáticamente dicha realidad.
- Reflexionar acerca de la estrecha relación entre variaciones sociales del habla y el rendimiento escolar.

CONTENIDOS

- Distinción entre variedad, lengua y dialecto.
- La norma y los prejuicios lingüísticos.
- Diversidad y conflicto lingüístico.
- La problemática del contacto lingüístico.

- La perspectiva etnopragmática.
- Las relaciones entre cultura, lengua y escuela.
- La conciencia lingüística.

Actividades desarrolladas

Encuentro 1: La variación lingüística y la norma

Objetivos:

- Reconocer la existencia de variedades lingüísticas diferentes.
- Determinar el concepto de norma lingüística y el papel que juega dentro del respeto a los diferentes dialectos.
- Reflexionar, aceptar y valorar el concepto de diversidad cultural y lingüística.

Actividades:

1. A partir de la proyección de audiovisuales (fragmentos de telenovelas¹ argentinas, paraguayas, colombianas, chilenas y mexicanas) en las que se evidencian diferencias dialectales del español, realice un registro de variaciones y genere un debate en función de los siguientes interrogantes:
 - a) ¿Qué particularidades pueden reconocerse en los distintos usos del español de estos fragmentos?
 - b) Dadas las siguientes definiciones y lo discutido en el punto anterior ¿es posible reconocer la distinción entre lengua, dialecto y variedad en los fragmentos? Fundamentar.

Lengua:

“Es un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa” (Saussure, 1916).

“Sistema de signos fónicos o gráficos con el que se comunican los miembros de una comunidad humana” (Diccionario del Español Usual de México, 1996).

“La lengua es el código que sirve para comunicarse dentro de cada comunidad humana. El código es un conjunto sistematizado de signos y las reglas para su empleo. El código es lo que permite al emisor elaborar un mensaje y al receptor, interpretarlo. No hay comunicación si el receptor no conoce el código que usa el emisor” (Alonso, 1986).

“Sistema lingüístico que se caracteriza por estar plenamente definido, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una cultura diferenciada y, en ocasiones, por haberse impuesto a otros sistemas lingüísticos” (DRAE).

“Sistema de comunicación y expresión verbal propio de un pueblo o nación, o común a varios” (DRAE).

“En comparación con los dialectos, las lenguas son sistemas lingüísticos normalizados y socialmente prestigiosos” (Eguren y Fernández Soriano, 2006).

Dialecto:

“Manera de hablar una lengua un grupo de personas, una comunidad o los habitantes de una región. Así, por ejemplo, el habla de la ciudad de México, el habla del Bajío y el habla de Castilla son dialectos del español” (Diccionario del Español Usual de México).

“m. Ling. Sistema lingüístico considerado con relación al grupo de los varios derivados de un tronco común. El español es uno de los dialectos nacidos del latín” (DRAE).

“m. Ling. Sistema lingüístico derivado de otro, normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin diferenciación suficiente frente a otros de origen común” (DRAE).

“m. Ling. Estructura lingüística, simultánea a otra, que no alcanza la categoría social de lengua” (DRAE).

“Toda lengua materna que no sea un estándar ni un vernáculo” (Kloss, 1986).

Variedad:

“(…) el término puede usarse para referirse a distintas manifestaciones del lenguaje. (...) Lo que hace que una variedad de lenguaje sea distinta de otra son los elementos lingüísticos que incluye, de modo que podemos definir una variedad de lenguaje como el conjunto de elementos lingüísticos de similar distribución social” (Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama).

“Cualidad o característica del lenguaje según la cual las lenguas varían (cambian) en el tiempo, varían (presentan diferencias) cuando son usadas en regiones diferentes, varían (presentan diferencias) entre hablantes de diferentes grupos sociales. La variación es universal ya que todas las lenguas conocidas presentan, en el momento del uso, diferencias entre los distintos hablantes” (Labov, 1966).

2. A partir de la lectura del fragmento del texto “Conflictos con la norma: describir o prescribir” de Paola Iturrioz (2006):

(...) Lengua estándar versus lenguas vernáculas, código elaborado versus código restringido, lengua normativa versus anormativa, lengua escrita versus lengua oral, lengua culta versus lengua vulgar, lengua política versus lengua fonológica, lengua legítima u oficial versus lengua ilegítima, lengua escolarizada versus lengua no escolarizada son denominaciones teóricas producidas por autores provenientes de distintas disciplinas y en distintos momentos históricos. Estos pares dicotómicos tienen en común el hecho de considerar que es una situación social y política, la que determina que se considera lengua legítima, estándar, normativa o elaborada y en función de esa consideración se medirán los otros usos lingüísticos que están definidos por su contrario como vernáculos, anormativos o retringidos y seguimos con las categorías expuesta en el párrafo anterior o, en versiones menos académicas, usos “motosos” o “tumberos” o marginales del lenguaje. Es decir que cuando decimos que un alumno “no se expresa bien” o “habla de manera incorrecta”, en esas frases interviene todo un proceso de larga data, en esa frase resuenan ecos de toda una historia escolar en nuestro país en la que ciertos grupos dirigentes eran los encargados de definir una política lingüística y educativa; en

otras palabras, en qué lengua debía enseñarse y cuál desterrarse del espacio escolar. NO hay nada de “natural” ni “neutral” en lo que se entiende por “hablar bien” o “hablar mal”; por el contrario, estos juicios son el resultado de un largo proceso en el cual han intervenido en primer lugar la escuela –y los instrumentos como las gramáticas, los diccionarios y los textos literarios– y, también, los medios de comunicación para privilegiar una variedad de lengua reconocida como *la* lengua y concebida como el modelo al cual debían adaptarse las prácticas lingüísticas.

Entonces, es preciso desnaturalizar esa relación, recordar una y otra vez que los rasgos que caracterizan a una norma son arbitrarios productos de decisiones de políticas lingüísticas y políticas educativas acordes a los objetivos que se tengan. (...) Las gramáticas de Estado acentuaban la dimensión normativa en un escenario donde la escuela se presentaba como el lugar donde, sin medios coercitivos, se imponía una lengua nacional y una cultura nacional: una norma. Las gramáticas, de ese modo, dibujaban las fronteras que separan la lengua oficial de otras variedades, lugares o etapas anteriores de la misma lengua. Así, delimitaban y legitimaban esa variedad consagrada en parte por el uso escrito. A la vez que suministraban una idea de lengua que hacía posible una visión unificada o, mejor dicho, la conciencia de la unidad más allá de la diversidad de prácticas lingüísticas. En esos casos, en los que la norma ocupa el frente de la escena, la regla confronta con la trasgresión y es este el juego que permite ver la construcción de una regularidad. La norma escolar, sistematizada en la gramática –“arte de hablar correctamente una lengua” como se define en el diccionario de la Real Academia Española–, será la que finalmente se imponga como la lengua normativa. La función disciplinadora de la gramática se muestra con mayor nitidez cuando se acentúa la dimensión normativa y se intenta hacer aceptable la arbitrariedad que la sustenta. Hay “modelos de época”.

Aquí, la pregunta que nos hacemos por el “modelo de época” que se sostiene en la escuela actual, si la norma está ligada a la gramática, como lo fue en otras instancias, y si la escritura direcciona las consideraciones sobre la norma. Bourdieu sostiene que solo en épocas de crisis de la institución escolar, se plantea la “cuestión de la lengua” y surge la pregunta por cuál lengua enseñar. En casos de crisis –esos casos privilegiados en los que es necesario definir políticas lingüísticas que respondan a nuevos requerimientos sociales, que a veces se explicitan en los documentos oficiales a nivel nacional pero que también se juegan en las aulas–, las ideas sobre el lenguaje que tienen tanto docente como alumnos exhiben con mayor nitidez su funcionamiento ideológico; es decir, muestran las problemáticas sociales que se confrontan en el espacio de la escuela. (...) (Fragmento (adaptación) de Iturrioz, P. (2006). Conflictos con la norma: Describir o Prescribir. En *Lenguas propias-Lenguas ajenas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal).

- a) Defina los conceptos de norma y español estándar.
- b) ¿Hasta qué punto hay que respetar un dialecto? En un texto escrito, ¿se pueden respetar los dialectos o es necesario que siempre se escriba respetando el español estándar?
- c) Socialice las respuestas.

3. Producción escrita: leer los siguientes textos y contestar por escrito las consignas.

- a) Compare el tratamiento de la problemática de la diversidad lingüística en ambos textos.
- b) ¿Cómo se manifiesta la diversidad lingüística y cultural en nuestras sociedades y en las aulas?
- c) ¿Por qué se dice que la diversidad lingüística hoy está en peligro?
- d) ¿Qué influencia piensa puede tener la norma en este fenómeno?
- e) ¿Cree que la aparición de situaciones de conflicto lingüístico² y diglosia³ atentan contra la diversidad lingüística? Justificar.

(1) La torre de Babel (Génesis 11, 1- 9)

11:1 Tenía entonces toda la tierra una sola lengua y unas mismas palabras. 11:2 Y aconteció que cuando salieron de oriente, hallaron una llanura en la tierra de Sinar, y se establecieron allí. 11:3 Y se dijeron unos a otros: Vamos, hagamos ladrillo y cozámoslo con fuego. Y les sirvió el ladrillo en lugar de piedra, y el asfalto en lugar de mezcla. 11:4 Y dijeron: Vamos, edificuémonos una ciudad y una torre, cuya cúspide llegue al cielo; y hagámonos un nombre, por si fuéremos esparcidos sobre la faz de toda la tierra. 11:5 Y descendió Jehová para ver la ciudad y la torre que edificaban los hijos de los hombres. 11:6 Y dijo Jehová: He aquí el pueblo es uno, y todos estos tienen un solo lenguaje; y han comenzado la obra, y nada les hará desistir ahora de lo que han pensado hacer. 11:7 Ahora, pues, descendamos, y confundamos allí su lengua, para que ninguno entienda el habla de su compañero. 11:8 Así los esparció Jehová desde allí sobre la faz de toda la tierra, y dejaron de edificar la ciudad. 11:9 Por esto fue

llamado el nombre de ella Babel, porque allí confundió Jehová el lenguaje de toda la tierra, y desde allí los esparció sobre la faz de toda la tierra.

(2) Se busca preservar la diversidad lingüística (*Clarín*, 10 de marzo de 2000)

Miles de años pasaron para que cerca de 6.000 lenguas se formaran en todo el mundo, pero hoy algunas están a punto de silenciarse. Esa diversidad lingüística se dio, en parte, porque siempre están en permanente cambio, según explicó el especialista neocelandés Lyle Campbell. Con el paso del tiempo, las lenguas sufren cambios en sus sonidos, sus vocabularios, sus gramáticas, que dan lugar a dialectos regionales –añadió Campbell–. Y cuando los dialectos sufren más cambios y los hablantes de cada región ya no se entienden entre sí, aparecen lenguas distintas. Por ejemplo, según Campbell, el español y el inglés son idiomas emparentados pero hoy ya no tienen semejanzas básicas. Las palabras cinco en español y five en inglés derivan de la palabra penkwe del protoindoeuropeo. Sin embargo, casi no se reconocen como parientas por la gran cantidad de cambios de sonidos que han sufrido al hablarse en español y en inglés por separado. Pero tanta diversidad lingüística hoy está en peligro.

El secretario general de la ONU, Kofi Annan, hizo un llamado días atrás para que los países preserven la diversidad de lenguas que está siendo amenazada por la preeminencia de pocos idiomas. En una época de globalización y de cooperación internacional, en la que algunos idiomas se han convertido en lenguas mundiales, es imperativo mantener la diversidad de lenguas del mundo, señaló Anann en un comunicado con motivo del Día Mundial de las Lenguas Vernáculas, que fue celebrado por primera vez el 21 de febrero. En tanto, Koichiro Matsuura, el director general de la UNESCO en París, resaltó que respaldar la promoción de la diversidad lingüística y el desarrollo de la educación multilingüe desde la infancia, es garantizar la conservación del pluralismo cultural y las condiciones de respeto mutuo. El inglés se ha convertido en la lengua primordial de los negocios en el mundo, pero también existen otras lenguas de uso en amplias zonas del planeta como el mandarín, el hindi, el español y el francés. El galés, hablado en Gran Bretaña, y el bretón, en el nordeste de Francia, serían algunas de las lenguas en peligro. En la Argentina, las lenguas indígenas han estado en franco retroceso por el avance del español. Chané, vilela, selkman, haush, teushen, gñüna küne, allentiac, diaguíta, comechingón, querandí y millcayac eran los nombres de las lenguas que ya no se escuchan, según el lingüista Pedro Viegas Barros. Sus hablantes dejaron de hablarlas porque fueron sometidos por otros grupos indígenas o por el predominio del blanco.

Encuentro 2: Diversidad cultural: ¿dónde está el conflicto?

Objetivos:

- Reflexionar acerca del lugar de la diversidad cultural y la aparición de conflictos culturales.

Actividades:

1. Lea el relato titulado “La conquista del Perú. El encuentro en Cajamarca y la prisión de Atahualpa” y conteste en forma oral las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué conflicto se genera a partir del encuentro entre fray Vicente y Atahualpa?
- b) ¿Qué no tuvieron en cuenta los españoles a la hora de comunicarse con otra cultura?

La conquista del Perú. El encuentro en Cajamarca

Y luego comenzó don Francisco Pizarro y don Diego de Almagro a decirle con el traductor Felipe indio Guancabilca. Le dijo que era mensajero y embajador de un gran Señor y (quería) que fuese su amigo, solo a eso venía.

(...) Responde el Inca con una majestad y dijo que será la verdad que de tan lejana tierra venían por un mensaje, que lo creía y que será un gran Señor, pero que él no tenía que hacer amistad, que también él era un gran señor en su reino. Después de esta respuesta, entra con la suya fray Vicente, llevando en la mano derecha una cruz y en la izquierda el breviario: (Evangelio). Y le dice al dicho Atahualpa Inca que también es embajador y mensajero de otro señor, muy grande amigo de Dios y que fuese su amigo y que adorase la cruz y creyese en el evangelio de Dios y que no adorase nada, que todo lo demás era cosa de burla.

Responde Atahualpa Inca y dice que no tiene que adorar a nadie sino al sol que nunca muere ni sus guahas y dioses (que) también tienen en su ley: aquello guardaba. Y preguntó el dicho Inca a fray Vicente quién se lo había dicho. Responde fray Vicente que se lo había dicho el evangelio, el libro.

Y dijo Atahualpa: dámelo a mí al libro, para que me lo diga. Y así se lo dio y lo tomó en las manos; comenzó a hojear las hojas del dicho libro. Y dice el dicho Inca que "como, no me lo dice, ni me habla a mí el dicho libro", hablando con gran majestad, sentado en su trono, y lo echó de sus manos (lo tiró), el dicho Inca Atahualpa.

Como fray Vicente dio voces y dijo: "¡Aquí, caballeros (soldados a caballo), contra estos indios gentiles que están contra nuestra fe!" Y don Francisco Pizarro y don Diego de Almagro, de la suya, dieron voces y dijo: "¡Salgan, caballeros, contra estos infieles que están contra nuestra cristiandad y nuestro emperador y rey, demos en ellos!".

Y así luego comenzaron los caballeros a disparar sus arcabuces (...) y matar indios como hormigas (...). Y así se le prendió don Francisco Pizarro y don Diego de Almagro al dicho Atahualpa Inca, de su trono. Le llevó sin herirle y estaba preso con presiones y guarda de españoles, junto al capitán don Francisco Pizarro. Quedó muy triste y desconsolado y desposeído de su majestad, sentado en el suelo, quitado su trono y su reino (En *Felipe Guarnan Parna de Ayala: Primera Nueva Crónica y Buen Gobierno*).

El encuentro de Cajamarca significó un conflicto cultural que sólo se explica a través de "la ruptura, la ausencia del diálogo y la existencia de actitudes diferentes e inconciliables" (Martínez, 2003). Ahora observe la siguiente imagen de Caio y reflexione en forma oral:



- c) Teniendo en cuenta que la diversidad cultural (en tanto multiplicidad e interacción de las culturas que coexisten en el mundo) implica, por un lado, la preservación y promoción de culturas existentes y, por otro, la apertura a otras culturas, en este caso, ¿se produce un choque cultural?
- d) ¿Cree que es posible una revalorización de la diversidad cultural en el aula?

Encuentro 3: Diversidad y prejuicios lingüísticos

Objetivos:

- Reflexionar acerca del lugar de la diversidad lingüística.
- Reflexionar a partir del concepto de prejuicio lingüístico.

Actividades:

1. Observe la siguiente ilustración de Caio y en forma oral discuta las preguntas:

- a) ¿Qué conflicto se plantea?
- b) Teniendo en cuenta que un prejuicio es una valoración negativa que realizan los miembros de un grupo social respecto de otras personas, por el simple hecho de que no pertenezcan al grupo: ¿Qué prejuicios se ponen de manifiesto? ¿Cree que sería conveniente enseñar actitudes lingüísticas⁴?



2. Producción escrita: se llama prejuicio lingüístico a la forma de comportamiento lingüístico, que va de opiniones verbales a reacciones más o menos violentas o intolerables frente a los usos que se apartan de la norma establecida (Moreno, 2001). Es “una desviación de la racionalidad” que afecta a las opiniones de las personas sobre las lenguas

y sus hablantes y la “exaltación de la propia lengua como la única posible y razonable” que actúa como “herramienta de dominio e incluso de exterminio respecto de otras lenguas” con lo que al final acabará por “tornarse en un instrumento de silencio” (Lomas, 1999). Lea el artículo “Los segregados del aula y el recreo”⁵ y el fragmento de “Prejuicios Lingüísticos y Enseñanza” de Jesús Tusón (1994); luego conteste por escrito lo siguiente:

- a) ¿Cree usted que existe discriminación y prejuicio en las aulas respecto a cómo hablan los alumnos?
- b) ¿Qué tipos de discriminaciones existen?
- c) ¿Cómo evitaría estas discriminaciones?
- d) ¿Qué haría para eliminar estos prejuicios?

Los segregados del aula y el recreo

Calláte negro sucio, villero, grita enfurecido a su compañero de curso Fernando, 10 años, muy rubio, con toda la ira reflejada en los cachetes rojos. Calláte vos, blanco teta, le responde José, de ojos achinados, piel curtida y muy oscura. El escenario es una escuela pública porteña del barrio de Flores. Los chicos pasan de la agresión verbal a la física, se pegan mucho y la maestra interviene: ¿Por qué te molestó que te diga blanco teta?, pregunta. Porque sí y lo voy a matar, rebate enfurecido Fernando. Y a vos, ¿por qué te molestó que te llame negro? Pero José no contesta, baja la cabeza y empieza a llorar. La historia es una de las tantas registradas en aulas de escuelas primarias porteñas por antropólogas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) que estudiaron la diversidad cultural en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Así se encontraron con la discriminación expresada en forma cruda –y a veces cruel y violenta– por niños en contra de otros niños. La comprobación es simple porque los chicos no pueden revestir sus actitudes discriminatorias con actitudes políticamente correctas. Los pibes actúan los prejuicios en forma más frontal, discriminan por el olor o el color de la piel y son crueles para elegir sobrenombres o cargar a alguien, pero esos mismos prejuicios están presentes en el discurso de los medios de comunicación, en las leyes y en lo que dicen maestros y padres, dijo a Clarín una de las investigadoras, Liliana Sinisi. El equipo, integrado por diez profesionales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y codirigido por la antropóloga María Rosa Neufeld y el psicoanalista Ariel Thisted, recibió un subsidio de la

Universidad para analizar en la escuela Los usos de la diversidad cultural en un contexto de liberalismo neoconservador.

(...) Catálogo de prejuicios: Los bolivianos son lentos a la hora de aprender; los coreanos muy inteligentes, pero se llevan sus conocimientos cuando se van del país para hacer estudios universitarios en Estados Unidos. Todos, absolutamente todos los alumnos inmigrantes son sospechosos de ser sucios y tienen inexorablemente olor a ajo y cebolla. Este puede ser un primer resumen de los sentimientos de no pocos de los docentes que trabajan en zonas de la ciudad donde las escuelas reciben numerosos alumnos extranjeros o descendientes directos de extranjeros. Los bolivianos por su cultura son más lentos, tienen otros tiempos, no hablan porque en sus casas no les hablan. No tienen lenguaje. Los nuestros hablan mal, pero al menos hablan, sentenció una de las docentes entrevistadas. Esos juicios fueron repetidos por decenas de maestros. Una de las argumentaciones más insólitas fue que, por ser originarios del Altiplano, los bolivianos tienen menos oxígeno en los pulmones y por eso son más lentos. Doble yerro: la orografía boliviana no se limita al Altiplano y no todos los bolivianos que llegan a la Argentina provienen de esa región. La convicción de que los inmigrantes de países limítrofes tienen una supuesta deficiencia trae consecuencias en su desarrollo escolar. A menudo se los mantiene más tiempo en los jardines de infantes o se los deriva en los primeros grados a consulta psicopedagógica por presuntos problemas de aprendizaje. La psicóloga Cecilia Kligman, coordinadora del equipo de psicopedagogía del hospital Zubizarreta, dijo a Clarín que ese fenómeno se extendió en los últimos años. Cuando llega un chico con otros códigos culturales, se lo deriva al gabinete. En realidad, lo que ocurre es que ese alumno se atrasa porque no entiende las palabras que usan sus maestros. La escuela no sabe cómo atender a la diversidad: la enseñanza es homogeneizada y uniforme. El sistema educativo nacional fue creado a fines del siglo XIX, se basó en la Ley 1.420 que cristalizó mecanismos contradictorios de inclusión y exclusión. Si bien consagró la obligatoriedad de la educación gratuita, se propuso formar ciudadanos con valores funcionales a la ideología del Estado nacional de esa época.

Expertos en educación suelen sostener que hoy la escuela argentina tiene menos problemas internos que los que la abaten desde el mundo exterior: fondos magros, el aumento de la pobreza, la marginación creciente, la demanda imperiosa de los padres, los chicos desnutridos. La antropóloga Neufeld explicó que los prejuicios están latentes en la sociedad y en situaciones de crisis, como la actual se reactualizan los conflictos étnicos. Una de las hipótesis de la investigación es que los conflictos étnicos resurgieron a partir del nuevo modelo de Estado, la política de ajuste que lleva adelante el Gobierno y sus derivaciones políticas. Cuando la desigualdad social se agudiza y aparecen en escena nuevos pobres, surge con más fuerza la idea de que los extranjeros son competidores peligrosos que disputan lo que queda de los bienes públicos: la educación, la salud y el trabajo (...).

Los trabajadores de la educación definen a las instituciones en relación a la condición social de la población estudiantil que convocan. Dentro del mismo sistema de escuelas públicas coexisten hoy en día establecimientos de una tiza o colegios basura, de villa, a las que concurren los niños más pobres de la ciudad, con otros de cinco tizas, que –casi sin percibirlo– seleccionan su matrícula. Es que a la hora de hablar de discriminación juega también un papel central la creciente desigualdad, en una sociedad cuyos miembros pugnan por desprenderse de la pobreza. Algo de eso expresó una maestra: Hay cada vez más chicos pobres en las escuelas de Capital y nosotros no podemos aceptar que ya somos tan pobres como los chicos que educamos. A veces despreciamos su forma de vida solamente en el intento de diferenciarnos (Mónica Beltrán, *Clarín*, 24 de mayo de 1998).

Alguna vez en la vida, todos hemos oído (y, acaso dicho) que el francés es una lengua "musical" y que el alemán es una lengua "áspera". También, que hay lenguas "fáciles" y lenguas "difíciles". Incluso sabemos que unas tienen "muchos hablantes" y otras, "pocos". En un primer nivel de consideración, afirmaciones como estas no matan; pero pueden hacer daño y, sobre todo, pueden contribuir a consolidar el etnocentrismo: aquel punto de vista que convierte "lo nuestro" en el modelo ideal, a partir del cual todo lo demás será contemplado como extravagante, poco natural y, en ciertos límites, como perverso y hasta amenazador. Porque, claro está, la lengua propia reunirá las calificaciones de "musical", "fácil" y "con muchos hablantes" (y si no los tiene, el remedio será sencillo: "pero buenos"), mientras que las otras lenguas serán caracterizadas como "ásperas" y "difíciles" (si una lengua diferente es considerada "musical", con frecuencia este adjetivo perderá sus connotaciones positivas y será tomado en su dimensión "femenina", con lo cual el prejuicio permanece, pero esta vez aumentado).

Conviene afirmar con una cierta energía que las calificaciones bipolares de esta índole son abiertamente inadecuadas y que no se sostienen de ninguna de las maneras, y más si tenemos presentes los avances de la Lingüística (y de las ciencias en general) a lo largo de todo el siglo XX. Nunca los químicos hablarán de hidrocarburos "traviosos" o "circunspectos". Nunca los físicos proclamarán que haya fotones "simpáticos" o "antipáticos". Y nosotros mismos, en la vida de cada día, no nos permitiremos afirmar que las naranjas sean "ensordecedoras" o los trinos, "hexagonales". La musicalidad o la aspereza son impresiones subjetivas, fraguadas en la propia lengua, por referencia a la cual son tratadas las lenguas diferentes (y no cuesta imaginar que este tipo de juicio sea de ida y vuelta, según el punto de mira, en cada caso).

En cuanto a la facilidad o dificultad, este es un problema también típicamente relativo: para los hablantes del chino de Cantón, una lengua románica es tan embrollada como para nosotros la

suya. Y lo que es del todo cierto, y comprobado, es que las criaturas cantonesas no tienen más problema en aprender la lengua china que el que tienen nuestras criaturas con la lengua que les ha correspondido.

El prejuicio del número es especial. Decir que una lengua (inglés, castellano, francés, ruso, alemán, etc.) tiene muchos hablantes, mientras que otra (bretón, euskera, sardo, etc.) tiene pocos es, en principio, una cuestión de pura estadística. Pero los números se esgrimen con frecuencia para valorar en más y en menos la viabilidad de unas lenguas y la inviabilidad de otras, con lo cual algunos hablantes (por lo general influyentes) de lenguas multimillonarias suelen presionar sobre los grupos de hablantes minoritarios para que abandonen una lengua, juzgada poco menos que inútil. Y éste es un asunto que nos lleva de la mano hacia otros tipos de prejuicio (Fragmento de Tusón, J. (1994). Prejuicios lingüísticos y Enseñanza. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11, pp. 22-27).

Encuentro 4: Lengua e identidad cultural

Objetivos

- Dar cuenta de la estrecha relación entre las formas de vida de una cultura y las formas de hablar de una persona.

Actividades

1. Observe atentamente una escena de *The gods must be crazy* (*Los dioses deben estar locos*, 1980) dirigida por Jamie Uys. La escena⁶ transcurre en el desierto del Kalahari, donde un aviador descuidado tira una botella de Coca-Cola por la ventanilla de su avión. Los bushman, ajenos al mundo civilizado, encuentran la botella y creen que es un artefacto enviado por los dioses. Le encuentran miles de usos diferentes y se convierte en algo imprescindible. La utilizan para cocinar, para moler y hasta para hacer música, lo que genera peleas y enfrentamientos. Finalmente deciden que es un objeto maligno que viene a romper la paz de la comunidad⁷.

2. Explique cuál es el conflicto que se presenta en la escena.

3. Lea atentamente los textos que siguen:

(...) Una niña de 9 años ayuda a su mamá en la cocina. La madre está atenta a que no se produzcan accidentes: no deja que su hija encienda las hornallas sola, ni que se acerque al fuego, hace que tome los utensilios calientes con un paño seco, etc. Para encender el fuego, usa un encendedor de acrílico transparente, en cuyo interior puede verse el gas en estado líquido que sirve de combustible. Al encender una hornalla, la madre deja el objeto en cuestión sobre la cocina. A los pocos minutos, el encendedor explota. La niña, que afortunadamente no sufrió más que un susto, exclamó: ¡No sabía que el agua explotaba!

Evidentemente, ni la madre ni la hija tuvieron en cuenta que el líquido contenido en el encendedor no era agua. Los conocimientos de ambas se basaron en algunos supuestos:

líquido transparente=agua

agua=no combustible

agua=no peligrosa.

Aunque se trata de un accidente doméstico, estamos ante un problema lingüístico, que excede la descripción de los eventos comunicativos y de sus componentes. En verdad, se presenta en este caso una cuestión mucho más compleja vinculada a la relación entre la lengua y nuestra forma de percibir, categorizar y transformar el mundo. Si bien muchas disciplinas se han ocupado de este tema, vamos a referirnos brevemente al enfoque que presentaron dos antropólogos-lingüistas norteamericanos que trabajaron juntos en la década de 1930: Edward Sapir y Benjamin Whorf.

Aun cuando la distinción entre lo ético y lo émico parece aclarar bastante el trabajo de análisis del etnógrafo de la comunicación, es cierto también que a la hora de realizar afirmaciones contundentes siempre surgen dudas acerca de si las reglas comunicativas descritas en cada caso son realmente de ese modo o si los hábitos comunicativos de otros siempre están sesgados por la propia cultura. O, dicho en otros términos: ¿hasta qué punto el investigador puede desprenderse de sus principios interpretativos para entender los de otros? Y precisamente tanto Sapir como Whorf encuentran que esa limitación está en la lengua materna de los hablantes. Afirman que el vocabulario y la gramática de cada lengua imponen a sus usuarios una determinada forma de ver el mundo a la que es casi imposible renunciar.

Es una ilusión imaginar que alguien se ajusta a la realidad esencialmente sin el uso del lenguaje y que ese lenguaje es meramente un medio de comunicación o reflexión. En realidad, el "mundo real" se construye, en buena medida, inconscientemente sobre los hábitos

lingüísticos del grupo. (Sapir, 1965).

En realidad, la llamada hipótesis Sapir-Whorf nunca fue redactada como tal por estos autores: Sapir esbozó la idea y Whorf, como discípulo del primero, obtuvo las evidencias necesarias para sustentarla. Como además de dedicarse a la lingüística, Whorf era ingeniero químico, trabajó durante varios años en una compañía de seguros contra incendios. Leyendo los informes acerca de las explosiones y los incendios que sufrían los clientes, pudo comprobar que muchas veces el nombre de las situaciones y de los objetos condicionaba la conducta de sus usuarios.

Al igual que en el caso del encendedor que relatamos, Whorf descubrió que a menudo los accidentes ocurrían porque el modo de relacionarse con los objetos está mediado por las categorías de la lengua. Por ejemplo, los empleados de una curtiembre llamaban "tanque de agua" a un depósito cubierto en el que se echaban en el agua restos de grasa animal. Aunque sabían que la grasa es inflamable, el nombre del depósito les "permitía" realizar actividades que, con otra denominación, nunca hubieran realizado: por ejemplo, usar un soldador o fumar. El resultado, obviamente, era como el del comienzo: "el agua" explotaba.

(...) Existe, entonces, una estrecha relación entre la lengua y las formas de ver e interpretar el mundo. El problema radica en delimitar hasta dónde esa relación es determinante o no. Por un lado se habla de determinismo lingüístico en tanto, como usuarios del lenguaje (de cualquier lengua), estamos condenados a ver el mundo a partir de las categorías que nos da el lenguaje. El lenguaje sería el filtro indispensable para percibir y para experimentar el mundo. Por otro lado, se habla de relativismo lingüístico en tanto esa visión del mundo es la impuesta por las categorías de la lengua/dialecto/variedad, de nuestra lengua materna y no otra. Es decir que el determinismo está dado por el lenguaje en general, como facultad humana, y el relativismo, por el punto de vista o la versión del mundo que nos muestran las categorías de la lengua que usamos (Fragmento (adaptación) de Raiter, A. y Zullo, J. (2004). *Sujetos de la lengua: Introducción a la lingüística del uso* (pp. 70-76). Buenos Aires: Gedisa).

Los seres humanos no solo nos construimos una representación mental de lo que vemos, oímos, tocamos, sino que lo ordenamos de determinada manera, y lo completamos de modo que contemple un sistema cohesivo; el ser humano como especie no se maneja “instintivamente” reiterando rutinas y condicionando su accionar de acuerdo con el éxito o el fracaso de sus intentos, sino conformando un sistema que refiere qué o qué cosas puede y/o debe hacer. Este sistema se completa socialmente ya que, como vimos, no es necesaria la comprobación referencial, empírica, para que las imágenes construidas pasen a formar parte del sistema; de este modo, al compartir socialmente las imágenes presentes y construidas en los sistemas de creencias individuales, se forma “el sistema de creencias social”, que llamamos sentido común y que otros autores han llamado imagen del mundo de la vida.

El sistema de creencias es individual, es un mecanismo psicológico presente en todos y cada uno de los individuos desde su nacimiento, pues está genéticamente determinado; forma parte de la dotación genética de la especie. Si aceptamos la tesis de la modularidad de la mente, deberemos aceptar que el sistema de creencias, como tal, es un fuerte candidato a ser un módulo con funcionamiento relativamente autónomo de los otros módulos y del procesador central, o una inteligencia con funcionamiento relativamente autónomo. En efecto, independientemente de la experiencia individual, de la cantidad de acontecimientos vividos o conocidos, todos los seres humanos tenemos un sistema de creencias que funcionan de manera permanente.

Otro rasgo genético de la especie es su carácter gregario, la vida en comunidad, que ha desembocado en lo que hoy llamamos “sociedad”; el ser humano es un ser social. Está claro a esta altura del desarrollo de la antropología que, a diferencia de otros mamíferos, el carácter gregario no está limitado a la búsqueda o recolección de alimento o cuidado de las crías, sino que va mucho más allá, lo que ha permitido –junto con la inteligencia, el perfeccionamiento de la comunicación, etc.– que la manada primitiva evolucionara hacia lo que conocemos como sociedad, pasando por la tribu. Entre las múltiples cosas que comparten los seres humanos en la manada-sociedad están los sistemas de creencias individuales, que a través del intercambio lingüístico como privilegiado medio de comunicación permiten no solo intercambiar experiencias sino traspasarlas de generación en generación en un proceso de enseñanza-aprendizaje, formal o informal. Este compartir representaciones forma la imagen del mundo de la vida, que es social por excelencia, aunque consecuencia de la aptitudes psicológicas de construcción de sistemas de creencias y de la vida en comunidad (Fragmento de Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común* (pp. 103-106). Buenos Aires: Biblos).

4. A partir de los textos leídos y del fragmento de la película observada explique brevemente la relación entre lengua y cultura. Para ello tenga en cuenta:
 - a) Los aportes de la hipótesis Sapir-Whorf para comprender la relación entre la lengua y las identidades culturales.
 - b) La relación entre creencia, visión de mundo y lenguaje.
5. Socialice algunas de las producciones personales.
6. Producción escrita: lea el siguiente artículo y relacione con los conceptos trabajados en este encuentro.

Sociedad

Indígenas en Buenos Aires: con las raíces a cuestas

Cerca de 25.000 familias descendientes de las culturas aborígenes del país viven hoy en la Capital Federal. A pesar de estar alejadas de sus lugares originarios, muchas de ellas mantienen sus tradiciones, sus rituales y su particular manera de concebir el mundo. Aquí, sus testimonios:

Como antes sus ancestros y hoy muchas de sus propias comunidades –que luchan por el reconocimiento de sus derechos y la recuperación de sus tierras a lo largo de todo el país–, los aborígenes argentinos que han dejado sus lugares de origen y viven en Buenos Aires también resisten. Lejos de su tierra, y en medio de una ciudad tan ajena como febril, casi 25.000 familias integrantes de algunos de los más de 25 pueblos que habitan el país llevan adelante una lucha, silenciosa, pero sin tregua: la conquista de un lugar donde vivir, sin resignar en el trámite los valores, las creencias y hasta los ritos de la cultura que llevan en la sangre.

”El primer problema que enfrentan los indígenas cuando llegan a Buenos Aires es la pérdida del contexto comunitario –dice Leonor Slavsky, investigadora del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano–. Pierden las redes de solidaridad que existen en las comunidades que dejan atrás y deben enfrentarse a la cultura individualista de la gran ciudad. Y después está, claro, la pérdida de la tierra”.

Según el sociólogo Osvaldo Cloux, director del área cultural del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, "llegan a una cultura diferente, con otra cosmovisión, y comienzan un proceso a veces anémico de adaptación al medio". Muchos incluso esconden su origen por temor a ser discriminados, tal como describen Walter Colque y Benito Espíndola, referentes kolla y diaguita-calchaquí para la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas que se realizó entre mayo y noviembre pasados, preparada por el Indec con la participación del INAI, y cuyos datos se están procesando.

"Las identidades se piensan proyectadas hacia el futuro. En cambio, la identidad indígena se legitima hacia el pasado, y esto ha servido para negarles a los indios sus derechos en el presente", afirma Slavsky. Pero ellos resisten. Como muestra, aquí se narran las historias de cuatro familias indígenas –kolla, mapuche, diaguita y guaraní– que, en medio de la ciudad o en sus inmediaciones, viven en las creencias y costumbres de la cultura que han heredado.

Respetar las diferencias

"¿Cómo reaccionarían mis alumnos si un día me presento con mis uyutas (sandalias), el unku (vestido tradicional), el tocado en el pelo y la platería?" Roxana Soto es maestra. Profesora de matemáticas. Pero, antes que eso, es diaguita-calchaquí. Y su pregunta es en realidad una forma de dar cuenta de las limitaciones que Buenos Aires le impone a la hora de poner en práctica ritos y costumbres que lleva en la sangre. Roxana viajó en la panza de su madre desde Salta y nació en Buenos Aires. Y aunque creció aquí y hoy enseña a alumnos de polimodal en escuelas de San Justo y Laferrère, su corazón está allá. O, al menos, una parte. Porque aquí, con ella, están su padre, Julio; su compañero, Pablo, y su hija de cinco años, Kusi (alegría, en lengua diaguita).

Hace poco celebraron el rutuchi de Kusi. La larga cabellera azabache de la niña, que desde su nacimiento había crecido hacia la cintura, fue cortada en trenzas, y ella recibió distintos presentes. En su tierra, habría recibido algún animal. Aquí le dieron hilados, un poco de dinero y chuspas (bolsitas para guardar la coca, que ellos mascan y beben en té). Con ese rito de pasaje, la pequeña Kusi nació a la vida social. Para el pueblo diaguita, el pelo es motivo de orgullo. "Mi madre me hacía las trenzas durante horas", recuerda Roxana. Por esos tocados, era "la rara" en el colegio. En clase, cuando ella usaba palabras indígenas que había aprendido en casa, sus maestras la reprendían. "Los docentes son parte de la sociedad –dice Roxana–. Por lo general, han escuchado una sola campana de la historia y desprecian lo distinto por ignorancia y miedo."

Quizá por eso Roxana estudió profesorado de matemáticas en el Instituto Joaquín V. González e hizo luego un posgrado en investigación educativa. "Quiero compatibilizar la educación propia de los pueblos indígenas con la educación pública", se entusiasma.

Kusi tiene en claro que es diaguita. Juega mucho con su abuelo Julio y mira trabajar a su padre. Pablo pinta símbolos de su pueblo. En murales y también en remeras, a pura punta de pincel. "Viajo a La Rioja, Catamarca, San Juan y Salta. Recorro los cerros y recopilo formas de la pintura rupestre diaguita", dice. Vende las remeras en su puesto de la Feria Federal, a una cuadra de la plaza Dorrego, los domingos. "Solo queremos vivir nuestra cultura –dice Roxana, que sueña con volver a Salta–. No queremos imponerla a los demás. Eso sería hacer a los demás lo mismo que hicieron con nosotros hace 500 años(...)" (Héctor M. Guyot, en *La Nación*, domingo 10 de abril de 2005).

Encuentro 5: La variación en hablantes bilingües

Objetivos

- Reflexionar sobre el reconocimiento de ciertos rasgos idiosincrásicos que se presentan en contacto con lenguas aborígenes respecto del español estándar de la región.
- Presentar el enfoque etnopragmático y los aportes de la Escuela Lingüística de Columbia.

1. Lea el siguiente relato titulado "El duende I" (Raidén de Núñez, 1995):

El duende I

Ese io no lo hi visto, señora. lo sé del duendecito ese porque io he oído contar io también. No es porque io haiga visto eso. No. No hi vista nunca io; pero... este...io sé por hombres que más o menos lo han visto ¿no? al duendecito ese.

Dice que es una criatura que tienen, por ejemplo, las mujeres por ahí y... este... y no lo hacen bautizar. Y así muere. Muere sin bautizo esa criatura. Y no... bueno. Y no buscan lo sagrado com' pa acomodarlo a esa criaturita. Lo entierran ande quieran, dice. Dice que la tierra es bendita ande quiera. Dice que ahí nacen. Y buenu. Lo entierran, lo ponen ahí.

Y de ahí, dicen que, con los años, dizque sale ese... ese... que es como un espantito. Dice que lo han visto. Es un hombrecito que sale así chiquito, un hombrecito. Y travieso. Por cualquier cosa... este... arma travesuras para hacer asustar la gente o así por el estilo.

Bueno. lo he oído decir a un hombre de ahí, de Rama Corral, que dice que se llamabaaa... No é como se llamaba el hombre este... ia me olvídeo io... Dice que tenía el alfa y ahí iba mucha gente ahí a dormir, a alquilar pasto para los animales. Y dice que ahí salía el duende en unu de los potreros que tenía pasto ahí. Ahí salía. Siempre lo vían ellos al hombrecito ese que andaba. Y ellos más o menos ia sabían que era el duendecito.

Bueno. Nunca tenían miedo ni nada ahí de llegar. Tenían miedo ni nada ahí de llegar. Así que siempre que iban y estaban por parar ahí, que les dice:

—Bueno. Ah, pasto hay; pero hay una cosa aquí que... que no, no están seguru sus animales —que dice—.

—¿Que será? ¿Pórqe será?

—Nay noo. Si aquí hay un duendecito -que dice- Hay un duendecito que es muy travieso. Animal que vea que lo acomodan ahí, trata de hacerlo disparar, lo corretia hasta que lo saca para afuera.

Que no será y que... Bueno. A ver si es que pasaba.

—Algunu hay que atarlo a los animales.

Que lo ataban, lo soguiaban con lazos largos pa que no se les dispare.

—Víalo.

En la noche ia que les oíe el tropel a los animales, que disparaban. Salían a ver. La cuando vía que cuando no lus podía hacer disparar, hacer cortar los lazos, que subía el duendecito en los animales. Ia lo vían encima de los animales. Y los animales se deshacían disparandu hasta que hacían reventar los lazos que estaban atau y ahí no más andaban ahí. Y él quedaba ahí; el duende quedaba ahí.

- a) Teniendo en cuenta los siguientes ejemplos, explique por qué constituirían una “desviación de la norma”. Socialice los resultados:

“No es porque io haiga visto eso. No. No hi vista nunca io (...)”

“la me olvídeo io... Dice que tenía el alfa y ahí iba mucha gente ahí a dormir, a alquilar pasto para los animales. Y dice que ahí salía el duende en unu de los potreros que tenía pasto ahí.”

“La cuando vía que cuando no lus podía hacer disparar, hacer cortar los lazos, que subía el duendecito en los animales. La lo vían encima de los animales.”

El ejemplo anterior nos permite mostrar cómo la situación de contacto de lenguas, habitual en las comunidades lingüísticas, se refleja, fundamentalmente, en ciertos rasgos fonológicos, léxicos y gramaticales que crean interferencia con el sistema de la lengua receptora. En este caso, se hacen evidentes rasgos propios de la lengua de sustrato quechua-aymara, de gran influencia en la provincia de Catamarca. Generalmente estos rasgos se señalan como errores sin tener en cuenta que, si como se ha dicho antes, la lengua es parte integrante y necesaria de la cultura, y organiza la visión de mundo propia de los hablantes, estas variaciones reflejan sin dudas un distinto perfilamiento cognitivo de la realidad. Algunos ejemplos de rasgos de contacto con este sustrato pueden ser (Rivarola, 1992):

En cuanto a su fonética/fonología:

- a. Confusión de vocales /e/ /i/ y /o/ /u/, inclusive en sílaba tónica, debido a que en el sistema fonológico del quechua solo se reconocen tres grados de abertura vocálica: deas por días; regedor por regidor; coñado por cuñado; servidores por servidores.
- b. Monoptongación o alteración de diptongos: lenzo por lienzo; sete por siete; segueente por siguiente; ovírame por hubiérame.
- c. Ensondecimiento de oclusivas sonoras: capras por cabras; puscando por buscando; taliquilla por talequilla; canado por ganado. Dentro de este mismo fenómeno, se documentan algunos casos de ultracorrección: endender por entender.

En cuanto al léxico:

a. Uso de quichuismos: pichana, cochar, chasnada, simiguatana, guatana, acullico, llipta, conchana, etc.

En cuanto a la morfosintaxis:

a. Superlativo intensificado por adverbio: birgüelas muy grandícimas.

b. Ausencia de artículos: nosotros quisiéramos ir a Chuquisaca o Lima a alcançar algún provisión para descanso de pobres indios.

c. Falta de concordancia: de género, de número y de persona. Este mes está la comida maduro; Y no tenían casas cino edificaron una cacitas que parece horno que ellos les llaman pucullo.

d. Anteposición del adjetivo: Y por eso comían en público plasa y baylavan y cantavan.

e. Ausencia de artículos en contexto donde normalmente se los utiliza en español: misa es parecido que acá. A veces usados donde se podría prescindir de ellos: lo echan la agua.

f. Uso incorrecto de posesivos: su casa de su mamá.

g. Uso frecuente de los diminutivos en ito/ita. También en acho/acha, probablemente proveniente del diminutivo quechua.

h. Leísmo y loísmo, conviviendo a veces en un mismo espacio e, incluso, en un mismo hablante: en la batea lo echan la harina.

i. Uso anormal de preposiciones: en aquí, en su delante.

j. Indicativo por subjuntivo en subordinadas: para que los invita.

E. García acerca en 1993 (manuscrito inédito) una primera definición de la Etnopragmática como disciplina: "interpretación de estrategias comunicativas de índole pragmática en términos de categorías étnicas". Este enfoque se consolida en dos aspectos fundamentales: por un lado, se trata de estudios de variación lingüística y por otro, toma en cuenta la frecuencia relativa de uso de las formas lingüísticas (García 1995).

Martínez (1995) destaca algunas características que identifican a la Etnopragmática:

- a) El análisis etnopragmático revela los procesos cognitivos que pone en juego el hablante para resolver sus necesidades comunicativas.

- b) La variación en el uso del lenguaje es un síntoma de la perspectiva cognitiva del hablante, que favorece en cada contexto pragmático una forma lingüística.
- c) Los desvíos en la frecuencia de uso de las formas lingüísticas ponen de manifiesto el contacto entre culturas.

La Etnopragmática se alinea con las teorías lingüísticas basadas en el signo y adhiere, al menos en parte, a los postulados de distintos enfoques. Tal el caso de los principios desarrollados por la Escuela Lingüística de Columbia.⁸ Consideran al *signo* como una *unidad formada por significante más significado* y no conciben uno sin el otro. El significado del signo tiene un papel fundamental para la comprensión del uso del lenguaje.

2. Producción escrita: tenga en cuenta las características que identifican a la Etnopragmática y conteste por escrito:

- a) ¿Qué relevancia tienen los aportes de la etnoprágmatca para la comprensión de los problemas lingüísticos en las escuelas?
- b) En las instituciones de formación docente ¿existe algún espacio de reflexión sobre el reconocimiento de los rasgos estudiados?
- c) ¿Poseen los docentes la preparación técnica adecuada para abordar la problemática de la etnodiversidad en el aula?
- d) Socialice conclusiones.

Encuentro 6: Los problemas lingüísticos en el ámbito escolar

Objetivos:

- Concienciar a los estudiantes/docentes sobre la relación entre el uso del lenguaje y el fracaso escolar.
- Introducir el concepto de bilingüismo y su problemática.

Actividades:

- e) Lea el fragmento seleccionado de Suzanne Romaine (1994).⁹ Luego debata en pequeños grupos acerca de:
- a) ¿Por qué plantea Romaine que la lengua suele considerarse la causa fundamental de fracaso escolar de los grupos sociales minoritarios?
 - b) La autora considera que muchos docentes comprenden pobremente conceptos tales como: inteligencia, dificultades de aprendizaje, capacidad lingüística. Defina los mismos.
 - c) ¿Por qué los docentes han combatido el bilingüismo y el uso de dialectos en las escuelas?
 - d) ¿De qué manera inciden los prejuicios y las representaciones sociales de los docentes sobre los resultados académicos de los alumnos?

Con frecuencia se considera que la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales minoritarios. Al ser uno de los principales instrumentos de socialización, la escuela desempeña un importante papel de control sobre los alumnos, y les transmite los valores y usos lingüísticos dominantes, en buena medida los de las clases medias, de modo que quienes lleguen a ella con un trasfondo cultural y lingüístico diferente tendrán grandes posibilidades de sufrir algún tipo de conflictos. Ello es cierto incluso para los alumnos de clase obrera que pertenecen a la cultura dominante, pero lo es mucho más para los que proceden de minorías étnicas. (...)

Pasada la etapa escolar, esas minorías tienen también mayores dificultades para encontrar trabajo que el resto de la población. (...) Las minorías, en la mayor parte de los países, tienen

un acceso más restringido a los recursos económicos disponibles, lo cual se refleja en los altos porcentajes con que están representados en todos los índices que miden el fracaso educativo, psicológico, económico y social: tasas de alcoholismo, delitos, desórdenes mentales, etc. (...)

Durante algún tiempo ha existido una relación no reconocida oficialmente entre bilingüismo y educación especial. Son varias las razones por las que un número desproporcionado de alumnos hablantes de lenguas minoritarias han sido adscritos a programas especiales y de integración en muchos países. (...)

Del mismo modo, el uso erróneo de instrumentos de evaluación psicológica tiene la culpa, en buena medida, de la inflación de representantes de las minorías étnicas en las clases destinadas a deficientes mentales. Conceptos como “inteligencia”, “dificultades de aprendizaje”, “capacidad lingüística”, o “bilingüismo” son pobremente comprendidos por muchos educadores.

(...) Dado que el éxito escolar se mide en función del dominio del inglés estándar (o de la lengua estándar correspondiente, el habla no estándar es vista como ilógica, y el bilingüismo como un problema. (...) En muchos de los primeros trabajos sobre el tema se decía que el bilingüismo ejercía una negativa influencia sobre el desarrollo infantil. Tales creencias sobre los efectos nocivos e indeseables del bilingüismo se han usado para justificar políticas de instrucción monolingüe en la lengua mayoritaria, en particular para los alumnos de grupos minoritarios. El bilingüismo se aduje, y todavía se aduce, como explicación para el fracaso de ciertos escolares, dado que se suponía contraproducente desarrollar y mantener las capacidades lingüísticas en más de una lengua. Los lingüistas han replicado, sin embargo, que esto no tiene por qué ser así (...).

Son muchos los factores responsables del pobre rendimiento de ciertos escolares: escasa exposición a la lengua de la escuela, desajuste lingüístico y cultural entre la casa y la escuela, inferior calidad de la educación proporcionada a los estudiantes de los grupos minoritarios, estatus socioeconómico, ruptura de la transmisión cultural entre generaciones, actitudes de las mayorías hacia las minorías y viceversa. Muchos lingüistas piensan ahora, sin embargo, que las actitudes negativas hacia el habla no estándar, y el bilingüismo son más importantes a la hora de determinar los resultados académicos que las propias diferencias lingüísticas. (...)

Se ha hecho ver, en efecto, que los profesores tienden a mostrar prejuicios negativos hacia los escolares procedentes de los grupos minoritarios (...). Los prejuicios de los profesores sobre el dominio que sus alumnos tienen del inglés afecta a la calidad de la instrucción que se les da, de modo que les asignan, por ejemplo, tareas mecánicas relacionadas con la lectura en lugar de actividades que tiene que ver con la auténtica comprensión de los textos escritos (...)

(Fragmento (adaptación) de Romaine, S. (1994). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel).

- f) A partir de estas definiciones reflexione sobre la relación entre bilingüismo y fracaso escolar.

Bilingüe:

“Que habla dos lenguas” (DRAE).

“Persona que, además de utilizar de manera habitual su primera lengua (materna o nativa), aprendida en la infancia y casi siempre antes de los tres años, utiliza también con una competencia y eficacia semejantes una segunda lengua” (Siguán y Mackey, 1986).

Bilingüismo:

Palabra clave en el estudio del contacto entre dos lenguas, entendido no solo como “un fenómeno de tipo individual que implica el conocimiento, de distinto grado y calidad, de más de una lengua, sino sobre todo como un fenómeno social que supone la conexión y mutua influencia de lenguas distintas que conviven en el mismo espacio” (Caravedo, 1992).

Características (Siguán y Mackey, 1986):

Autonomía en el uso de las lenguas (espontaneidad).

Alternancia de lenguas (adecuación).

Traducción.

- g) Lea los siguientes textos y, teniendo en cuenta las definiciones anteriores, conteste:

- a) ¿Puede decirse que en la escuela Baldini y Luis Piedrabuena se hizo evidente una situación de bilingüismo? ¿Por qué?
- b) ¿Qué estrategias utilizaron las docentes para superar la problemática ejercida por los alumnos en las aulas y el fracaso escolar?
- c) Comparta sus respuestas con el grupo.

En la escuela Baldini dos culturas se integran bajo la misma bandera¹⁰

La Baldini es una de las tantas escuelas de la provincia de Mendoza que están geográficamente inmersas en la temática de las lenguas en contacto, fenómeno también conocido como diversidad cultural y lingüística. Esta es una de las problemáticas de los inmigrantes bolivianos y norteros que llegaron a suelo mendocino con finalidades laborales en dos grandes corrientes migratorias, en la década del `50 y del `80, respectivamente. Estas comunidades se asentaron en zonas rurales de distintos departamentos, como Las Heras, Guaymallén, Maipú, Luján, San Rafael y el Valle de Uco. Los niños de estos grupos, que constituyen la tercera generación de esos inmigrantes, son una de las piezas del mapa de la diversidad que conforman el sistema educativo de la provincia. Ellos llevan a las aulas toda la carga que implica una cultura: las tradiciones, la lengua, las comidas, las costumbres y generan lo que se conoce como una situación de lenguas en contacto. Repetimos, casi siempre son connacionales, pero la lengua materna suele no ser el español sino el quechua. (...) Pero, en la escuela Baldini tiene base un amplio proyecto para encarar y mirar de frente a esta problemática de las lenguas en contacto.

Desde hace tres años un equipo multidisciplinario, con base en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Cuyo (UNC), coordinado por la magister en lenguas, Mirtha Corvo, ha indagado en esta interesante problemática, que hace unos años era dejada de lado, bajo premisas como “los chicos son cortos de genio” o “no se expresan, vaya a saber por qué”. Corvo y sus colegas no solo tomaron a la Baldini como banco de ensayo sino que extendieron su trabajo a dos escuelas más de Luján, de la sección N° 17, en la que hay 14 escuelas con la misma problemática. (...)

Amelia Chacón (maestra de 7mo año, 18 años en la Baldini) relata su experiencia: “Cuando llegué a la escuela había algo que no encajaba entre mi práctica docente y el impacto de enseñar a los chicos. Por entonces, había más chicos bolivianos y con mucha influencia de la lengua materna. Yo venía con una cultura de ciudad, no encajaba en el medio y no me daba resultado mi forma de enseñarles... Entonces, decidí ir casa por casa, convivir con los padres de los alumnos y ver las cosas que ellos hacían y nosotros desconocíamos”. (...) Otra educadora, Marcela Villegas no enseña a chicos bolivianos, como le ocurrió a Amelia, sino a niños pertenecientes a terceras o cuartas generaciones de gente del altiplano. Pero el fenómeno es parecido. Manifiesta que a veces los pequeños son reticentes a expresarse sobre sus raíces porque todavía se sienten un poco menospreciados y se encierran por aplicación de un mecanismo de defensa. Superada esa etapa, y cuando uno reconoce su cultura y el orgullo de su origen boliviano, las tradiciones, el carnaval y las raíces americanas, entonces se van soltando y comienzan a contar y participar.

Diccionario Quechua une a una escuelita¹¹

"I mataq sutyiki", pregunta Limbert Torres Soto (10), captando la atención del grupo. A coro, sus compañeros traducen: "Dice que ¿cómo te llamas?". Entonces, sin esperar respuesta y con una sonrisa que no cabe en su rostro, el pequeño arremete: "Nokga parlani Qichwa (yo hablo Quechua)". Nadie en el colegio hubiese imaginado meses atrás tal manejo del auditorio. Limbert era sumiso, apenas si participaba en la clase y sentía –como muchos otros– cierta "vergüenza" por el idioma heredado de sus padres.

La escuela Luis Piedrabuena de Tupungato no pretende convertirse en un instituto bilingüe y menos especializarse en el habla norteña. Solo buscaba –y lo logró con rotundo éxito– integrar a los alumnos descendientes o nativos de Bolivia, que representan cerca del 60 por ciento de su población. Así nació la idea de elaborar un diccionario Quechua-Castellano.

Fueron los chicos de 2do, 4to y 7mo año quienes abrazaron el desafío, pero pronto toda la escuela empezó a recolectar palabras quechuas: exploraron en su vecindario, entre parientes o en las fincas aledañas. Para algunos niños la tarea fue más fácil, pues no tuvieron más que armar una lista con los términos que usan todos los días en su hogar. Cuando finalizó el primer sondeo ya habían acumulado miles de vocablos, tenían una Biblia y un cancionero popular donado por la comunidad y hasta consiguieron la versión en quechua del Himno Nacional Argentino. Por estos días, que cerraron el corpus para ordenarlo alfabéticamente, siguen llegando escritos de los padres con nuevas frases para incorporar (...).

Poner en valor

En la Comandante Luis Piedrabuena no existen graves problemas de conducta ni violencia escolar. Lo que preocupaba más a los docentes era la integración de los hijos de inmigrantes. "Son cumplidores, respetuosos; pero su calificación bajaba por no participar, casi no hablaban", recuerda la maestra de Matemática, Silvana Ribis.

Hace unos años, llegó una nueva alumna a cuarto. La niña apenas si pronunciaba algún vocablo ante la insistencia de las maestras. Su rendimiento académico iba cada vez peor y todo hacía prever que repetiría el curso. Mientras que los educadores tejían conjeturas sobre las causas de su dificultad, la madre se presentó un día en la escuela y comunicó a las absortas docentes que su niña no entendía un ápice de español.

"Ellos manejan dos idiomas, algo que muchas maestras no podemos hacer. El saberse distintos –pero mejores– sirvió para aumentar su autoestima", comenta Adriana Peña, una de las mentoras del proyecto. Mientras tanto, los grupos de su clase cortan cartulinas para armar los coloridos diccionarios. "Hay palabras en Quechua y en Aymará, depende del lugar de donde provienen sus familias", explicó.

"Puma, chañar, chacra, chala", revela Sonia Vargas, "son palabras que se dicen igual en los dos idiomas porque tienen raíz indígena". A su lado, Sergio Rivera (10) confiesa entre dientes que aún le da vergüenza hablar como su papá "porque algunos amigos se ríen". Laura Ávila (8), por el contrario, desde que empezó a trabajar en el diccionario exige todas las noches a su mamá que le enseñe un poco de Quechua. Limbert hace lo mismo con su abuela Sandra.

El proyecto terminaba con el armado de diccionarios para la biblioteca escolar, pero la demanda de los chicos incluyó otras asignaturas: aprender los números en Matemática y términos de la flora y fauna mendocina en Ciencias Naturales. Pero no terminó allí. "Ahora cada familia demanda su propio diccionario, es que manejan bien la oralidad pero muchos padres no saben escribirlas", contó la directora Stella Corsino.

Encuentro 7: Aportes para una didáctica de la diversidad lingüística

Objetivos

- Acercar a los participantes del taller propuestas didácticas concretas y materiales específicos, que integren los criterios expuestos.

Actividades

1. Lea las siguientes propuestas de actividades y determine qué contenidos curriculares se abordan a partir de las mismas. Luego secuencie las actividades teniendo en cuenta el nivel educativo y los contenidos curriculares del año en el que Ud. se desempeña.
 - ✓ Leer o escuchar textos que sean del máximo número de variedades y registros lingüísticos.
 - ✓ Reconocer a partir de textos dados el uso de la variedad propia o estándar.

- ✓ Cambiar el registro de un texto, variando alguno de los factores de la situación que lo determinan.
- ✓ Identificar rasgos diferenciales de variantes no propias. ¿Cómo sabemos que un determinado hablante es correntino, cordobés o misionero? ¿En qué se nota?
- ✓ Contactar a personas de variedades diversas (viajes, correspondencia, audiovisuales, etc.).
- ✓ Valorar textos de otras personas teniendo en cuenta el criterio de adecuación.
- ✓ Comentar y buscar ejemplos de prejuicios lingüísticos.
- ✓ Elaborar encuestas dentro del aula y de la escuela sobre actitudes lingüísticas propias y ajenas. (Se puede plantear por ejemplo nivel y ámbito de uso de la lengua propia del territorio, grado de conocimiento de diversos idiomas, opiniones, interés, etc.)
- ✓ Recoger información sobre el estado de la lengua en una calle, barrio o población a través de la observación de carteles, lugares de atención al público, folletos informativos, actividades culturales, etc.
- ✓ Escribir la historia de un grupo (de mujeres, de niños, de hombres) de una comunidad que normalmente no se escribe.
- ✓ Escribir un texto en una lengua minoritaria o una variedad del español en Argentina que le resulte familiar o que haya conocido por contacto que normalmente no se utilice con esa finalidad.
- ✓ Divulgar estos textos en ámbitos reales, subirlos a la red, a un ámbito público, pegarlos en una biblioteca, leerlos a otros compañeros, oralizarlos por radio, etc.

2. Analice en grupo el siguiente material didáctico especificando para qué nivel educativo y año sería adecuado. Luego realice una crítica en relación a los conceptos desarrollados en este taller: ¿Hasta qué punto esos materiales responden a una orientación de educación multicultural?

- ✓ AA. VV. (2000). Háblame de ti. Madrid: Instituto de la Mujer, MT y AS.
- ✓ Barreto Lorenzo, M. J. et al. (2011) Manual intercultural para adolescentes. Canarias: Edición KA.
- ✓ Arnoux, E. (Dir.), Martínez, A. (Coord.), .Fernández, G. y Speranza, A. (Edit.). (2007) La lectura y la escritura en la escuela media, diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas: Problemática del contacto lingüístico en la educación. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- ✓ Borzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C. (2000) Las aventuras de Tomás. Buenos Aires: Tres Almenas.
- ✓ Borzone de Manrique, A. M., Rosemberg, C. y Flores, E. (2002) Las aventuras de Ernestina. Buenos Aires: MECyT- INAI.
- ✓ Cortés, M. (Coord.) (2005). Prácticas de lectura y escritura: Sociedad, Ciencia y Cultura contemporánea. Buenos Aires: Inverprenta.
- ✓ Diuk, B. et al. (2003). Las aventuras de Anita. La Rioja: MECyT- Ministerio de Educación de la provincia de La Rioja.
- ✓ Ezpeleta Aguilar, C. et al. (2001). Entre culturas I. Zaragoza: Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural.
- ✓ Gandulfo, C. (Coord.) (2006). Martín y Ramona. Corrientes: Instituto Superior San José de Corrientes.
- ✓ Rosemberg, C. et al. (2005). En la casa de Oscarcito 9. Buenos Aires: Tres Almenas.
- ✓ Rosemberg, C. et al. (2005a). En la casa de Oscarcito 12. Buenos Aires: Tres Almenas.
- ✓ Rosemberg, C. y Borzone, A. M. (2007). El bichito de los deseos. Buenos Aires: MPS.
- ✓ Rosemberg, C., Borzone, A. M. y Silva, M. L. (2007a). Una cuevita para no mojarse. Buenos Aires: MPS.

3. En forma individual seleccione algún material (relato, poema, artículo periodístico, canción, película, historieta, etc.) que sirva como punto de partida para el diseño de una actividad que permita la introducción de la problemática de la interculturalidad en el aula. Debe especificar los objetivos de dicha actividad y el nivel y año a los que va dirigida.
4. Busque relatos de diarios y revistas que contengan un problema lingüístico para compartir.

Encuentro 8: La diversidad lingüística en acción

Objetivos

- Socializar las actividades diseñadas por los talleristas.
- Reflexionar sobre los relatos aportados sobre problemas lingüísticos.

Actividades

1. Exponga la secuencia didáctica diseñada, especificando los contenidos curriculares abordados en cada actividad.
2. Socialice los relatos por Ud. encontrados en medios de comunicación masiva sobre contacto lingüístico, variación o reflexión del lenguaje.
3. Reflexione sobre el siguiente cuento de Laura Devetach.¹²

| |
|-------------------------------|
| El hombre que sabía gramática |
|-------------------------------|

En aquel país había gente muy interesada en la gramática. Eran estudiosos que pensaban que la gramática era lo más importante que tenía la vida. Por lo tanto escribían libros, enseñaban y no toleraban que nadie cometiera errores sin marcarlos inmediatamente.

Un día un gramático iba por un camino –los gramáticos conocían muy poco de los caminos– y se cayó a un pozo bastante profundo. Allí permaneció muy afligido y lleno de dolores, sin saber qué hacer.

El tiempo pasaba y el hombre veía que la luz del día se iba apagando.

—¿Qué será de mí? —se lamentaba—. Ni un alma pasa por este camino.

Estaba muy atento a los ruidos y por fin le pareció escuchar que alguien se acercaba.

—¡Socorro! —empezó a gritar alborotado—. ¡Sáquenme de este pozo! ¡Socorro!

Un caminante que venía de recorrer lejanas ciudades, se asomó al agujero al escuchar los gritos y preguntó:

—¿Qué a usted le está pasando?

—¡Amigo, me caí y no sé cómo salir! —casi lloró el gramático.

—¡No afligirse! —contestó el viajero—. Con soga y escalera lo sacaré yo. Espérese un rato. Yo le traigo.

—Bien, amigo... pero aguarde un momento —lo detuvo el gramático—. ¿Por qué habla usted tan mal? Por ejemplo, no se dice “Yo le traigo”. Se dice “Yo las traigo”, porque se refiere a la soga y a la escalera. ¿Comprende?

El caminante se quedó perplejo sin saber qué hacer.

—¿Sí? —murmuró rascándose la cabeza—. Lástima que tan mal habla uno. Bueno, mientras voy a corregirme yo, espérese nomás usted.

Y continuó su camino sin más comentarios.

Notas

¹ Cf. Bibliografía. Los fragmentos fueron extraídos de telenovelas tales como *Sos mi vida* (Argentina), *Betty la fea* (Colombia), *El Chavo* (México), *Floribella* (Chile) y *Papá del corazón* (Paraguay).

² Entendido como la “repartición desequilibrada de espacios y prácticas discursivas y comunicativas entre una lengua dominante y otra dominada. Un conflicto lingüístico implica por definición la futura sustitución de la lengua dominada”(Unamuno, 1993:).

³ “Situación relativamente estable en la cual a la variedad utilizada comúnmente y aprendida informalmente se le superpone una variedad divergente, altamente codificada, vehículo de gran parte de la literatura escrita y de la liturgia pero que solo se aprende a través de la enseñanza formal y se utiliza en situaciones distintas de la conversación ordinaria. A la primera de estas variedades la llamó “baja” y a la segunda, “alta”, mostrando con esta terminología cierta relación de dominación entre ellas” (Ferguson, 1959).

⁴ Todos los tipos de conducta relacionados con la lengua, incluyendo las actitudes sobre la conservación de la lengua, los proyectos de planificación lingüística y las actitudes hacia los hablantes de variedades lingüísticas y no solo hacia la lengua en sí (Fasold, 1996).

⁵ <http://www.clarin.com/suplementos/zona/1998/05/24/i-01401d.htm>.

⁶ Este pasaje resulta emblemático para explicar que las culturas se distinguen por su modo de ver e interpretar el mundo y estos modos también se construyen y reafirman a partir de un uso particular del lenguaje.

⁷ El conflicto que se plantea es un choque cultural: los bosquimanos tienen una cosmovisión del mundo diferente, determinada por el lugar donde viven, el idioma, las creencias y los valores que le dan sentido a sus vidas, es decir, tienen una identidad cultural (construida sobre la base de una historia en

común, el idioma, la religión, las costumbres, etc.). Esta cosmovisión define lo que es importante para ellos: la búsqueda de alimento y de agua, la caza, el juego, las tareas diarias, etc., y se comparte culturalmente: se reconocen unos a otros y responden a un mismo tipo de reglas (“no hay delito, ni jueces”, “nada es malo o nocivo”, “no tienen sentido de la propiedad”). El "choque" se produce cuando se introduce un elemento no propio de esa visión de mundo (la botella) que es interpretada desde esa cosmovisión (“pájaros ruidosos que vuelan con agitar las alas”) y genera el fracaso.

⁸ William Diver fue un lingüista que estableció las bases de una corriente lingüística conocida como la Escuela de Columbia. El marco teórico coherente y abarcativo de la Escuela de Columbia ha proporcionado una visión original de lo que constituye explicación en lingüística. Considera que la función comunicativa del lenguaje constituye la base de la cual derivar y motivar las unidades del análisis lingüístico. Postula una sintaxis no autónoma, sino semántica y pragmáticamente motivada. Para Diver el lenguaje es un instrumento de comunicación y los usuarios del mismo no son simples depositarios de un código, sino más bien, dueños activos del instrumento.

⁹Romaine, S. (1994). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel.

¹⁰ Títiro, M. (en línea). Disponible en: <http://www.titiro@lanet.com.ar>.

¹¹ Manoni, G. (en línea). Disponible en: <http://www.gmanoni@losandes.com.ar>.

¹² Cf. Bibliografía.

Bibliografía

Albarracín, L. I. (2003). Multiculturalidad y plurilingüismo: El derecho al uso de la propia lengua. En *Educación: Complejidad, Rupturas y Desafíos*. Ponencia presentada en VI Jornadas Internacionales de Educación realizadas por la Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos, Concordia, Entre Ríos.

Albarracín, L. I. y Alderetes, J. R. (2004). El lenguaje como instrumento de discriminación y exclusión. En *Asociación Investigadores en Lengua Quechua* (en línea). Disponible en: http://www.inadi.gov.ar/uploads/foros/educacion/documentos/lenguaje_como_instrumento.pdf.

Azmitia, O. *La Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala* (en línea). Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1252.

Bein, R. (Ed.) (2002). *Sociología del Lenguaje: Guía de lecturas*, Buenos Aires: CEFYL.

Beltran, M. (1998). Los segregados del aula y el recreo. *Clarín*.

Caravedo, R. (1992). Espacio geográfico y modalidades lingüísticas en el español del Perú. En Hernández Alonso, C. (coord.), *Historia y presente del español de América*. Valladolid, Junta de Castilla y León: Pabecal.

Cassany, D. et al. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Colombino, F. y Soler, M. (2003). *Cambio lingüístico y normatividad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Devetach, L. (1995). *El hombre que soñó: Cuentos orientales*. Buenos Aires: Colihue.

Diccionario de la Real Academia Española (en línea). Disponible en: <http://www.rae.es>.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, pp. 325-40.

Fernandez López, J. (Recop.). *Lengua, idioma y dialecto* (en línea). Disponible en:

<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Lexikon%20der%20Linguistik//LENGUA%20IDIOMA%20DIALECTO.htm>.

Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, pp. 29-38.

García Garrido, J. L. et al. (2000). *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente.

García, E. C. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En Zimmermann, K. (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 51-72), Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

Guyot, H. M. *Indígenas en Buenos Aires: con las raíces a cuestas* (en línea). Disponible en: http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=694067.

Huffman, A. (2001). La lingüística de William Diver y la escuela de Columbia. *Revista de la Asociación Internacional de Lingüística: Word*, 52:1, pp. 29-68.

Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Klesing-Rempel, U. (1996). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés, pp. 169-189.

Kloss, H. (1986). On Some Terminological Problems in Interlingual Sociolinguistics. *IJSL*, 57.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Lavado, J. (2008). *¡Qué presente impresentable!*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, vol. II. Barcelona: Paidós.

Martín Rojo, L. (1995). Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia. *Revista Textos*, 6.

Martínez, A. (1995). Variación lingüística y Etnopragmática: Dos caminos paralelos. En *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen* (pp. 427-437). Buenos Aires: Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires.

Martínez, A. (1996). El español de la Argentina en contacto con lenguas indígenas: Estrategias etnopragmáticas. *Huellas del contacto lingüístico*, 15, pp. 97-110.

Martínez, A. (Coord.) (2007). *La lectura y la escritura en la escuela media, diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas: Problemática del contacto lingüístico en educación*. Proyecto editorial: Buenos Aires.

Martínez, A. (Coord) 2009. *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía.

Martínez, J. L. (2003). El fracaso de los discursos: El desencuentro de Cajamarca. En Lorandi, A. M., Salazar-Soler, C. y Whachtel, N. (Comps.), *Los*

Andes: cincuenta años después (1953-2003): Homenaje a John Murra (pp. 171-205). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Milroy, J. y Milroy, L. (1987). *Authority in Language: Investigating Language Prescription and Standardisation* (trad. Mirima Simonelli). Nueva York: Routledge and Kegan Paul.

Moreno, J. C. (2001). Asombróse un portugués... Prejuicios lingüísticos y educación. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura: Las actitudes lingüísticas*, 26, pp. 9-16.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (Comp.) (1999). *De eso no se habla: Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Palacios, A. y García, A. I. (2002). *El indigenismo americano III*. Valencia: Universidad de Valencia.

Raidén de Núñez, M. I. (1995). *Relatos folklóricos de Belén, Catamarca*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Raiter, A. y Zullo, J. (2004). *Sujetos de la lengua: Introducción a la lingüística del uso*. Buenos Aires: Gedisa.

Rivarola, J. L. (1992). Aproximación histórica al español del Perú. En Hernández Alonso, C. (coord.), *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León: Pabecal.

Romaine, S. (1994). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel.

Siguán, M. I. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Unesco-Santillana.

Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Paidós, p. 89.

Tusón Valls, J. (1994). Prejuicios Lingüísticos y Enseñanza. *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 11, pp. 22-27.

Unamuno, V. (1993). "Conflicto lingüístico y fracaso escolar: El guaraní y el español en un barrio marginal del gran Buenos Aires". *Actas de las Primeras Jornadas en Lengua Aborigen*. UBA. 261-269.

Whorf, B. L. (1956). Language, Thought and Reality. En Carroll, J. B. (ed.), *Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: Mass-The M.I.T. Press.

Audiovisuales

<http://www.youtube.com/watch?v=0MYfdy0mqjM>.

<http://www.youtube.com/watch?v=CgO1VmUoIM4&feature=related>.

<http://www.youtube.com/watch?v=eBtsgKA4ueo&feature=related>.

<http://www.youtube.com/watch?v=JwdoLXG87Sk&feature=related>.

<http://www.youtube.com/watch?v=YtiHVAtvyuY&feature=user>.

CAPÍTULO 4

ESCRIBIR LA DIVERSIDAD. CONSIGNAS DE ESCRITURA Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA. UNA PROPUESTA PARA ALUMNOS DE PROFESORADO

Mariana Andrea D'Agostino

Introducción

La Ley de Educación Nacional sancionada en enero de 2007 dedica tres de sus 145 artículos a la educación intercultural bilingüe.¹ Ya en el documento para el debate de la ley, impulsado en mayo del 2006, uno de los diez ejes elaborados propone “Garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y su cultura”, ya que se considera que la Argentina es un país “multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de los pueblos originarios como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos”. Por un lado, este eje admite que el sistema educativo no reconoce esta diversidad, pero, por otro lado, el debate deja de lado una realidad mucho más compleja: la de los hablantes en situación de contacto. En la Argentina, las migraciones sostenidas en el tiempo tienen como consecuencia evidente en las aulas la presencia de hablantes que no son puramente monolingües ni completamente bilingües. En este sentido, es necesario un análisis concreto del grado de multilingüismo de cada población educativa, con miras a una intervención didáctica efectiva.

Ahora bien, más allá de esa necesidad concreta, el dilema siempre presente en la relación entre la legislación y la aplicación didáctica es el *cómo*. El objetivo general de este trabajo final para la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura² es colaborar en el modo de implementación de una política educativa que contemple la educación intercultural en la enseñanza de la escritura. En particular, el interés de nuestra propuesta está centrado en la formación de alumnos de profesorado de lengua y literatura que,

precisamente, serán los responsables de la enseñanza en aulas multiculturales y, en algunos casos, en contextos de bilingüismo.³

El objetivo específico de este trabajo final consiste en proponer lineamientos para el diseño de consignas de escritura que pongan de manifiesto la diversidad lingüística, e intenten sugerir la variación en situaciones de contacto lingüístico del español con una o más lenguas indígenas, en el marco de la formación de alumnos de profesorado. Para llevarlo a cabo, tendremos en cuenta, por un lado, la metodología implementada por los talleres de escritura literaria surgidos en los años setenta en la Argentina y, por otro, los aportes de la etnopragmática. A partir de las actividades propuestas en esos materiales, elaboramos nuevas consignas de escritura que especialmente problematizan la interculturalidad. De este modo, se pretende esbozar un camino complementario a la reflexión teórica sobre el contacto de lenguas: el de la práctica propiamente dicha.

Escribir la diversidad

Este capítulo contempla, entonces, la implementación de una instancia de enseñanza de la escritura en profesorado, con la metodología de un taller. El objetivo de dicho taller es poner en escena, en las prácticas de la escritura, fenómenos vinculados a la diversidad y variación lingüística, con el objeto de concientizar determinados rasgos que se registran en el uso de la lengua por parte de: hablantes que tienden al monolingüismo; hablantes bilingües de español y lenguas aborígenes; y hablantes que provienen de zonas con un sustrato de lenguas aborígenes. Esta metodología de taller pretende fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad lingüística a partir de la escritura creativa. Es decir, más allá de la reflexión teórica que se espera que los alumnos desarrollen en otras asignaturas de su formación terciaria, se les propone “protagonizar” el proceso de escritura y percibir la diversidad lingüística, la variación en el uso y la productividad creativa que alberga la

experimentación con la lengua y con las lenguas, particularmente con lenguas aborígenes habladas actualmente en la Argentina.

A diferencia de los manuales o de las prácticas de escritura en las clases de lengua y literatura, los talleres de escritura –desligados de la enseñanza formal– tuvieron más libertad en el armado de “tareas”. Esa peculiaridad permite el examen y relevo de determinadas consignas que tienden a pensar la diversidad lingüística en un sentido amplio, es decir, producción de textos que focalizan en la variedad de lenguas, pero no necesariamente variedad de lenguas indígenas. Como esas consignas poseen en germen la posibilidad del juego con el lenguaje, su consideración es sumamente útil para el diseño de consignas de escritura que ejerciten la diversidad lingüística de nuestro país.

Dado que la herramienta más cercana que poseen los docentes es el manual de lengua, resulta relevante realizar una breve referencia a esos materiales didácticos. A partir de un acotado repaso por los libros de texto vigentes de uso extendido en la Argentina,⁴ es posible observar la inclusión de un amplio repertorio de textos para la lectura que no parece tener eco en la escritura, puesto que la práctica se reduce a la resolución de consignas planificadas para el manejo de los géneros discursivos (Bajtín, 1953) de la esfera escolar (resúmenes, fichas de estudio, hasta redes semánticas).⁵ Sin embargo, la ejercitación de otros géneros, particularmente los vinculados a la esfera literaria, queda relegada en el ámbito escolar recreado por los manuales.⁶ Los talleres literarios han sabido recoger ese abanico de textos para diseñar consignas, y constituirse con frecuencia en los espacios que se hacen cargo de una práctica de la escritura que contemple el nivel morfológico y oracional. Otra de las dificultades que se reconocen en la enseñanza de la escritura es la carencia de una práctica de escritura literaria en los propios docentes, lo cual frecuentemente impide una intervención eficaz en la escritura de los alumnos.⁷ Por este motivo, los lineamientos para elaborar consignas de escritura que se proponen en este trabajo final pretenden, también, que los futuros docentes

posean un espacio de experimentación con la lengua y literaria desde la práctica concreta de la escritura.

Para poder abordar el nexo entre la enseñanza de la escritura y la diversidad lingüística, repasamos lo que plantea el debate de la Ley de Educación Nacional:

El Estado favorecerá la educación intercultural bilingüe, en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. Están probadas las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español, lo cual implica considerar a los alumnos como sujetos que conocen y usan dos idiomas diferentes para satisfacer sus necesidades de comunicación e interrelación personal.

Este enfoque no es válido solamente para las poblaciones indígenas. Todos los argentinos debemos asumir nuestra diversidad cultural como una riqueza y será necesario preparar a todos los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; para percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores; para criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación.⁸

El gesto “declamativo” de la ley es de suma importancia para reflexionar sobre la elaboración de propuestas didácticas que giren en torno a la escritura y la diversidad, o a la “escritura de la diversidad”. En principio, lo que se deduce claramente es que el valor de la educación intercultural bilingüe no se circunscribe a las aulas con alumnado bilingüe, sino que se extiende a toda la comunidad educativa. En este sentido, es fundamental considerar la escritura como una práctica que pone en juego una amplia gama de recursos cognitivos para percibir la diversidad lingüística de nuestro país.⁹

Las consignas apuntan, entonces, a la puesta en práctica de un taller de escritura intercultural en la formación docente, con el propósito, a la vez, de reflexionar sobre su posible implementación en alumnos de primaria y nivel medio.

De la enseñanza no formal a la formal: los talleres de escritura

Los talleres literarios dictados de manera privada se han ido consolidando en los últimos treinta años como espacios de escritura que permiten canalizar inquietudes expresivas de los asistentes, pero también como zonas de experimentación con el lenguaje en uso que, desafortunadamente, no tienen cabida en el marco de la enseñanza formal. Sería difícil rastrear los inicios de estos encuentros, sobre todo, porque muchos de ellos no dejaron registro de sus actividades o porque no todos se continuaron a lo largo de los años.¹⁰ Consideraremos, entonces, las propuestas nucleadas en dos figuras relevantes que supieron montar propuestas metodológicas, difundirlas y transferirlas en diversos ámbitos y niveles de enseñanza: Nicolás Bratosevich y Gloria Pampillo. La elección de sus métodos se vincula al hecho de que ambos talleristas, sus equipos y discípulos, dejaron plasmadas –y ampliamente fundamentadas– sus consignas de escritura en obras publicadas, lo cual permite acceder a sus fundamentos, a las consignas concretas y sus resultados. Además, sus libros reflejan un viraje importante en el enfoque de la enseñanza de la lengua y la escritura, acompañado por las teorías lingüísticas y literarias que empiezan a tener lugar en las universidades argentinas.¹¹

En los últimos veinte años se han publicado libros sobre enseñanza de la escritura en talleres literarios¹², algunos elaborados por escritores y otros por talleristas. Sin embargo, ninguno de ellos llega a establecer sistemática y fundamentadamente una propuesta tan contundente como la de Bratosevich y la reformulación de Gloria Pampillo.

Nicolás Bratosevich: el taller “literario”

Los trabajos de Nicolás Bratosevich son innovadores y constituyen las primeras obras sistemáticas sobre enseñanza de la escritura en primaria, secundaria y en adultos –en este último caso, en un marco no formal–. Los lineamientos para los distintos alumnados son similares y tienen la peculiaridad de poder adaptarse en función de los objetivos y el contexto de enseñanza del que se

trate. De alguna manera, las propuestas de Bratosevich y su equipo de trabajo son el germen para las de Gloria Pampillo, quien se reconoce deudora de sus talleres.¹³

*Expresión oral y escrita*¹⁴ es un método para primaria y secundaria que reestructura *Composición. Métodos para su enseñanza*, publicada en 1971. Diez años después se cambió el eje del tratamiento de varios temas en función de las teorías lingüísticas y sociolingüísticas que comenzaban a circular en la Argentina. De ese modo, se abandona explícitamente (y en esto se insiste) la normativa como “lo prestigioso” y se prefiere el concepto de adecuación. Si antes la escuela trabajaba con hábitos de corrección lingüística (normativa y ortografía), a partir de esta propuesta se intenta colocar la expresión como centro de la clase de lengua, en un gesto claro de defensa del derecho del alumno a ser “el dueño del pensamiento y de su palabra”.¹⁵ Así, al servicio de la sistematización y ajuste de los múltiples aspectos metodológicos, se esbozan (y justifican) consignas que colaboran con el enriquecimiento del léxico, con la ejercitación de la variación, la expansión, la sustitución, el completamiento y la agrupación por campos semánticos. Todo esto con miras a lograr que el alumno sea capaz de expresarse con “propiedad” y “eficacia”.¹⁶

Ya en el marco de enseñanza no formal de la escritura para adultos, el exhaustivo trabajo *Taller literario. Metodología/dinámica grupal/bases teóricas*, publicado en 1992,¹⁷ plantea desde el inicio por qué utilizan la denominación “taller literario” y no “taller de escritura”, sintagma sostenido por la línea inaugurada por Grafein.¹⁸ La diferencia estriba en que un taller de escritura no posee una concepción de “obra” o texto unitario y cerrado en cuanto al sentido. Por eso, la crítica textual, la evaluación de logros y falencias queda a un margen de la propuesta. En cambio, un taller literario incluye el juicio valorativo de los textos con herramientas de la crítica literaria. Si en *Expresión oral y escrita* se apela a que los alumnos “se expresen”, en *Taller literario* se busca que los asistentes al taller produzcan “literatura”.

Una vez planteada esa distancia en el enfoque de trabajo, *Taller literario* detalla rigurosamente el modo en que debe organizarse y concretarse un grupo de trabajo cuyo objetivo sea, justamente, destrabar la producción de textos literarios. Se ofrecen, entonces, reflexiones sobre el rol del coordinador; se clasifican los diversos tipos de asistentes; se indica cómo comentar los textos que no lleguen a la categoría de “literatura”;¹⁹ se aconseja cómo realizar una entrevista previa al inicio del taller, e incluso, se incluye un protocolo de puesta en común de la evaluación de los textos para que se tome como modelo.

En este caso, el destinatario de la obra, explicitado en el prólogo, es el profesional (docente universitario y/o escritor) que coordina o pretende coordinar un taller literario. Se trata de un lector formado, con conocimientos de crítica literaria, para quien el trabajo de Bratosevich es una caja de herramientas “todo terreno”, dispuestas a adaptarse a cualquier contexto del dictado de un taller literario.

Gloria Pampillo: el taller de “escritura”

El taller de escritura de Gloria Pampillo,²⁰ en la línea de Grafein, es una obra destinada a los docentes de primaria y secundaria. El trabajo ofrece actividades de escritura sostenidas por las teorías lingüísticas contemporáneas a su publicación que todavía no habían ingresado formalmente en el currículum escolar. A su vez, se exhiben los criterios de selección para cada consigna y la justificación detallada de toda decisión en el armado del trabajo. El taller se concibe como un espacio generador de situaciones nuevas que despiertan la inventiva, lo que conduce a apelar a la ficción. El aporte fundamental de este trabajo, y de los trabajos de la línea de Pampillo en general, es la muestra de los resultados del taller, es decir, de los textos de los asistentes, contribución que hace que su propuesta se constituya en una didáctica completa de un taller de escritura.²¹ El método de trabajo resume y elabora estudios, práctica

docente, su práctica personal de escritura y la participación en talleres literarios en Buenos Aires y Madrid.

La consigna de escritura es, para Pampillo, “una incitación a realizar un trabajo productivo centrado en un aspecto de la lengua o en alguno de los procedimientos o materiales que constituyen el texto literario”.²² Por eso, sostiene que una consigna debe ser al mismo tiempo escueta y enriquecedora, debe plantear un obstáculo y ofrecer elementos para resolverlos; no debe transmitir un conocimiento pero debe acrecentar los conocimientos.

En función de ese concepto de consigna, el *taller de escritura* detalla cómo debe organizarse el grupo, cómo manejar el tiempo de trabajo, cómo comentar los textos (se insiste aquí también en dejar de lado la normativa a la hora de la puesta en común) y cómo evaluar los trabajos. Luego, se procede a explicar algunos principios teóricos que articulan toda la propuesta. Al igual que Bratosevich, pero con menor énfasis en la teoría literaria del formalismo ruso o enfoques posteriores, se descansa en teorías en danza en el ámbito universitario –particularmente en la carrera de Letras– que en ese momento estaban entrando en la educación formal primaria y secundaria.

Como aporte fundamental para la enseñanza de la escritura, Pampillo sostiene que es necesaria una nueva actitud frente al lenguaje, con el objetivo de hacer que los alumnos pierdan el miedo a la palabra sujeta a reglas y se propicie su manipulación sin reparos y con libertades.²³ El aspecto lúdico de la escritura es insoslayable en su enseñanza, por eso la intertextualidad está explotada al máximo²⁴ y es, quizá, el recurso al que más se apela en sus propuestas.

Para los lineamientos de las propuestas de este trabajo final, hemos también considerado dos publicaciones que son el resultado del dictado de cursos de extensión universitaria dictados por Maite Alvarado y María del Carmen Rodríguez (1984) y Gloria Pampillo y Maite Alvarado (1986) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La primera de ellas, *Taller*

abierto de escritura, plasma los encuentros dedicados a los comentarios sobre los textos producidos por los asistentes, en su mayoría docentes graduados de la facultad, e insiste en la ausencia de los juicios de valor sobre las producciones como motor fundamental para que éstas sean ricas y prolíferas.²⁵ A tal punto es importante el comentario vaciado de crítica sobre los textos que se elige una consigna y se reproduce y explica la dinámica de las intervenciones de los asistentes al taller, para dar cuenta del tipo de trabajo que se debe realizar en la puesta en común de las producciones. Así, la publicación constituye una suerte de didáctica del comentario de textos producidos en un taller de escritura.

Siguiendo el mismo estilo de consignas, la publicación posterior al segundo curso de extensión, *Taller de escritura con orientación docente*, se dedica con mayor énfasis a los principios teóricos y metodológicos del taller y su principal motor: las consignas. Allí se sostiene que la producción de escritos en la escuela revela una utilización instrumental, pasiva y fragmentaria de la lengua escrita. En realidad, se ignora o desaprovecha el hecho de que un alumno en edad escolar se encuentra en una situación privilegiada: la de convivir con una pluralidad de discursos. El taller en el aula, entonces, puede convertirse en una práctica reflexiva y productora de significación. En cuanto al rol que asumiría ese espacio, específicamente se aclara que cumple con los objetivos de enseñanza de lengua, dado que la escritura literaria es una práctica que integra los saberes y habilidades de toda la asignatura. La sintaxis, la morfología, la semántica y la normativa se actualizan en el momento de la escritura. En este sentido, la fundamentación de Pampillo y Alvarado sugiere convertir la clase de lengua en un taller permanente de escritura.²⁶ El espacio del texto literario es un espacio de confluencias, no solo de los conocimientos y habilidades lingüísticas propios de la asignatura, sino también de los discursos y saberes de las restantes materias.

Una cuestión fundamental es la concepción sobre el acto de escribir: para las autoras, y distanciándose de las posturas románticas, el taller implica una

práctica, un trabajo sobre la lengua que es accesible para todos los alumnos y no solo para los “inspirados” o los que “escriben bien”. De este modo, se justifica también el alejamiento de dos tendencias comunes en la escritura: la imitación de modelos y la libre expresión, puesto que ninguna de ellas toma contacto directo con la materia verbal ni con los procedimientos o mecanismos de un texto. La creatividad, así, es entendida no como una capacidad o un don, sino como una actividad productora de nuevas respuestas. Al mismo tiempo, la consigna de escritura, desde este enfoque, no presupone ningún saber que se imparta previamente para poder realizarla. Esto implica motorizar la escritura por medio de un gesto de confianza en la capacidad de los alumnos y, además, un respeto de las elecciones personales.

Aportes de la etnopragmática

Teniendo en cuenta que los hablantes constituyen el *locus* del contacto (Silva-Corvalán, 1980) y que el contacto lingüístico es una expresión del contacto cultural, las consignas de escritura que presentamos están basadas en la puesta en escena de la diversidad lingüística y la variación lingüística en la variación estándar y en las variedades en contacto. La intención es poner en escena que la variación no es un “error” sino que responde a necesidades comunicativas que, en el caso de los hablantes en contacto, se potencia con estrategias propias de determinada cultura.²⁷ Esta particularidad del lenguaje debería hacerse visible también para los hablantes monolingües o que tienden al monolingüismo.

Los lineamientos para elaborar consignas de escritura en el marco de un taller de escritura para alumnos de profesorado están basados en algunos supuestos de la etnopragmática, enfoque que se ocupa de la interpretación de estrategias lingüísticas a partir de parámetros étnicamente relevantes. Desde este punto de vista, el lenguaje es una habilidad humana desarrollada para la comunicación, es decir, una herramienta. Así, las categorías lingüísticas son,

sobre todo, categorías de pensamiento y conceptualización. Por ese motivo, la etnopragmática asume la tarea de describir conceptualizaciones que están por detrás de las formas lingüísticas elegidas y fuerza, de esa manera, los límites de la sociolingüística variacional, ya que la presencia de dos variantes en un mismo hablante responde a necesidades comunicativas diferentes que se traducen en posicionamientos conceptuales que privilegiarán, según el caso, una mirada sobre otra.

Así, el problema del contacto lingüístico consiste en que, de una lengua a otra, en general no se trasvasa morfología sino conceptualizaciones. Por este motivo, las discordancias y/o “errores” en determinadas variedades son reveladoras de un punto de vista sobre la escena considerada y conceptualizada, y pueden sistematizarse a la luz de parámetros semántico-pragmáticos y discursivos (Arnoux y Martínez, 2000). Las estrategias etnopragmáticas son culturales.

Escritura y variación

La enseñanza de la escritura estuvo ligada a la estandarización y a la insistencia en la normativa. Sin embargo, existe una desorientación acerca de cómo corregir variedades. Los talleres de escritura, al estar planteados como espacios de juego y creatividad, no priorizan la normativa. Esto es así porque, por un lado, en algunas ocasiones, las prácticas reguladoras y de corrección como centro de la metodología suelen obstaculizar la producción de textos; y por otro lado, porque se considera que la “estandarización” forma parte de la agenda escolar y es fundamental en la enseñanza formal de lengua y literatura.

Los lineamientos para consignas de escritura que presentamos en este trabajo piensan la diversidad lingüística y la variación a partir del juego y la creación. Si se tiene en cuenta que los “desvíos” de la norma obedecen a necesidades comunicativas, la literatura es la dimensión en cuyo centro se encuentra la expresión, es decir, la necesidad comunicativa.

En este sentido, la célebre frase de Edward Sapir (1912): “All grammars leak”²⁸ nos sugiere que es en ese filtrado, en ese goteo, donde la escritura debe focalizarse. Justamente, la experimentación literaria busca los espacios por los que la gramática gotea; la inconsistencia de la lengua provee de recursos a la escritura creativa. Es cierto también que por donde “pierden” o gotean las gramáticas se filtran estrategias culturales que se traducen en “desvíos” lingüísticos en la lengua receptiva (Martínez, 2000a), pero también se filtran posibilidades de creación. La idea consiste en encontrar estas zonas problemáticas de la gramática y elaborar consignas que inviten a transitar por esos espacios.

Si tenemos en cuenta uno de los epígrafes que da inicio a este trabajo, observamos –en un poema en prosa de la poeta uruguaya Marosa di Giorgio– un fenómeno lingüístico que podría considerarse un “error”: “Siguió. Llegó a los trigos. Pero, los trigos estaban solos. No quedaba nadie. La vino un olor húmedo. A pantano, a garza, a mimbre”.

En este breve fragmento extraído de *Los papeles salvajes*²⁹ llama la atención el uso del acusativo “la”, porque el verbo “venir” en general va acompañado de dativo, por ejemplo: *Le vino la cuenta de gas*. Sin embargo, Marosa di Giorgio “explota” el acusativo para construir una escena en la que el olor húmedo del entorno invade a la protagonista del poema, quien no tiene otra posibilidad más que ser rodeada por ese olor, casi atacada por él. La obra poética de esta autora uruguaya se vincula en su mayoría con la relación que el sujeto (siempre una mujer) tiene con una naturaleza que la persigue, la atormenta y, en algunos casos, llega a violentarla e incluso a violarla. En ese marco discursivo, es coherente la elección del acusativo “la” para señalar comunicativamente que el olor húmedo en la soledad de la naturaleza no llegó –simplemente– sino que la atrapó. Teniendo en cuenta el significado básico de las formas clíticas, de acuerdo con el agente, el acusativo remite a “lo menos activo del evento” conceptualizado, frente al dativo, que remite al participante

de actividad intermedia en el evento (Martínez, 2000b). Evidentemente, existe una relación cognitiva entre la necesidad comunicativa del hablante (en este caso, de la poeta) y el significado de la forma, es decir, optar por el acusativo en lugar del dativo pone en juego una conceptualización diferente de la escena.

La posibilidad de leer este poema y percibir ese uso del acusativo como un recurso lingüístico-poético da cuenta de la cautivante “inconsistencia” de las lenguas en determinados fenómenos –la variación de clíticos ha sido un objeto de estudio privilegiado de la variación etnopragmática (Martínez, 1995, 1996, 2000a, 2008)–, huecos por donde los poetas hacen pasar las sutilezas de su expresión.

Para finalizar con este sucinto marco teórico, es necesario aclarar que, si bien coincidimos con Virginia Unamuno (1995)³⁰ en que, en las aulas en las que la migración genera un encuentro entre lenguas indígenas y español estándar, más que de “contacto lingüístico” se podría hablar de “conflicto lingüístico”, la propuesta que presentamos no abarca esas problemáticas, ya que los lineamientos de consignas de escritura son modélicos y pretenden ser lo suficientemente generales para que se puedan adaptar a distintos contextos y dificultades de cada coyuntura educativa. En principio, las sugerencias de trabajo están diseñadas para alumnos de profesorados, pero con el insoslayable objetivo de implementación, en una etapa posterior, en aulas bilingües con alumnado que posea una lengua indígena como materna. Idealmente, los docentes que realicen (reciban y protagonicen) las consignas en la modalidad taller serían los candidatos apropiados para hacerlas circular en aulas multiculturales.

Propuestas de escritura

A continuación se especifican algunos lineamientos para el diseño de consignas de escritura en el marco de la formación de profesorados. Como ya hemos precisado, no se trata de consignas cerradas sino de sugerencias y modelos de prácticas de escritura para que el docente de nivel terciario modifique luego y le imprima la metodología que le resulte más adecuada para el grupo con el cual trabaja. Por ejemplo, en un profesorado que se dicte en una zona de contacto español-guaraní, convendrá adaptar las consignas a esa situación. De este modo, las consignas son sugerencias de prácticas de escritura, más que consignas acabadas en sí mismas.

Asimismo, sería conveniente ampliar los usos de estos lineamientos a otros espacios, particularmente al del rol docente que los alumnos de nivel terciario deberán protagonizar cuando se gradúen. En este sentido, estas directrices servirían de modelo para su implementación en las aulas con alumnado bilingüe.

Es necesario aclarar que la metodología de taller de escritura supone un alumnado de un máximo de 15 personas, dado que el trabajo sobre el lenguaje y sobre las individualidades es de suma importancia. Por último, la secuenciación de las actividades es un recorrido posible y siempre ajustable a las necesidades del docente, que, además, puede intercalar otras consignas productivas para la escritura.

Propuesta 1. Conciencia del conocimiento previo de otras lenguas

En las primeras clases de lenguas extranjeras es común comenzar con un ejercicio que ponga de manifiesto los conocimientos previos de los alumnos. En este caso, tomamos ese punto de partida para iniciar un ejercicio de escritura adaptado y ampliado de las propuestas elaboradas por los integrantes del grupo Grafein (Pampillo, 1982; Alvarado y Rodríguez, 1984; Alvarado y Pampillo, 1988).

Actividad preparatoria para la escritura

1. Formular a los alumnos la siguiente pregunta:
¿Cuántas lenguas conocen además del español?
2. Pedirles a los alumnos que realicen un listado con palabras que conozcan de otras lenguas. Luego de que cada uno de los alumnos realice el listado, se pondrán en común en el pizarrón en un listado general.
3. Se les pide a los alumnos que dividan todas las palabras del listado puesto en común en el pizarrón en conocidas, más o menos conocidas y desconocidas.

Consigna de escritura

Solicitarles a los alumnos que consideren las palabras desconocidas, elijan nueve de ellas (si es posible, tres sustantivos, tres adjetivos y tres verbos) y escriban un texto en el que el narrador viaje a un lugar extraño. Es probable que predominen los sustantivos; en ese caso, el docente tratará de ayudar a los alumnos a encontrar la forma verbal vinculada a cada sustantivo o proveerá a los alumnos de verbos.

Consigna de cierre

Luego de haber leído todos los textos, asignar a cada alumno el texto de un compañero. A partir de ese trabajo, se deberá realizar una entrada de diccionario por cada palabra desconocida. Esas definiciones podrán estar basadas en alguna intuición o conocimiento previo, aunque sea mínimo. De todas formas, también se podrá trabajar con el desconocimiento absoluto de la palabra, para fomentar la imaginación y el juego con el significante, es decir, el

significado que evoca la sonoridad de esa palabra. En la lectura y puesta en común de estas definiciones, se podrá hacer énfasis en la comparación de distintas definiciones para una misma palabra desconocida.

En aulas con alumnado bilingüe, esta consigna puede ser sumamente productiva, puesto que puede enriquecer el trabajo y el intercambio entre hablantes de español como lengua materna y los hablantes de español como lengua segunda, con una lengua indígena como materna.

Propuesta 2. Descubrimiento y adivinanza³¹

Este trabajo se plantea como un juego de descubrimiento de una lengua indígena. En este caso, seleccionamos especialmente una serie de seis adivinanzas bilingües español-quechua.

Actividad preparatoria para la escritura

Pedirles a los alumnos que lean los siguientes textos y respondan las consignas dadas:

1

Rin, 'rin
y mana chincan

Ñan

2

Ishckay sipas
a la par
y mana atincu
ckáay

Ñahuis

3

Tapa tapasaapi

Vacapi soncon

Empanada

4

Salamanca llojsin

Lomamanta amun

Chupanta cuyurichispa

Urpilita ina

Pichana

5

Suj yuraj huasisitu

mana puncuyoj

mana tampuyoj

'Runtu

6

Cargas rincu

Cargas amuni

Ñanpi, mana

Cusichicuncu

Shishis

1. ¿De qué género discursivo se trata? (En esta pregunta se podrá experimentar con las respuestas de los alumnos, quienes probablemente

indiquen, en principio, que se trata de poemas. Se podrá entonces dar varias opciones entre las cuales deberá estar el género “adivinanza”.)

2. ¿En qué lengua están escritos?
3. Una vez que el docente señala que se trata de adivinanzas en quechua, se podrán formular los siguientes interrogantes:
 - a) ¿Qué características sonoras tiene esta pequeña muestra de quechua?
 - b) ¿Cómo suena? ¿Tiene sonidos difíciles de pronunciar?
 - c) ¿Qué sonidos predominan?
 - d) ¿Hay palabras que se podrían asociar con el español? ¿Cuáles son?
Marcarlas en los textos.

4. Leer las siguientes adivinanzas y encontrar la respuesta para cada una:

1

Dos muchachas
a la par
y no se pueden mirar

2

Tapa sobre tapa
corazón de vaca

3

Sale de la sala
viene de la loma
meneando la cola
como una paloma

4

Una casita blanqueada
sin puertas

y sin ventanas

5

Cargas van, cargas vienen,
en el camino
no se entretienen

6

Va, va
y no se pierde

Respuestas: los ojos, el camino, la empanada, la escoba, el huevo, las hormigas.

5. Señalarles a los alumnos que las adivinanzas del ejercicio 4 son las traducciones al español de las del ejercicio 1. Pedirles entonces que unan cada adivinanza con su traducción. En algunos casos, se podrán ayudar de las palabras que marcaron en el punto 3. d).

6. Solicitarles la traducción imaginaria de la siguiente adivinanza en quechua. (Esta consigna funciona como anticipación del trabajo de traducción imaginaria esbozado en la propuesta 6.)

Sachapi Huackan
Pampapi Upallan

Respuesta: *el hacha*

Propuesta 3. Experimentación con la secuencia dialogal

Actividad preparatoria para la escritura

Presentarles a los alumnos el siguiente diálogo para que observen y respondan las consignas:

—Xanto tapekú: ¿Tokomí mecunmó?

—Memniké.

—¡Mecunmó tokomí! ¡Xanté!³²

1. ¿Quiénes son las personas que hablan?

2. ¿Qué relación tienen entre sí?

3. ¿Qué ocurre en el diálogo?

Consigna de escritura

Luego de poner en común las respuestas, darles a los alumnos las siguientes palabras del guaraní y pedirles que resuelvan las consignas:

¡Epuka!
Ani nde poxy...
Ani erétei
¿Tapuja xe?
toropuka'y ore
¿Xe?
¡Ore!
¿Pende poxy'pa?³³

1. Armar un diálogo breve (no más de tres líneas) con algunas de las palabras de la lista. (La ayuda está dada por los signos de puntuación, incorporados especialmente para el diseño de esta consigna.)
2. Incluir el diálogo en un relato. Para poder organizarlo, retomar las preguntas 1, 2 y 3 de la preparación para la escritura.

Consigna de cierre

Para finalizar la actividad, se les puede ofrecer a los alumnos el significado de los sintagmas utilizados:

¡Epuka! (Reite)
Ani nde poxy... (No te enojés)
Ani erétei (No digas esto)
¿Tapuja xe? (Que ría yo)
toropuka'y ore (Que nos ríamos nosotros)
¿Xe? (Yo)
¡Ore! (Nosotros)
¿Pende poxýpa? (¿Están enojados?)

Propuesta 4. Palabras inusuales

Actividad preparatoria para la escritura

Pedirles a los alumnos que conformen grupos pequeños (dos o tres personas) y que busquen una gran cantidad de palabras que les “suenen” raras, inusuales o extravagantes en un diccionario de la lengua castellana (aproximadamente cincuenta). Debe pedirse un equilibrio entre clases de palabras, es decir, balancear entre sustantivos, adjetivos y verbos.

Consigna de escritura

Intercambiar las listas de palabras entre los grupos, a los que se les pedirá leer el listado confeccionado por otros y escribir un texto breve con límite de extensión (no más de treinta líneas) que use la mayor cantidad de palabras aportadas por los compañeros.

Consigna de cierre

Intercambiar los textos producidos que, al estar saturados de palabras poco frecuentes, generan un efecto de extrañamiento de la lengua. Cuando cada grupo tenga asignado un texto, solicitarles que realicen una traducción del mismo que convierta las palabras inusuales en usuales. Para finalizar, entonces, se leerán los resultados de esas operaciones de traducción intralingüística.

Propuesta 5. Lenguas indígenas y signficante

Actividad preparatoria para la escritura

Darles a los alumnos los tres textos que siguen, uno de ellos en guaraní, otro en mapuche y otro en quechua, para que luego respondan las consignas que se detallan:

Texto 1

Tañi ayin meu
Leilinyu ayinfenkayu
Ayin wedañma
Lakei nga ñi piuke
Eimi mi duan ñautu
Pifule nga Genechen
Cimi mi piuke yepafule
Ñañatui fill mapa meu
Ngümayafun mi ñantu meu.³⁴

Texto 2

Paraisancos mayu
Kutimuk', kaptiyña
pallkanki ramanki
Kikiy, challwaykuspay
uywakunallaypak'
Yaku faltaptinpas,
ak'o faltaptinpas
ñokacha uywakusak'i
warma wek'eywanpas,
ñawi rurywanpas.³⁵

Texto 3

Che ama, che señora,
ndajuhúi nde juguaha,
peina amo nde tyvyta
yvágare oñe pinta...³⁶

1. ¿Con cuál de estas lenguas escribirían una carta de amor? ¿Con cuál darían un discurso político? ¿Con cuál preferirían hablar con sus amigos?
2. ¿Qué nombre le darían a cada lengua? Inventen el nombre en esa lengua y luego tradúzcanlo al español.
3. Elegir la lengua que más guste. Imaginar, siempre en esa lengua, un nombre para:

Un gato mimoso, un canario que no canta, una ardilla inquieta, un payaso alegre, un perro salchicha, un perro *bulldog*, una chica presumida, una chica tímida, un caballo flaco, una vaca gorda.

Consigna de escritura

1. A partir del sonido de sus nombres, ¿cómo te imaginás que son las personas y los animales que tienen estos nombres?
2. Elegir una persona y un animal. Escribir un texto en el que se cuente la relación que los une. Usar los nombres inventados en la consigna 3 de la preparación para la escritura.

Consigna de cierre

Para finalizar, al igual que en la propuesta 1, se sugiere leer las traducciones al español de los textos de la actividad preparatoria para la escritura. Se pide luego que los alumnos unan cada texto con su traducción. Una vez finalizada esa tarea, se les indica de qué lengua se trata en cada texto:

Texto 1 (mapuche)

Por mi amor
Al mirarte te quiso,
amor, mañosito;
muere mi corazón
por tu pensamiento perdido.
Si quisiese el Dios
llevarse tu corazón,
Ñañatui, por todas tierras,
lloraría por mi pérdida.

Texto 2 (quechua)

Río Paraisancos,
cuando sea el viajero que vuelva a ti
te bifurcarás, te extenderás en ramas.
Entonces yo mismo, a los pececillos,
los criaré, los cuidaré,
y si les falta arena
yo los criaré
con mis lágrimas puras,
con las niñas de mis ojos.

Texto 3 (guaraní)

Mi dueña, señora mía,
a quien te iguale no encuentro,
tus dos cejas ahí están
dibujándose en el cielo...

Posibilidad de nueva consigna de escritura

Luego de cerrar esta actividad, si las condiciones del grupo son las adecuadas, se sugiere una consigna de escritura que trabaje con el significante en la creación y juego con la materia lingüística de la lengua desconocida:

1. Elegir una de las lenguas vistas en los ejercicios anteriores e inventar un breve poema. Para eso, es necesario imaginar palabras que podrían ser de esa lengua. (Esta consigna funciona como anticipación o, incluso, reemplazo de las actividades que se plantean en la propuesta 6.)

Propuesta 6. La traducción imaginaria

Siguiendo el trabajo sobre el plano del significante, pero esta vez sugiriendo el trabajo con diferentes géneros discursivos, se propone una actividad en la que los alumnos imaginen que son traductores de una lengua desconocida o poco conocida para ellos. En general, las propuestas de la línea de Grafein eligen como punto de partida lenguas como el italiano o el portugués, por su filiación lingüística con el español, ya que permiten que, a partir de algunos significantes, se realicen asociaciones parciales con algunos significados. Sin embargo, también apelan a lenguas menos conocidas y menos transparentes como el alemán, para lograr un efecto de extrañeza que potencie la creatividad. Para esta propuesta, luego de una actividad preparatoria con lenguas romances, sugerimos la traducción imaginaria de lenguas aborígenes, lo cual presenta una dificultad mayor, pero al mismo tiempo un desafío diferente.

Actividad preparatoria para la escritura

Proponerles a los alumnos la siguiente consigna:

1. ¿Qué es una copla y qué es una chacarera? Si no saben, averiguar qué son y qué características tienen.

Primera consigna de escritura

Presentarles a los alumnos la siguiente copla anónima y pedir que realicen una traducción imaginaria.

Copla anónima

Kaballuta mana apis
Burritapi pureq kani,
kastillata mana yachas
kichwallapi kantaq kani³⁷

Segunda consigna de escritura

Para esta consigna elegimos la chacarera que se encuentra a continuación, puesto que Sixto Palavecino coloca algunos inicios de estrofas en español. Justamente, esos comienzos son los que dan pie a la conversación entre un hombre y una mujer.

Pedir a los alumnos la traducción imaginaria de esta chacarera:

Chacarera

Sixto D. Palavecino

Kunan na unanchapuni
kastellanuta,
koplasniyta kantaq rini
oberituta.

Una me dijo llorando
ingrato kanki,
yo le dije suspirando
imaq niwanki?

Ella seguía insistiendo
rimachinaayki,
kasa kara reclamando
mana chayaptiy.

Antes a cada ratito
ris qaaq karani,
pero de a poco poquito
anchuporani.

II

Ella ha sido culpable
saqrát portakus,
purisa kara un mositu
ashkát chayapus.

Yo le pregunté molesto
syertochu kara
wasiykipi chá mosito
chayaqchu kara.³⁸

Pieza teatral

Proponemos el mismo trabajo de traducción imaginaria con un texto teatral. El texto que presentamos es uno de los dos únicos textos teatrales de la literatura quechua santiagueña. Se trata de una pequeña obra costumbrista en dos escenas con jugosos diálogos que reflejan un contrapunto festivo. Las didascalias son, en este caso, la ayuda para motorizar la creatividad.

Sachada Waqaynin³⁹

Carlos Maldonado

(Apripina, hija de don Matías y doña Pastora, quiere irse a trabajar a la ciudad. Por eso les ha pedido a sus padrinos, don Cosme y doña Pancha, que la apoyen ante sus padres que están en contra de sus proyectos.)

Don Cosme

Kumpay, ayjadayku syudarman rinaas purista. Imaq maa kachankish?

Don Matías (que no recibe con amabilidad la sugerencia de su compadre):

Qaay, kumpay, chá saa puriptiyke rimanaas, sumaq kanman upallanayki.

Doña Pancha

Pá na edarniyoc á ruwananpaq munasqanta i qamkuna allita yachankish, Kumba

Doña Pastora (bastante molesta)

Noqa mana yachaq karani kompadresniy letráws kasqankunatá. Leyesta yachaqkuna kasa kanku!

Don Matías (que no disimula su enojo)

Upallay byeja, sikin monturayna. Chayta mana deberanki sorqoyta llamkas ima, byeja simila.

Doña Pastora

Kunan ninki ima qaman sirikus ima sorqosqayta. Upallay, byejo, noqaan puñus chayraq kaprapa saruyninta reqseranki. Byejo birgo karanki, mana yutanki?

Don Matías

Upallay niyki, Pastora, tontachu kanki, noqachu waqrulu kani.

Don Cosme

Imaq chayna ninakunkish? Manami allichu.

Al terminar de leer las producciones, se les puede mostrar a los alumnos la traducción al español de la pieza teatral, bastante graciosa y subida de tono:

El llanto del monte

Carlos Maldonado

(Apripina, hija de don Matías y doña Pastora, quiere irse a trabajar a la ciudad. Por eso les ha pedido a sus padrinos, don Cosme y doña Pancha, que la apoyen ante sus padres que están en contra de sus proyectos.)

Don Cosme

Compadre, nuestra ahijada anda queriendo ir para la ciudad. ¿Por qué no la mandan pues?

Don Matías (que no recibe con amabilidad la sugerencia de su compadre):

Vea, compadre, si anda por hablarme sobre eso, sería bueno que se calle.

Doña Pancha

Ella ya tiene edad pues para que haga lo que quiera y ustedes lo saben bien.

Doña Pastora (bastante molesta)

Yo no sabía que mis compadres eran letrados, que sabían de leyes.

Don Matías (que no disimula su enojo)

Callate, vieja, trasero como montura. Ése no lo habrás sacado trabajando, vieja bocona.

Doña Pastora

Ahora vas a decir que acostándome con vos lo he sacado. Callate, viejo, recién durmiendo conmigo has conocido rastro de cabra. Viejo virgo has sido. No te has de recordar.

Don Matías

Callate te digo, Pastora. ¿Sos tonta o yo soy cornudo, ah?

Don Cosme

¿Por qué se dicen así? No es bueno, pues.

Propuesta 7. Conciencia morfológica

Preparación para la escritura

El primer paso es una sensibilización previa hacia el estrato de los significantes. Se les presenta a los alumnos el siguiente listado de infinitivos en quechua y su traducción, y luego la resolución de las consignas:

| | |
|-------------------------|--------------|
| aay | tejer |
| apiy | agarrar |
| kankay | asar |
| kuchuy | cortar |
| llomkay | trabajar |
| llojsiy | salir |
| luluy | acariciar |
| markay | abrazar |
| mikuy | comer |
| mosqoy | soñar |
| munay | querer |
| niy | decir |
| puñuy | dormir |
| puriy | caminar |
| qaay | mirar |
| rimay | hablar |
| riy | ir |
| ruay | hacer |
| saqey | dejar |
| tiay | estar |
| tusuy | bailar |
| umallikuy | pensar |
| upiy | beber |
| uyariy | oír |
| yachachiy ⁴⁰ | enseñar |
| | trastabillar |

..... remolonear
..... cuchichear
..... chiflar

1. ¿Qué regularidades encuentran en los verbos en quechua?
2. Imaginar e inventar cómo serían los infinitivos de los verbos en español que aparecen al final de la lista. (Se eligieron verbos que puedan motivar asociaciones sonoras.)

Consigna de escritura (variante 1)

A partir de la lista que trabajaron en la preparación, se les pide a los alumnos que escriban un texto utilizando todos los verbos de la lista en tiempo futuro simple del indicativo, pero con las desinencias del español. Por ejemplo, “tusuyrá” en lugar de “bailará”.

Consigna de escritura (variante 2)

Una posibilidad que amplía el trabajo de conciencia morfológica es proponer la variante 1 pero con todos los tiempos verbales del paradigma del español. De esta forma, la práctica lúdica con la materia fónica se enriquece.

Consigna de cierre (variante 1)

Para finalizar se propone continuar con la conciencia morfológica tomando como punto de partida las producciones de los alumnos. Se le pide a cada alumno que tome su texto y que reemplace cinco sustantivos y cinco adjetivos con una palabra inventada en quechua.

Consigna de cierre (variante 2)

Esta variante propone tomar los verbos en infinitivo y, a los que sea posible, transformarlos en sustantivos. Para eso, los alumnos tienen que inventar alguna marca morfológica que indique esa clase de palabra en quechua. Una vez finalizado el ejercicio, se les solicita cambiar de género y escribir un breve poema solo con esos sustantivos.

En esta propuesta 6, hemos incluido una variedad de géneros y procedimientos – y sugerimos ampliar ambos– para que el ejercicio de la traducción se ancle en temas, estructuras y estilos⁴¹, además del trabajo con el significante y con los significados con los que pueden trabajar los alumnos antes de la escritura.

Propuesta 8. Clíticos en juego

En esta propuesta se comenzará a trabajar de manera más detallada sobre algunos aspectos problemáticos en el contacto del español con lenguas indígenas en nuestro país. Hemos extraído los verbos utilizados en estos ejercicios de las investigaciones que los señalan como formas que tienden a la alternancia clítica en el español en contacto con diversas variedades (García 1995; Martínez, 2000a y Martínez, 2000b).

Sugerimos entonces actividades para la explotación semántica de los verbos y sus clíticos. Es importante aclarar que la secuencia propuesta es solo una posibilidad de ordenación de los ejercicios, dado que las posibilidades combinatorias son varias.

Primera consigna de escritura

Se les pide a los alumnos que usen las siguientes formas verbales para escribir un texto breve, prestando mucha atención a los clíticos que se adosan al verbo. Deben respetar el género y número que tiene cada forma. Se permite (y se prefiere) que los verbos estén conjugados. De todas formas, podría comenzarse por el uso de las formas infinitivas y, en una etapa posterior, se puede solicitar el uso de las formas conjugadas.

Serie A

comerle - acercársele - encontrarle - buscarle - reconocerle - robarle - darle - regalarle - dejarle - prestarle - traerle.

Serie B

buscarla - insultarlo - convencerlo - ponerlo - saberlo - darla - calentarlo - molestarlo - ayudarlo - comerla - encontrarlo - reconocerla - darlo - regalarlo.

Segunda consigna de escritura

Se solicita escribir un texto en el que el protagonista sea un niño que en sus vacaciones encuentra un animal extraño. Deben usar las siguientes formas verbales tal como figuran en la lista:

ponerle - ponerlo - buscarle - buscarlo - comerle - comerlo - llamarle - llamarlo - saberlo - saberla - reconocerlo - reconocerle - le pudo - le puede - la pudo - encontrarlo - encontrarle - darlo - darle - robarle - robarlo - insultarlo - insultarle - buscarle - buscarlo - tenerlo de - tenerle .

Tercera consigna de escritura

Escribir un texto en el que se usen al menos tres de los siguientes bloques de expresiones:

Tenerlo de hijo

Tenerle la vela

Taparle la boca

Taparlo con una sábana

Dejarle las cosas ordenadas

Dejarlo en paz

Buscarlo por todos lados

Buscarle un hogar

Robarlo

Robarle la cartera

Ponerlo a trabajar

Ponerle un sombrero

Darlo en adopción

Darle vuelta la cara

Propuesta 9. Saturación del queísmo y dequeísmo⁴²

Primera consigna de escritura

Escribir un monólogo de un periodista fanático del dequeísmo. Usar las siguientes formas verbales tal como están consignadas en la lista, es decir, respetar persona, número, tiempo y modo:

afirmaron de que

creen de que

creo de que

digo de que

dijeron de que

dudo de que

espero de que

estoy seguro de que

ocurre de que

opino de que

pasa de que

pienso de que

prometieron de que

recuerdo de que

resulta de que

sé de que

se olvidaron de que

sospecho de que

sucede de que

Segunda consigna de escritura

Ahora se pide escribir el monólogo de un periodista que es fanático del queísmo. Como en la consigna anterior, es necesario respetar las formas verbales tal como figuran en la lista:

a condición que

a pesar que

caí en la cuenta que

dudo que

en caso que

estoy convencido que

informaron que

lo convencí que

me alegré que

me da vergüenza que

no tienen en cuenta que

tengo ganas que

tratamos que

Consigna de cierre

El cierre de ambas actividades podría consistir en localizar algunas formas que en la primera y la segunda consigna son correctas. Por ejemplo, en la primera se encuentra incluida la forma “estoy seguro de que”, que no es un caso de dequeísmo. En la segunda actividad encontramos, por un lado, las formas “me da vergüenza que” y “no tienen en cuenta que”, que no son casos de queísmo; por otro lado, por ejemplo, si a “informaron que” se le coloca el pronombre “me” delante, la forma no es un fenómeno de queísmo. Entonces, habrá que estar atentos en este cierre al uso concreto que en la producción se le dio a cada forma, para así poder construir una reflexión normativa de este uso que, a su vez, contemple zonas “grises” de alternancia.

Conclusiones

Este trabajo intentó proponer algunos lineamientos para el diseño de consignas de escritura que, trabajadas con alumnos de profesorados, pongan de manifiesto la diversidad lingüística. Para cumplir con ese objetivo, las propuestas se elaboraron a partir de algunas pautas para talleres literarios sugeridas por la línea Grafein y por el equipo de Nicolás Bratosevich. Las consignas son modificaciones o reinventiones de las actividades sugeridas por ambos talleristas. Los cambios o las novedades se vinculan con los aportes de la etnopragmática para el análisis de la variación en uso, que contemplan el “desvío” de la norma estándar no como un error sino como una estrategia discursiva del hablante.

Nuestra propuesta puede complementarse con un trabajo de concientización y respeto de las variedades de nuestro país, ambas actitudes necesarias para los futuros docentes de aulas multiculturales.

“Escribir la diversidad” implica entonces experimentarla, vivirla a través de una práctica. Las sugerencias que aquí hemos presentado, a partir del cruce de marcos teóricos y disciplinas, para trabajar la variedad y la variación en situaciones de contacto lingüístico son apenas un punto de partida del trabajo con prácticas de escritura.

“Escribir la diversidad” apunta a la valoración de lenguas indígenas por medio del trabajo con la lengua en sí, pero también valoriza al docente como un actor educativo que conoce las prácticas de escritura porque las ha protagonizado.

Notas

¹ Ley N° 26206, Ley de Educación Nacional. Poder Ejecutivo Nacional, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Se trata de los artículos 52, 53 y 54.

² Cátedra UNESCO, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Este trabajo es una ampliación del trabajo presentado para la aprobación del seminario Problemática del Contacto Lingüístico en la Educación, dictado por la Dra. Angelita Martínez. Asimismo, retoma los conceptos y la metodología del Taller de Lectura y Escritura en Primaria, dictado por la Prof. Irene Klein, y del Taller de Lectura y Escritura en Adolescentes y Adultos, dictado por la Prof. Patricia Somoza.

³ El objetivo de este capítulo no es problematizar el concepto de bilingüismo, pero sí es importante aclarar que lo entendemos en un sentido amplio. Para profundizar y comprender la complejidad del tema, la lectura de “Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos” de Virginia Unamuno, donde se describen once tipos de bilingüismo, es una base ineludible. El artículo se encuentra incluido en Raiter y Zullo (Comps.), 2004.

⁴ Se revisaron los manuales vigentes de Santillana, Kapelusz, Aique y Tinta Fresca de los últimos dos años para EGB2 y EGB3.

⁵ Arnoux y Martínez (2007), justamente, señalan que el estudio del nivel oracional en el estudio del discurso no ha sido alentado en la enseñanza de la escritura. También Pampillo (1982) y Alvarado (2001) dan cuenta de este problema. Es notable la prolongación del problema a lo largo de las décadas.

⁶ Los libros de texto deben reflejar los contenidos básicos esbozados por el Ministerio de Educación.

⁷ Pampillo, G. (1982), *op. cit.*

⁸ Ley N° 26206, Ley de Educación Nacional. Poder Ejecutivo Nacional, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Diez ejes de debate y líneas de acción. En *Documento base para el debate de la Ley de Educación Nacional*. Las itálicas son nuestras.

⁹ En el 2009, se publica *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*, obra dirigida por Elvira Arnoux, que por primera vez propone actividades de trabajo con la interculturalidad para los alumnos del nivel superior de enseñanza. Cf. cap. 5 “Variedades lingüísticas y norma” y cap. 6 “Variaciones lingüísticas: usos alternantes”.

¹⁰ Pampillo y Alvarado (1988) señalan que el *boom* de la literatura latinoamericana en los años sesenta puede pensarse como un disparador para los talleres literarios dictados por escritores para enseñar a emular los recursos de las novelas más leídas y ponderadas, y lograr formar así a un nuevo escritor. Sin embargo, es a mediados de los años setenta cuando los talleres se liberan de la figura del escritor reconocido y comienzan a constituirse como espacios en los que las consignas conducen a la experimentación con la lengua tanto en aspirantes a escritores como en principiantes. Es decir que los nuevos métodos y las nuevas concepciones sobre la escritura plantean, de algún modo, una democratización de las prácticas: todos tienen posibilidad de experimentar con el lenguaje.

¹¹ A. J. Greimas, Charles Bally, Roman Jakobson, Tzvetan Todorov, Iuri Tinianov, Vladimir Propp, entre otros, comienzan a figurar entre las bibliografías

contempladas e, incluso, colaboran para sostener teórica y metodológicamente las consignas de escritura que los talleristas proponen.

¹² Algunos de ellos son Di Marco, M. (1987). *Taller de corte & corrección: Guía para la creación literaria*. Buenos Aires: Sudamericana; Caron, B. y Caron, C. M. (1989). *Taller literario, juegos y humor*. Buenos Aires: Ediciones Escuela del Sol; Carozzi de Rojo, M. y Somoza, P. (1994). *Para escribirte mejor: Textos, pretextos y contextos*. Buenos Aires: Paidós; Maritano, Alma (1997). *Taller de escritura. La aventura de escribir*. Buenos Aires: Colihue; Di Marco, M. y Pendzik, N. (2002). *Atreverse a escribir: Prácticas y claves para arrancar de una vez por todas*. Buenos Aires: Sudamericana; y Suárez, P. (2002). *La escritura literaria: Cómo y qué leer para escribir*. Rosario: Homo Sapiens.

¹³ Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra, p. 9. En los agradecimientos reconoce que el primer taller literario al que asistió fue el de Nicolás Bratosevich.

¹⁴ Bratosevich, N. y Rodríguez, S. C. de (1981). *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 30.

¹⁶ Una incorporación importante es el capítulo cinco, dedicado a las variedades basadas en las diferencias geográficas y temporales (dialecto y cronlecto), cuestión dejada de lado en la enseñanza de la lengua escolarizada de la época.

¹⁷ Bratosevich, N., Rodríguez, S. y Rosenbaum, A. (1992/2001). *Taller literario: Metodología/dinámica grupal/bases teóricas*. Buenos Aires: Edicial.

¹⁸ Consideramos en esta línea a quienes asistieron a ese grupo de escritura coordinado por Mario Tobelem, entre ellos, Gloria Pampillo y Maite Alvarado.

¹⁹ La propuesta indica “cómo criticar textos débiles en lo literario”. Las itálicas son nuestras.

²⁰ (1982), *op. cit.*

²¹ En Bratosevich, N. *et al.* (1992/2001). *Taller literario*, los textos de los asistentes a los talleres funcionan más que nada como modelos de lo que es literariamente aceptable y, en ocasiones, pueden considerarse textos difíciles de producir para un docente-alumno. En cambio, por su carácter lúdico, los resultados de las consignas implementadas por Pampillo suelen invitar a la escritura.

²² *Op. cit.*, p. 13.

²³ “Perder el miedo a la palabra sujeta a reglas, para que se animen a manipularla, amasarla, cambiarla de lugar, cortarla en trocitos, transformarla en semillas de nuevas palabras”, *ibíd.*, p. 26.

²⁴ “Los juegos en el taller son necesarios porque los chicos necesitan jugar con palabras, del mismo modo que necesitan jugar con todo lo que les rodea”, *ibíd.*, p. 33.

²⁵ “En nuestra tarea no hay lugar para juicios de valor (parciales e improductivos cuando de trabajar se trata)”, *op. cit.*, p. 8.

²⁶ Maite Alvarado materializa, en parte, esta idea en Maite, A., Bombini, G., Feldman, D. e Istvan (1994). *El nuevo escriturón: Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.

²⁷ En este sentido, esta propuesta podría complementarse con otras cuyos objetivos estén centrados en la metarreflexión sobre la(s) lengua(s) y sus variedades, por ejemplo, el capítulo elaborado por Nothstein, S. y Valente, E. (2006). *El contacto lingüístico: diversidad y variedad de lenguas: La(s) lengua(s) y la(s) variedad(es)*. Trabajo final para el seminario Problemática del Contacto Lingüístico en la Educación, Cátedra UNESCO, realizado por el Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

²⁸ La contundente frase completa de *El lenguaje* es “The fact of grammar, a universal trait of language, is simply a generalized expression of the feeling that analogous concepts and relations are most conveniently symbolized in analogous forms. Were a language ever completely ‘grammatical’, it would be a perfect engine of conceptual expression. Unfortunately, or luckily, no language is tyrannically consistent. All grammars leak”.

²⁹ Di Giorgio, M. (2000). *Los papeles salvajes* (2 tomos). Buenos Aires: Adriana Hidalgo. La autora suele explorar en sus poemas en prosa el uso (alternante) de clítics y la divergencia de género.

³⁰ Unamuno, V. (1995). Conflicto lingüístico y fracaso escolar: El guaraní y el español en un barrio marginal del Gran Buenos Aires. En *Actas de las I° Jornadas de Lingüística Aborígen*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

³¹ Las adivinanzas incluidas en esta propuesta fueron extraídas de Palacio, M. y Mainero, M. (2003). *Cortando vientos: Huayras pitispa*. Buenos Aires: Ediciones de la Ventana.

³² Diálogo tomado de una propuesta de escritura de Bratosevich, N., Rodríguez, S. y Rosenbaum, A. (1992), *op. cit.*, Desde lo sonoro, p. 278.

³³ Ejemplos adaptados de Guasch, A. (1956). *El idioma guaraní: Gramática y antología de prosa y verso*. Asunción: Casa América-Moreno Hermanos Editores, pp. 128 y 131.

³⁴ Anónimo (2006). *Mapuches: Una sola alma somos: Selección de poemas* (edición bilingüe). Buenos Aires: Tantalía, p. 34.

³⁵ Huayno tradicional extraído de Arguedas, J. M. (1957). *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Losada.

³⁶ Encina Ramos, P. y Tatajyva (1997). *Las cien mejores poesías en guaraní*. Asunción: Imprenta Salesiana.

³⁷ Copla extraída de Tebes, M. C. y Atila Karlovich, F. (2006). *Sisa Pallana*. Buenos Aires: Eudeba, p. 96.

³⁸ También extraída de *Sisa Pallana, op. cit.*, p. 156.

³⁹ *Sisa Pallana, op. cit.*, p. 288.

⁴⁰ Tomados de Torres, R. y Prezioso, M. (2006). *Quechua Tukuypaj: Quechua para todos: Manual elemental para el aprendizaje de la lengua quechua (variedad dialectal de Santiago del Estero-Argentina)*. Buenos Aires: Nuestra América.

⁴¹ Bajtín, Mijaíl (1953), *op. cit.*

⁴² Para esta propuesta hemos seguido de cerca las formas analizadas desde el enfoque de la etnopragmática, particularmente García (1986).

Bibliografía general

Alvarado, M. (Coord.) (2001). *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.

Arnoux, E. (Dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-educación superior: Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.

Arnoux, E. y Martínez, A. (2000). Las huellas del contacto lingüístico: Su importancia para una didáctica de la escritura. En Rébola, M. C. y Stroppa, M. C. (eds.). *Temas actuales de la Didáctica de la Lengua*. Rosario: Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Arnoux, E. y Martínez, A. (2007). La enseñanza de la escritura: Perspectiva discursiva y nivel oracional. *Signo & seña: Revista del Instituto de Lingüística*, 18.

Bajtín, M. (1953). El problema de los géneros discursivos. En Bajtín, M., *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

García, E. (1986). El fenómeno de(queísmo) desde una perspectiva dinámica de la lengua. En Moreno de Alba, J. (Ed.). *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

García, E. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En Zimmermann, K. (Ed.). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Madrid: Vervuert.

Ley N° 26206, Ley de Educación Nacional. Poder Ejecutivo Nacional, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Diez ejes de debate y líneas de acción. En *Documento base para el debate de la Ley de Educación Nacional*.

Ley N° 26206, Ley de Educación Nacional Poder Ejecutivo Nacional, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*.

Martínez, A. (1995). *Variación lingüística y etnopragmática: Dos caminos paralelos*. II Jornadas de Lingüística Aborigen realizadas por el Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

— (1996). Lenguaje, pensamiento y cultura: uso de 'le' en la narrativa oral no estándar de Chaco y Formosa. En *Hispanic Linguistics*, vol. 8, 1.

— (2000a). Las estrategias discursivas y la estructura de la lengua. *Foro Hispánico: Revista Hispánica de los Países Bajos*, 17.

— (2000b). Lenguaje y cultura: El contexto lingüístico a la luz de la estructura lingüística. *Signo & seña: Revista del Instituto de Lingüística*, 11.

— (2003). *Lenguas amerindias en la Argentina*. IV Jornadas Internacionales sobre indigenismo americano: Vitalidad de las lenguas amerindias y políticas lingüísticas, realizadas por la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

— (2008). Fronteras teóricas y sintaxis sin fronteras: Uso de clíticos átonos en español de Buenos Aires. *Páginas de Guarda: Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita*, 6.

Nothstein, S. y Valente, E. (2007). *El contacto lingüístico: Diversidad y variedad de lenguas. La(s) lengua(s) y la(s) variedad(es)*. Trabajo final presentado para el seminario La problemática del contacto lingüístico en la educación (dictado por la Dra. Angelita Martínez), realizado por la Cátedra UNESCO del Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Sapir, E. (1912). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Nueva York: Harcourt, Brace and Co. (ed. cast.: Sapir, E. (1992). *El lenguaje: Introducción al estudio del habla*. México: FCE).

Silva-Corvalán, C. (1989). Lenguas en contacto. En *Sociolingüística*. Madrid: Alhambra.

Unamuno, V. (1995). Conflicto lingüístico y fracaso escolar: El guaraní y el español en un barrio marginal del Gran Buenos Aires. En *Actas de las I° Jornadas de Lingüística Aborigen*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Unamuno, V. (2004). Cuando las lenguas se encuentran: Algunos problemas empíricos. En Raiter, A. y Zullo, J. (Eds.). *Sujetos de la lengua: Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa.

Bibliografía sobre talleres y ejercicios de escritura literaria

Alvarado, M., Bombini, G., Feldman, D. e Istvan (1994). *El nuevo escriturón: Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.

Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura: Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Alvarado, M. y Rodríguez, M. del C. (1984). *Taller abierto de escritura*. Cursos y conferencias N° 4 organizadas por la Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Bratosevich, N. y Rodríguez, S. C. (1981). *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Bratosevich, N., Rodríguez, S. C. y Rosenbaum, A. (1992/2001). *Taller literario: Metodología/dinámica grupal/bases teóricas*. Buenos Aires: Edicial.

Caron, B. y Caron, C. M. (1989). *Taller literario, juegos y humor*. Buenos Aires: Ediciones Escuela del Sol.

Carozzi de Rojo, M. y Somoza, P. (1994). *Para escribirte mejor: Textos, pretextos y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Di Marco, M. (1987). *Taller de corte&corrección: Guía para la creación literaria*. Buenos Aires: Sudamericana.

Di Marco, M. y Pendzik, N. (2002). *Atreverse a escribir: Prácticas y claves para arrancar de una vez por todas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Grafein (1972). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

Maritano, A. (1997). *Taller de escritura: La aventura de escribir*. Buenos Aires: Colihue.

Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Pampillo, G. y Alvarado, M. (1986). *Taller de escritura con orientación docente*. Cursos y conferencias N° 6 organizadas por la Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Suárez, P. (2002). *La escritura literaria: Cómo y qué leer para escribir*. Rosario: Homo Sapiens.

Textos utilizados para las propuestas de escritura

Anónimo (2006). *Mapuches: Una sola alma somos: Selección de poemas* (edición bilingüe). Buenos Aires: Tantalía.

Arguedas, J. M. (1957). *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Losada.

Encina Ramos, P. y Tatajyva (1997). *Las cien mejores poesías en guaraní*. Asunción: Imprenta Salesiana.

Guaschi, A. P. (1956). *El idioma guaraní: Gramática y antología de prosa y verso*. Asunción: Casa América/Moreno Hermanos.

Palacio, M. y Mainero, M. (2003). *Cortando vientos: Huayras pitispa*. Buenos Aires: Ediciones de la Ventana.

Tebes, M. C. y Atila Karlovich, F. (2006). *Sisa Pallana: Antología de textos quichuas santiagueños*. Buenos Aires: Eudeba.

Torres, R. y Prezioso, M. (2006). *Quechua Tukuypaj: Quechua para todos: Manual elemental para el aprendizaje de la lengua quechua (variedad dialectal de Santiago del Estero)*. Buenos Aires: Editorial Nuestra América.

Urioste, Herrero, S. I. (1955). *Gramática de la lengua quechua y vocabulario*. La Paz: Editorial Canata.

CAPÍTULO 5

EL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA INTERCULTURAL

Miriam Lewin

El presente capítulo surgió como una propuesta pedagógica presentada como parte de un proyecto de capacitación docente, en el marco de las capacitaciones que llevan a cabo los Equipos Técnicos Regionales de la Provincia de Buenos Aires, con el propósito de promover la reflexión crítica de los docentes sobre el tratamiento de la gramática en el aula. Teniendo en cuenta que en ella conviven alumnos provenientes de distintas regiones del país y de otros países, hecho que genera la conformación de variedades del español producto del contacto de lenguas, consideramos imprescindible la elaboración de estrategias didácticas orientadas a la formación de docentes reflexivos que propicien la integración de las diferencias, fomentando la interrelación entre los contenidos y la realidad social de sus alumnos con el fin de aceptar la multiculturalidad como un factor valioso y relevante en el aula.

Entender que los diferentes sistemas gramaticales de las lenguas son sistemas conceptuales complejos que configuran distintos modos de representar la realidad, reconocer la presencia de diferentes sistemas de representaciones en el aula y tomar conciencia de que un mismo hablante utiliza distintas variedades en distintas situaciones puede enriquecer la tarea docente y promover el rechazo de la estigmatización de algunas variedades utilizadas por amplios grupos socioculturales.

Describir y explicar las selecciones que hacen los hablantes de una lengua se constituye así en una actividad creativa y reflexiva para los alumnos y en una herramienta para estimular la reelaboración y autoevaluación de las propias producciones no en términos de “corrección”, “adecuación” o “gramaticalidad” sino con el propósito de valorar las variedades consideradas no estándares e integrarlas al proceso de adquisición del estándar.

Con la ayuda de Jorge Luis Borges

Con el fin de reflexionar y tomar conciencia de las distintas concepciones de mundo que cada manera de expresarse comunica y poner de relieve la dimensión lúdica y creativa del lenguaje se propone a los docentes como primer momento de esta secuencia la lectura del siguiente fragmento de “Tlön, Uqbar, Orbis, Tertius”, de Jorge Luis Borges, el primero de los tres textos ejes (los tres de Borges) en torno a los cuales se organiza esta propuesta: “Tlön...”, “Funes, el memorioso” y “Las alarmas del doctor Américo Castro”.

Al principio se creyó que Tlön era un mero caos, una irresponsable licencia de la imaginación; ahora se sabe que es un cosmos y las íntimas leyes que lo rigen han sido formuladas, siquiera en modo provisional. Básteme recordar que las contradicciones aparentes del Onceno Tomo son la piedra fundamental de la prueba de que existen los otros: tan lúcido y tan justo es el orden que se ha observado en él (...). Yo me atrevo a pedir unos minutos para su concepto del universo (...). El mundo para ellos no es un concurso de objetos en el espacio; es una serie heterogénea de actos independientes. Es sucesivo, temporal, no espacial. No hay sustantivos en la conjetural *Usprache* de Tlön, de la que proceden los idiomas “actuales” y los dialectos: hay verbos impersonales, calificados por sufijos (o prefijos) monosilábicos de valor adverbial. Por ejemplo: no hay palabra que corresponda a la palabra *luna*, pero hay un verbo que sería en español *lunecer* o *lunar*. *Surgió la luna sobre el río* se dice *hlör u fang axaxas mlö* o sea en su orden: hacia arriba (*upward*) detrás duradero- fluir luneció. (Xul Solar traduce con brevedad: *upa tras perfluyue lunó. Upward, behind the onestreaming, it mooned.*) Lo anterior se refiere a los idiomas del hemisferio austral. En los del hemisferio boreal (...) la célula primordial no es el verbo sino el adjetivo monosilábico. El sustantivo se forma por acumulación de adjetivos. No se dice *luna*: se dice *aéreo-claro sobre oscuro-redondo* o *anaranjado-tenue-del-cielo* o cualquier otra agregación. En el caso elegido la masa de adjetivos corresponde a un objeto real; el hecho es puramente fortuito. En la literatura de este hemisferio abundan los objetos ideales, convocados y disueltos en un momento, según las necesidades poéticas. Los determina, a veces, la mera simultaneidad. Hay objetos compuestos de dos términos, uno de carácter visual y otro auditivo: el color del naciente y el remoto grito de un

pájaro. Los hay de muchos: el sol y el agua contra el pecho del nadador, el vago rosa trémulo que se ve con los ojos cerrados, la sensación de quien se deja llevar por un río y también por el sueño. Esos objetos de segundo grado pueden combinarse con otros; el proceso, mediante ciertas abreviaturas, es prácticamente infinito. Hay poemas famosos compuestos de una sola enorme palabra. Esta palabra integra un *objeto poético* creado por el autor. El hecho de que nadie crea en la realidad de los sustantivos hace, paradójicamente, que sea interminable su número. Los idiomas del hemisferio boreal de Tlön poseen todos los nombres de las lenguas indoeuropeas – y otros muchos más (1944/1974).

Tras la lectura del texto se propone a los docentes poner en discusión las cuestiones que se generen. Se propone debatir sobre todo acerca del vínculo lengua-concepción de mundo que el texto sugiere, sobre si es posible reconocer nuestro propio lenguaje y nuestra propia concepción de mundo en ese planeta y ese idioma imaginados por Borges. Se propone pensar en la relación realidad-lenguaje a partir de la frase “el hecho de que nadie crea en la realidad de los sustantivos hace paradójicamente que sea interminable su número”. Con este fin se retoman algunos conceptos del *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure relacionados con la condición de la lengua y del signo lingüístico.

Luego se sugiere inventar nuevos idiomas para otras posibles naciones de Tlön y describir algunas de las manifestaciones de las variedades lingüísticas utilizadas por los adolescentes y analizar sus posibles sentidos, enfatizando que la sintaxis puede entenderse en todos los casos como motivada semántica y pragmáticamente y que las distintas variedades, aun dentro de una misma lengua, vehiculizan sentidos diversos según las elecciones particulares que realizan sus usuarios en cada situación comunicativa.

Se propone pensar en los sustantivos como metáforas y concebir el conocimiento de la realidad a través de estas proyecciones metafóricas, de esta superposición de dos campos semánticos, efectuadas por los individuos no como sujetos aislados sino como grupo social (Lakoff, 1995). Se invita a los docentes a reflexionar sobre el carácter metafórico y subjetivo de las palabras a partir de la

lectura de “Sobre verdad y mentira en sentido extra moral”, de Friedrich Nietzsche, del que reproducimos este fragmento:

¿Qué sucede con las convenciones del lenguaje? ¿Son quizá productos del conocimiento, del sentido de la verdad? ¿Concuerdan las designaciones y las cosas? ¿Es el lenguaje la expresión adecuada de todas las realidades? Solamente mediante el olvido puede el hombre alguna vez llegar a imaginarse que está en posesión de una “verdad”... ¿Qué es una palabra? La reproducción en sonidos de un impulso nervioso. Pero inferir además a partir del impulso nervioso la existencia de una causa fuera de nosotros es ya el resultado de un uso falso e injustificado del principio de razón. ¡Cómo podríamos decir legítimamente, si la verdad fuese lo único decisivo en la génesis del lenguaje, si el punto de vista de la certeza lo fuese también respecto a las designaciones, cómo, no obstante, podríamos decir legítimamente: la piedra es dura, como si además captásemos lo “duro” de otra manera y no solamente como una excitación completamente subjetiva! Dividimos las cosas en géneros, caracterizamos al árbol como masculino y a la planta como femenino: ¡qué extrapolación tan arbitraria! ¡A qué altura volamos por encima del canon de la certeza! Hablamos de una «serpiente»: la designación cubre solamente el hecho de retorcerse; podría, por tanto, atribuírsele también al gusano. ¡Qué arbitrariedad en las delimitaciones! ¡Qué parcialidad en las preferencias, unas veces de una propiedad de una cosa, otras veces de otra! Los diferentes lenguajes, comparados unos con otros, ponen en evidencia que con las palabras jamás se llega a la verdad ni a una expresión adecuada pues, en caso contrario, no habría tantos lenguajes. La «cosa en sí» (esto sería justamente la verdad pura, sin consecuencias) es totalmente inalcanzable y no es deseable en absoluto para el creador del lenguaje. Este se limita a designar las relaciones de las cosas con respecto a los hombres y para expresarlas apela a las metáforas más audaces... ¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal (1873/1990).

A partir de la lectura se propone pensar si es posible concebir los lenguajes como sistemas metafóricos y recuperar lo individual de cada expresión, de cada manifestación lingüística entendiendo que cada realidad individual es única y que el lenguaje convencional no la expresa, que la creatividad humana reside justamente en lo particular, en cada manifestación particular y no en clasificaciones generales y que si se puede acceder al conocimiento es tomando conciencia de la propia subjetividad y del “olvido”, en términos de Nietzsche, de esa subjetividad que nos lleva a creer en regularidades y leyes universales. Es en este sentido subjetivo y creativo, recuperando las “parcialidades” y tomando conciencia del olvido de la subjetividad inherente a las conceptualizaciones, que

se propone atender a las expresiones de cada individuo particular en cada situación comunicativa como una expresión única, singular e irrepitable frente a la “verdad ilusoria” de las reglas y convenciones del lenguaje.

En un segundo momento se propone leer “Funes el memorioso” y para el debate nos detenemos en este fragmento:

Me dijo que hacia 1886 había discurrido un sistema original de numeración y que en muy pocos días había rebasado el veinticuatro mil (...). En lugar de siete mil trece, decía (por ejemplo) *Máximo Pérez*; en lugar de siete mil catorce, *El Ferrocarril*; otros números eran *Luis Melián Lafinur*, *Oilmar*, *azufre*, *los bastos*, *la ballena*, *el gas*, *la caldera*, *Napoleón*, *Agustín de Vedia*. En lugar de quinientos decía *nueve*. Cada palabra tenía un signo particular, una especie de marca; las últimas eran muy complicadas... Yo traté de explicarle que esa rapsodia de voces inconexas era precisamente lo contrario de un sistema de numeración. Le dije que decir 365 era decir tres centenas, seis decenas, cinco unidades; análisis que no existe en los “números” *El Negro Timateo* o *manta de carne* (...). Locke, en el siglo XVII, postuló (y reprobó) un idioma imposible en el que cada cosa individual, cada piedra, cada pájaro y cada rama tuviera un nombre propio; Funes proyectó alguna vez un idioma análogo pero lo desechó por parecerle demasiado general, demasiado ambiguo. En efecto, Funes no sólo recordaba cada hoja de cada árbol, de cada monte, sino cada una de las veces que la había percibido o imaginado (...). Los dos proyectos que he indicado (un vocabulario infinito para la serie natural de los números, un inútil catálogo mental de todas las imágenes del recuerdo) son insensatos, pero revelan cierta balbuciente grandeza. Nos dejan vislumbrar o inferir el vertiginoso mundo de Funes. Éste, no lo olvidemos, era casi incapaz de ideas generales, platónicas. No sólo le costaba comprender que el símbolo genérico *perro* abarcara tantos individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma; le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente). Su propia cara en el espejo, sus propias manos, lo sorprendían cada vez.

Nietzsche, en el texto citado, escribió un párrafo en el mismo sentido:

Creemos saber algo de las cosas mismas cuando hablamos de árboles, colores, nieve y flores y no poseemos, sin embargo, más que metáforas de las cosas que no corresponden en absoluto a las esencias primitivas... Todo concepto se forma por equiparación de casos no iguales. Del mismo modo que es cierto que una hoja no es igual a otra, también es cierto que el concepto hoja se ha formado al abandonar de manera arbitraria esas diferencias individuales, al olvidar las notas distintivas, con lo cual se suscita entonces la representación, como si en la naturaleza hubiese algo separado de las hojas que fuese la “hoja”, una especie de arquetipo primigenio a partir del cual todas las hojas habrían sido tejidas, diseñadas, calibradas, coloreadas, onduladas, pintadas, pero por manos tan torpes, que ningún ejemplar resultase ser correcto y fidedigno como copia fiel del arquetipo. Decimos que un hombre es “honesto”. ¿Por qué ha obrado hoy tan honestamente?, preguntamos. Nuestra respuesta suele ser así: a causa de su honestidad. ¡La honestidad! Esto significa a su vez: la hoja es la causa de las hojas. Ciertamente no sabemos nada en absoluto de una cualidad esencial, denominada “honestidad”, pero sí de una serie numerosa de acciones individuales, por lo tanto desemejantes, que igualamos olvidando las

desemejanzas, y, entonces, las denominamos acciones honestas; al final formulamos a partir de ellas una *qualitas occulta* con el nombre de "honestidad".

Se propone comparar el sistema de numeración de Funes con los sistemas de numeración de algunos pueblos originarios que lo hacen partiendo de la experiencia de contar las divisiones de las falanges y se vuelve sobre el núcleo central de debate de este proyecto: el lenguaje entendido no como un conjunto de reglas formales basadas en una lógica abstracta sino como el resultado de las elecciones individuales que cada usuario hace según sus propósitos comunicativos. Con este fin se discuten algunos conceptos extraídos de los textos previstos para ese encuentro y sugeridos en la bibliografía: "Sobre la teoría lingüística del signo", de Ellen Contini-Morava y "La lingüística de William Diver y la Escuela de Columbia", de Alan Huffman, de los que transcribimos estos fragmentos:

La teoría basada en el signo difiere de la sintaxis formal en el hecho de que no considera al grupo de posibles expresiones lingüísticas como constituyentes de un sistema definido, en el sentido matemático del término. La teoría basada en el signo no es, en consecuencia, "generativa": no busca definir el grupo de "cadenas permisibles" del lenguaje, porque este no se considera un grupo definible (Contini-Morava, 1995. Traducción para la Cátedra).¹

Diver dio el paso radical de definir una lingüística que no es el estudio de la Oración. Él y sus seguidores han demostrado no solo en forma programática sino con análisis concretos y detallados que la estructura lingüística puede ser entendida y descrita sin las categorías tradicionales de la sintaxis (Huffman, 2001. Traducción para la Cátedra).²

Se prevé la escritura de las conclusiones a las que se arribe y sobre todo la reflexión acerca de su incidencia en las prácticas cotidianas.

El último texto eje de esta secuencia es "Las alarmas del doctor Américo Castro", en el que Borges responde a algunas observaciones de Américo Castro, en "La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico" (1941), acerca de la "corrupción" del idioma español en el Río de la Plata. A partir de la lectura se sugiere discutir sobre algunos puntos centrales.

Uno de ellos es la postulación de la enseñanza de la gramática en el aula intercultural como problema o, como sugiere Borges, como “falso problema”.

La palabra problema –escribe– puede ser una insidiosa petición de principio. Hablar del problema judío es postular que los judíos son un problema; es vaticinar (y recomendar) las persecuciones, la expoliación, los balazos, el degüello, el estupro y la lectura de la prosa del doctor Rosenberg.

En este sentido se propone discutir sobre qué se postula cuando se habla del contacto lingüístico como problema.

Otro demérito de los falsos problemas –sigue Borges– es el de promover soluciones que son falsas también. Por ejemplo clasificar las distintas variedades en jergas, dialectos, argots y estándares y decidir ya no en términos de “corrección” o “normalidad” pero sí en qué circunstancias la utilización de determinada variedad es adecuada o no, omitiendo cualquier alusión al sentido que el uso de esa variedad en esas circunstancias intente comunicar.

A continuación se ponen en discusión las siguientes cuestiones:

- Dialecto y lengua estándar. Variaciones y variedades: variedad dentro de la variedad. El estándar como una variedad más. “No adolecemos de dialectos –afirma Borges– aunque sí de institutos dialectológicos. Esas corporaciones viven de reprobación las sucesivas jerigonzas que inventan. Han improvisado el “gauchesco” a base de Hernández, el “cocoliche” a base de un payaso que trabajó con los Podestá, el “vesre” a base de los alumnos de cuarto grado”.

- ¿Qué es hablar mejor?

El doctor Castro, en cada una de las páginas de este libro, abunda en supersticiones convencionales. Niega los tangos y alude con respeto a las jácaras (...) Proscribe la palabra “cachada” pero se resigna a “tomadura de pelo”, que no es visiblemente más lógica ni más encantadora. Ataca los idiotismos americanos porque los idiotismos españoles le gustan más.

Se analizan luego algunos hechos de variación para interpretar la motivación de las elecciones y su sentido:

- El diferente sentido de “le” y “lo” (Borges refiere que los españoles dicen “le mató” por “lo mató”), sus diferentes connotaciones según el contexto comunicativo y el énfasis que se quiere dar a determinado aspecto de la expresión. Se parte del principio de que las formas lingüísticas ocurren donde lo hacen porque son señales de significado utilizadas por los hablantes para comunicar mensajes.
- La concordancia (“si el humo se esparce a los alrededores significa que las *deidades* están *molestos* por los malos actos del hombre” (*Vocero Boliviano*)); la ubicación del adjetivo respecto del sustantivo (si el adjetivo precede al sustantivo el significado léxico del sustantivo puede ser presupuesto por el adjetivo antes de la modificación, como en “altas llantas”, o en “su quieto salón solicitado de mediodía”, “brevísimo instante”, “preciso sitio”. (Cortázar, *Bestiario*)); el queísmo y el dequeísmo (“estoy segura *que* vas a venir”, “creo *de que* es cierto”); las oraciones condicionales (“siempre se lo digo, pero él, *como si llovería*”. (Cortázar, *Rayuela*). Para la variación en tiempos verbales se sugerirá la lectura de Lavandera, (1979), Análisis semántico de la variación en tiempos verbales: Oraciones condicionales del español. *Anuario de Letras*, 17.

Se ofrecen para el análisis estos ejemplos y se solicita a los docentes que traigan otros que puedan registrar en su experiencia en el aula o en situaciones cotidianas. Se sugiere tomar ejemplos preferentemente de la comunicación real dado que el centro de atención del análisis está en el lenguaje como instrumento comunicativo opuesto a un sistema abstracto de reglas. Nos interesa observar y estudiar qué elecciones realizan los hablantes en situaciones comunicativas reales y qué los motiva, por qué las formas lingüísticas ocurren donde lo hacen en vez de en otros patrones imaginables o al azar.

La respuesta, desde una perspectiva teórica cuyos principios de explicación se basan en la función comunicativa del lenguaje y en su motivación, es: “las formas se distribuyen como se presentan debido a que tienen significados que contribuyen apropiadamente a los mensajes para los cuales los hablantes utilizan el lenguaje” (Contini-Morava, 1995). Desde esta perspectiva la creatividad del lenguaje está dada no por la mera habilidad de generar re combinaciones mecánicas de estructuras sintácticas sino por la habilidad de los seres humanos comunicadores para crear nuevos mensajes en respuesta a necesidades comunicativas no previstas y para adaptar creativamente su código a contextos continuamente variables.

Se explica a continuación qué se entiende por transvase sintáctico y se analizan estos ejemplos extraídos de Cerrón Palomino, R. (1987). La enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas: El reto del multilingüismo. En Arnoux, E. N. y colaboradores, *Gltopolítica II: Guía de trabajo Nº 6*. Buenos Aires: Ediciones Cursos Universitarios de Buenos Aires:

De mi mamá en su casa estoy yendo.
Voy a la casa de mi mamá.
Versión en quechua:
Mamaapa wasintam liyaa
De mi mamá en su casa estoy yendo.

Mañana a Huancayo voy ir.
Mañana voy a ir a Huancayo.

En quechua:

Walaman wankayukta lisra.
Mañana a Huancayo voy ir.

Construcciones así –explica el autor– son empleadas en el habla diaria de las zonas rurales del valle del Mantaro (...). Estrictamente hablando no es español ni quechua; es, si se quiere, ambas cosas a la vez: español por su sistema léxico y su morfología y quechua por su sintaxis (1987).

Para desarrollar el último momento de esta propuesta se solicita a los docentes que lean antes del encuentro los siguientes textos: “El lenguaje en la sociedad”, de

Suzanne Romaine; “Diglosia”, de Charles Ferguson; “Sociología del lenguaje”, de Joshua Fishman y “El monolingüismo del otro”, de Jacques Derrida.

Se propone debatir acerca de cómo inciden los prejuicios negativos de los profesores hacia los escolares que proceden de algunos grupos (no siempre minoritarios) a la hora de determinar los resultados académicos y sobre la oposición lengua dominante/lengua dominada.

Se sugiere finalmente a los docentes analizar algunos textos propuestos por la capacitadora (por ejemplo las renarraciones de “Caperucita roja” hechas por un alumno de ES2 en castellano y en guaraní) y otros textos escritos por sus propios alumnos, y elaborar estrategias para la integración de las diferencias en la práctica cotidiana y para el desarrollo y el estímulo de la creatividad hacia la que apunta esta propuesta.

Notas

¹ La versión original es: “Thus sign based theory differs from formal syntax in not regarding the set of possible linguistic expressions as constituting a definite system, in the mathematical sense of that term. Sign based grammar is therefore not ‘generative’: it does not seek to define the set of ‘permissible strings’ of a language, because this is not regarded as a definable set” (Contini- Morava, 1995, p. 6).

² La versión original es: “Diver took the radical step of defining a linguistics that is not the study of the Sentence. He and his followers have shown, not merely in a programmatic way, but with concrete and detailed analyses, that linguistic structure can be successfully understood and described without the traditional categories of syntax”(Huffman,2001, p. 30).

Bibliografía

Borges, J. L. (1974/1944). Las alarmas del doctor Américo Castro. En *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé.

— (1956). Tlön, Uqbar, Orbis, Tertius. En *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé.

— (1956). Funes el memorioso. En *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé.

Cerrón Palomino, R. (1987). La enseñanza del castellano: Deslindes y perspectivas: El reto del multilingüismo. En Arnoux, E. N. y colaboradores, *Glotopolítica II: Guía de trabajo Nº 6*. Buenos Aires: Ediciones Cursos Universitarios de Buenos Aires.

Contini-Morava, E. (1995). Introduction: On linguistic sign theory. En Contini-Morava E. y Sussman Goldberg B. *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory* (1-39). Nueva York: Mouton de Gruyter.

Cortázar, J. (2005). *Cuentos completos*. Buenos Aires: Alfaguara.

— (1963). *Rayuela*. Buenos Aires: Sudamericana.

Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Manantial: Buenos Aires.

Ferguson, C. A. (1959). Diglosia. En Giglioli, P. P. (Ed.), *Language and Social Context*. Inglaterra: Penguin Books.

Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

García, E. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En Zimmermann, K. (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica: Nuevos enfoques*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

Huffman, A., (2001). The linguistics of William Diver and the Columbia school. *Word*, 52-1, 29-69.

Lavandera, B. (1979). Análisis semántico de la variación en tiempos verbales: Oraciones condicionales del español. *Anuario de Letras*, 17.

Nietzsche, F., (1873/1990). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. En Vainhinger, H., *La voluntad de ilusión en Nietzsche*. Madrid: Tecnos.

Romaine, S. (2001). Los problemas lingüísticos como problemas sociales. En *El lenguaje en la sociedad*. Ariel: Barcelona.

Vocero Boliviano (2000), año 4, 66. *Fiesta ritual a la Pachamama*.

