

GLADYS LOPRETO

Hablas en el aula

La diversidad lingüística en la institución escolar



educación

Hablas en el aula

Hablas en el aula

La diversidad lingüística en la institución escolar

GLADYS LOPRETO



Lopreto, Gladys

Hablas en el aula : la diversidad lingüística en la institución escolar / Gladys Lopreto. - 1a ed. - La Plata : EDULP, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4127-68-6

1. Análisis Lingüístico. I. Título.

CDD 410

Hablas en el aula

La diversidad lingüística en la institución escolar

GLADYS LOPRETO



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

Primera edición, 2018

ISBN N.º 978-987-4127-68-6

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723

© 2018- Edulp

Impreso en Argentina

Índice

Presentación.....	17
“10” (poesía) de Fabián Severo.....	23
A modo de prólogo. Cómo está pensado este libro	25
Dos realidades complejas: el habla, el aula.....	45
Lenguaje, lenguas, hablas	45
El aula.....	59
El lenguaje y las palabras	79
Palabras, tan solo palabras	82
En un jardín de Villa Elisa.....	84
El pequeño lenguaraz.....	93
Palabras y palabrejas	99
Artículo.....	104
Concordancias	110
Clíticos	112
“¡Hablan como los indios!”	125
Los indios ¿hablan en infinitivo?	129
Los hablantes usan bien su lengua	132
Los tiempos verbales.....	137
La realización fonológica.....	142
La escucha	144
¿Cómo se dice?	149
La corrección es el producto de la corrección	152
Un caso límite (para algunos).....	160
En clase	177

Una clase en Sexto Grado.....	180
La resistencia de los alumnos.....	184
La resistencia no es solo de los alumnos	191
Una clase en Segundo Grado	192
Representaciones sociales.....	197
Integrar y alfabetizar	209
Diversidad y lectoescritura.....	211
Integrar.....	213
Alfabetizar	216
Resultados	220
Análisis posterior de los resultados.....	222
Otras interacciones en el aula	226
¿Dos tesoros incompatibles?	237
Nuestra lengua, un sumidero.....	249
Pobreza de vocabulario.....	251
Pobreza de sintaxis	254
Qué opinan los lingüistas (y no solo ellos)	258
Silencios	269
Culturas silenciadas.....	273
El silencio como lenguaje	278
Me callo, luego no existo.....	285
Violencia simbólica	289
¿Es posible el diálogo?.....	297
El lenguaje del docente	301
Lengua y nación.....	309
No todo es lengua estándar	313
Diversidad lingüística en nuestras aulas.....	323
La primera lengua	325

Diversidad lingüística ¿una mala palabra?	327
La diversidad lingüística existe	331
Otros autores.....	338
Una cuestión terminológica.....	347
La contingencia histórica.....	350
A modo de síntesis	359
Atando cabos.....	361
Políticas lingüísticas y educativas	363
La diversidad lingüística.....	373
El temor del docente	374
Referencias bibliográficas	392

*A la memoria de quienes, por su claridad intelectual
y su estima personal, estuvieron presentes cuando
pensaba este libro y lo llevaba a la escritura: Emma
Gregores, Juan Magariños, Ana Monner Sans, Beatriz
Lavandera, Jorge Huergo, Carmen Lopreto, María Lui-
sa Punte, Emilio Sagastume; y de mis padres, hijos de
inmigrantes.*

A partir de las cuestiones concretas que plantea el uso escolar del lenguaje se pueden plantear a la vez las cuestiones más fundamentales de la sociología del lenguaje (o de la sociolingüística) y de la institución escolar. En efecto, creo que la sociolingüística habría escapado antes de la abstracción si se hubiera dedicado, como lugar de reflexión y de constitución, a este espacio tan particular pero tan ejemplar que es el espacio escolar, si hubiera tomado como objeto este uso tan particular que es el uso escolar del lenguaje.

P. Bourdieu 2000

Agradecimientos

A Adriana Archenti y Angelita Martínez, quienes me brindaron generosamente un espacio y un diálogo enriquecedor en sus centros de investigación. A Florencia Saintout, quien me alentó a escribir. Y también a todos aquellos de quienes recuerdo aportes e intercambios esclarecedores y amables: Elvira Arnoux, César Fernández, Isabel Requejo, Mercedes Blanco, Leonor Acuña, J. del Valle, R. Hachén, R. Hamel, A. Grimson, L. Martín Rojo, C. Messineo, M. Lucas, M. Castedo y tantos otros, reunidos en eventos sobre la temática que nos convoca. Incluyo acá a mis incondicionales colaboradoras Eugenia Rosboch y Paula Aranda; junto a ellas, a quienes también participaron de mis proyectos de investigación y de extensión e hicieron posible la realización de las Primeras Jornadas Zonales sobre Multilingüismo e Interculturalidad en Educación en 2008: María Luisa Fernández, Lila Scotti, Luciana Rezzónico, Carolina Pereyra, Valeria Perilli, Carolina Beilinson, Carolina Toledo, Eugenia Mollo, Raquel Deluca, Gustavo Rojas; a mis compañeras y compañeros docentes y estudiantes de las Facultades de Humanidades y de Periodismo de la querida UNLP y a las instituciones involucradas, a las y los docentes y estudiantes del Instituto 9 de La Plata y de las escuelas secundarias donde trabajé, con un recuerdo muy especial para los que fueron con propiedad ‘mis alumnos’, aquel grupito de pibas y pibes de Solano que me recibieron demasiado novata cuando debí abandonar la universidad durante la dictadura militar y que se me grabaron para siempre: Gullota, Bianchi, Ramírez, Santucho, y otros rostros cuyos nombres no recuerdo (más el “oso panda” de Cardozo); con la misma expectativa de diálogo, a los autores citados, a mis lectores y a EDULP, que hace posible ese diálogo. Y finalmente, *last but not least*, a mis seres queridos, sin cuyo afecto resulta difícil sostenerse y sostener cualquier proyecto.

Gladys Lopreto

Presentación

Me es muy grato presentar este libro porque se plasman en el mismo algunos de los objetivos con que, allá por el 2006 y en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, creamos el CEAMCRI (Centro de Estudios Aplicados en Migraciones, Comunicación y Relaciones Interculturales), mediante el cual nos proponíamos entonces abordar un campo de escaso o nulo nivel de institucionalización en la ciudad de La Plata. Es decir, dar visibilidad a la realidad migratoria local y contribuir a una inserción más equitativa y justa de los migrantes en la ciudad y su región, al mismo tiempo que -a través de investigaciones situadas- combatir la existencia y modalidades de actitudes que involucraran prejuicios, discriminación y/o xenofobia en la sociedad receptora.

No pensamos entonces en la conformación de un nuevo núcleo en el campo académico, demasiado frecuentemente auto-contenido y alejado de las rispideces de lo concreto. Nuestro objetivo principal fue -y sigue siéndolo- aglutinar en ese centro esfuerzos de investigación que sirvieran a la planificación de acciones e intervenciones sobre la problemática y las potencialidades en torno a las relaciones interculturales, socioeconómicas, laborales, en diversos espacios sociales de la ciudad de La Plata. Por ello, intentamos abarcar desde el comienzo dos líneas de actividad en retroalimentación cognoscitiva: la generación de un campo de reflexión e investigación acerca de las complejas situaciones presentes en los contextos migratorios contemporáneos, por una parte y por otra, el desarrollo de acciones -ya sea en forma directa encuadrados en intervenciones y proyectos de transferencia/extensión o colaborando con agencias y/o agentes institucionales, estatales, ONGs y asociaciones de migrantes- que

contribuyeran a la resolución de problemas. En esta línea, nos propusimos desarrollar estrategias a diversos niveles, siendo uno de los centrales la formación de recursos humanos apropiados -tanto en el ámbito académico como en el extra académico (y también tanto de la sociedad local como de los migrantes)- y colaborar en la generación de espacios de contacto e interrelación institucional entre actores y agencias de diverso tipo (formalizadas o no, gubernamentales, no-gubernamentales, nacionales, étnicas, académicas, laborales, religiosas, “culturales”).

Los objetivos y metas del CEAMCRI, con los que nos abrimos a un amplio espectro de posibilidades, se cumplen en *Hablas en el Aula* con respecto a un espacio específico pero de enorme amplitud. Esto es: la intervención de las ciencias del lenguaje en el campo educativo. Ese camino particular tuvo su origen en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en principio en la cátedra de Lingüística y en su Titular, la autora de este libro, quien ha profundizado en diversas áreas relacionadas con el estudio de las lenguas y que, además, ha desarrollado una larga práctica docente y formadora de docentes. También allí, si el objetivo era académico, el mismo se conjugaba con un interés en la práctica desde un definido posicionamiento ideológico, epistemológico y metodológico, y así, mientras nuestra propuesta se abría a una diversidad de frentes, aparecía ahí una problemática más acotada. Se trata de la lengua o el lenguaje, uno de los pilares en los que se cimientan la educación y la comunicación y una de las áreas claves de la institución escolar, que constituye para nuestros intereses, al mismo tiempo, una de las parcialidades centrales en contacto efectivo con los migrantes.

Como sabemos, la primera lengua es uno de los rasgos culturales que más permanecen en el sujeto. Por ello, el hablar otro idioma es un marcador que hipervisibiliza la diferencia. Aun cuando se adquiera el de la comunidad receptora, aquella primera lengua suele persistir en algún elemento léxico, en formas gramaticales, y más a menudo en una pronunciación diferente del castellano local -es decir, en los

llamados *contactos*-, que actúan como factor indicador ineludible. Nos arriesgaríamos a mencionar que, en tanto marcador utilizado por la sociedad receptora, el lenguaje tiene el mismo peso que algunos rasgos fenotípicos, pero si los anteriores dejan lugar a la duda, este último no.

Esto lleva al planteo de la situación de niños y jóvenes migrantes en la escuela pública y -a través de ellos- de sus entornos familiares, de sus posibilidades de diálogo e interacción, fundamentales al aprendizaje. También esta temática constituía un campo de escaso o nulo nivel de institucionalización en la ciudad de La Plata y más precisamente en la UNLP. El trabajo de Gladys Lopreto -y eso constituye uno de sus mayores méritos- es un estudio 'situado' en la institución escolar, en determinadas escuelas públicas periurbanas de la zona noroeste de La Plata, y también en un tiempo: entre la última década del siglo que pasó y la primera década de este que transitamos.

En ese espacio y tiempo la población escolar cambió con respecto a la anterior, ya que lo más frecuente durante el período estudiado fue un tipo de migraciones fronterizas hacia los centros urbanos. En las escuelas estudiadas, las y los docentes se encontraron con una presencia fuerte de niños de origen boliviano, en segundo lugar paraguayos, otros argentinos procedentes del NEA, tanto criollos como pertenecientes a matrices culturales originarias, más los niños de origen local. Algunos pocos de los niños migrantes eran monolingües de quechua, aymara, guaraní, wichi, qvóm o toba, pero la mayoría eran bilingües por su procedencia de países hispanohablantes -aunque de variedades del español muy distintas a la nuestra- y porque además saben las familias que nuestra escuela *exige* español (es justamente la supuesta comunidad de lengua uno de los alicientes para que migren a nuestro país).

La escuela plantea al respecto dos problemas que tienen que ver con la heterogeneidad del aula. Uno es el de las relaciones interculturales y la necesidad de interacciones entre pares y con el docente; el otro tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje en

sí mismos. En ambos casos tiene un papel fundamental la comunicación lingüística, para tender a su logro o su fracaso. Como ilustra la autora, una situación repetida era entonces el encuentro o desencuentro del docente, formado con un objetivo de ser modelo de lengua -y al decir esto pensamos en la lengua estándar, la legitimada socialmente, que se fortalece muchas veces por su aparente vinculación con la norma académica-, ubicado además en una actitud correctiva que no excluye sin embargo una noción desvalorizadora de la propia lengua, ya que ese es un pensamiento generalizado en la sociedad a la que pertenecemos. Y por otra parte el niño, que usa una lengua distinta o una variedad de español distinta a la local, porque, como todos sabemos por la mera experiencia, existen diferencias regionales. Esa lengua es la que aprendió en su casa, entre los suyos, portadores de lenguas desvalorizadas por el estatus social de los hablantes y/o porque contienen elementos de lenguas amerindias, a veces tenidas en cuenta por nuestra cultura como cosa curiosa, pero muy frecuentemente reducidas al ámbito doméstico y familiar.

Tanto de uno como de otro lado la dificultad de comunicación existe, por la diferencia de lenguas pero también por las actitudes que esta genera como la inseguridad muchas veces en el docente hacia su propio lenguaje, transmitida frecuentemente desde los mismos centros de formación -pese a que se le atribuye al docente ser 'juez' en materia de lengua-, que se añade a la inseguridad sobre sus posibilidades de ser entendido y respondido por el niño distinto, una combinación que, sumada a la permanencia de resabios conductistas, lo puede llevar a actitudes rígidas y frustrantes. Inseguridad, vergüenza, inhibición en el niño o joven migrante, que se siente desvalorizado en su lengua primera y al mismo tiempo desposeído de un instrumento necesario para su desempeño escolar y, en consecuencia, se retrae, se apoca, se siente menos.

A eso se suma la desvalorización de la cultura de 'la migra', el rechazo de su lengua. En este aspecto, pensamos que las actitudes xenofóbicas no se originan -como a veces se suele escuchar- en la escue-

la misma. Es verdad que en ese espacio también se manifiestan, pero entendemos que provienen de un proceso dialéctico complejo, que incorpora tanto la sociedad de inmigración como la de emigración, proceso que involucra además la construcción social de sistemas clasificatorios de la diferencia para establecer fronteras nosotros / ellos al interior de la sociedad toda.

La autora enfoca la situación desde el pensamiento de Paulo Freire sobre la ‘educación como diálogo’ y se pregunta si este es posible. Se oponen a ello, nos dirá luego, no solo la diferencia de lenguas o de variedades sino la actitud asumida por el usuario hacia esas variedades o lenguas, más un concepto arraigado en la escuela argentina y en el pensamiento generalizado de la población local acerca de dos puntos clave: que es necesario un código común, uniforme, y que la legitimidad lingüística, la lengua ‘verdadera’, correcta, es la consagrada por la RAE (Real Academia Española), identificada por otra parte con la norma local, que tiende a asimilarse. En esta identificación se estigmatiza todo lo diferente, y allí entran también las diferencias que no provienen de la inmigración sino de las clases sociales, los usos sociales.

En el planteo de esta problemática, *Hablas en el aula* se desarrolla de manera original y empíricamente situada a partir de casos de diferentes usos de la lengua en el aula, que no agotan de todos modos las posibilidades de lo que puede ocurrir en la interacción lingüística. No propone reglas sino que insta a mantener la mente abierta, no condenar lo distinto, considerar el bilingüismo. Ello implica al mismo tiempo valorar la otra lengua, no por la mera tolerancia -que nos ubica siempre en un lugar superior- sino porque toda lengua es una creación legítima de una comunidad determinada. De ahí que en el texto se propone, más que señalar lo diferente y, a lo sumo, tolerarlo, la necesidad de explicar los casos sobre todo desde el conocimiento de las lenguas y desde el contexto y el hablante (o sea desde el sistema y desde el discurso), partiendo de la premisa de que ‘el hablante usa bien su lengua’.

Los casos particulares fundamentan el que se permita incluir también la reflexión acerca de ciertos temas que tienen una visión ya naturalizada en el imaginario, como las opiniones sobre ‘el lenguaje de los argentinos’ o ‘el lenguaje de los jóvenes,’ y asimismo en la incidencia –explícita o no- de determinados objetivos políticos que subyacen a las cuestiones de lenguas.

Invito a la lectura atenta y necesaria de este libro que nos habla además de la trayectoria, las pasiones y la coherencia de ideología teórica y práctica académica de su autora.

Adriana Archenti
Directora del CEAMCRI

Fabián Severo¹

10

a la memoria de mi madre

Mi madre falava mui bien, yo entendía.
Fabi andá faser los deber, yo fasía.
Fabi traseme meio litro de leite, yo trasía.
Decí pra doña Cora que amañá le pago, yo dicía.
Deyá iso gurí y yo deiyava.

Mas mi maestra no entendía.
Mandava cartas en mi caderno
todo con rojo (igualsito su cara) y firmaba imbaiyo.

Mas mi madre no entendía.
Le iso pra mim hijo y yo leía.

Mas mi madre no entendía.
Qué fiseste meu fío, te dice que te portaras bien
y yo me portava.

A historia se repitió por muintos mes.
Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía.
Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía.

Intonces certo día mi madre entendió y dice:
Meu fío, tu terás que deiyá la iscuela
y yo deiyé.

1 * Fabián Severo es un poeta *uruguayo* nacido en Artigas (límite con Brasil), docente, profesor de Español, hablante nativo de portuñol. El poema que transcribimos fue publicado en *Noite nu Norte* (2010)

A MODO DE PRÓLOGO

Las cosas escritas se pierden,
la palabra escuchada queda para siempre.
Kinchauala, pensamiento mapuche

Con el título “Hablas en el aula” creamos en 2008 un espacio en Internet² que se abría planteando en su portada los siguientes interrogantes:

El aula es un espacio de encuentro entre hablantes de distintos orígenes -algunos próximos, otros más lejanos- que traen costumbres, usos, palabras diferentes; en el centro, el docente. ¿Qué pasa en estos múltiples encuentros? ¿Hay diálogo? ¿Hay comunicación? ¿Se produce el aprendizaje?

La intención era crear una red de textos sobre el tema y que a la vez el sitio funcionara como una especie de foro abierto a los docentes. Los autores del blog nos definíamos como un grupo *formado por estudiantes y docentes que creemos en la escuela pública, en la comunicación, en la posibilidad de articulación entre los saberes académicos, la escuela y la sociedad.*

2 <http://hablasenelaula.blogspot.com.ar/>

Planteábamos allí una problemática que veníamos tratando desde la cátedra de Lingüística con estudiantes de comunicación y que surgía al mismo tiempo como un reclamo de los estudiantes de carreras docentes: qué pasaba con la diversidad cultural y lingüística existente en nuestra sociedad *hispanohablante* –debido a la presencia en ella de otras lenguas y culturas, dados los orígenes, las lenguas de conquista, las migraciones, los cambios generacionales, los procesos culturales– ante la actitud generalmente prescriptiva, normativa, de la escuela, donde predomina lo que se dio en llamar la ‘lengua escolarizada’.

Ante un panorama tan amplio y dada la configuración de la población escolar en la que se hicieron los trabajos de campo, perteneciente a escuelas públicas de la zona noroeste de los alrededores de La Plata, nuestra atención fue hacia aquellos chicos migrantes o hijos de familias migrantes, procedentes de provincias y de países limítrofes, donde la lengua oficial (una al menos) es el español, a menudo con impedimentos en la comunicación lingüística por diferencias culturales y de códigos y por las actitudes hacia esos chicos. En nuestro caso, la mayoría procedía de Bolivia y Paraguay y de provincias del Noreste (NEA), en forma similar a lo que se daba en otras zonas del Gran Buenos Aires (Martínez, 1999, 17-32). El tema generó varios trabajos de investigación y seminarios desde fines de los '90, que confluyeron en la “Primera Jornada sobre Multilingüismo e Interculturalidad en Educación”, realizada en La Plata el 14 de julio de 2008 con el aval institucional de las Facultades de Periodismo y Comunicación Social y de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, del Instituto Superior de Formación Docente N° 9 (dependiente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires) y con el apoyo de la Municipalidad local.

Disertaron en esa ocasión Adriana Archenti, Angelita Martínez, María Massone, César Fernández, Marta Villamayor³, además de

3 Adriana Archenti: Titular de Antropología y Directora del Centro de Estudios Aplicados en Migración, Comunicación y Relaciones Interculturales (CEAMCRI), FPyCS, UNLP; Angelita Martínez: Titular de Lingüística (FHyCE, UNLP, Directora

otros docentes investigadores y realizadores de proyectos y experiencias –incluidos los nuestros-, tanto de espacios oficiales como alternativos.

Un fruto de esa jornada fue justamente la creación del blog, cuyo punto de partida nos lo proporcionó el Documento Curricular sobre “Prácticas del Lenguaje” (2008), donde se lee:

La escuela incluye sujetos alumnos, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto.

Se mencionan en ese fragmento *lenguajes y hablas*. Como sabemos, el primer término tiene un sentido abarcativo que excede lo lingüístico, en tanto *hablas* nos ubica en el uso, *la práctica del lenguaje, tanto oral como escrita*, ya que usamos el término en el sentido de ‘cadenas de elementos lingüísticos utilizadas en ocasiones determinadas con propósitos determinados’ (Hudson 1981: 117). En el hecho comunicativo que nos interesa las hablas se manifiestan más bien en la oralidad, es decir, en la interacción verbal oral que se da en el aula y, por extensión, en el ámbito escolar.

Se pueden reconocer varios tipos de textos hablados pero a nuestros propósitos nos interesa sobre todo el habla en una realización especial, tal vez la más primitiva pero siempre actual, fundadora del fenómeno del lenguaje: la que se produce en la “interacción cara a cara”, es decir, lo que ocurre cuando una persona habla a otra a la que puede ver y de la que además está lo suficientemente cerca como para poder también oír. Además está definida por el espacio donde ese hecho ocurre: el aula. Dicho así parece una relación limitada al famoso ida y vuelta saussureano: “concepto – imagen acústica”, pero la

del CEIL y de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura, Subsede La Plata), María Massone (Conicet, Inadi), César Fernández (UNCOMA, AAL), Marta Villamayor por la DES de la DGCyE de la Pcia. de BA.

práctica nos enseña que es algo más: se trata de una relación no solo racional sino también emocional, incluso física, donde ponemos el cuerpo, que se genera tanto desde el alumno como desde el docente, condiciones que la convierten en una situación muy importante en la formación del niño. Esto es tan así que muchos pensadores, incluso los que provienen inicialmente de áreas no específicas de las lenguas y la educación, en esta época además tan marcada por la impronta tecnológica, afirman que nada puede suplantar al maestro o al aula y la escuela en el acto educativo⁴.

Pues bien: en esa interacción cara a cara –que se da entre docente y alumno y también entre pares- en ese espacio propio de un grupo que convive y comparte sentimientos y experiencias entre las cuatro paredes de un aula durante un año escolar o más, pese a que no es solamente una interacción por medio de las palabras -ya que hay muchos elementos no verbales que confluyen: expresión gestual, movimientos, apariencia física, contactos, olores, posturas, proximidad, etc.-, el vínculo lingüístico constituye una parte muy importante de esa relación.

Durante mucho tiempo se pensó el habla en general como un acto individual, una aplicación concreta del conocimiento de *la lengua* (su gramática, sus reglas) por el individuo, lo que fundamentaba justamente una enseñanza apoyada centralmente en la gramática y la ortografía, en la creencia de que la observación de esas reglas aseguraba una perfecta comunicación. Sin embargo, es fácil de comprobar que el habla tiene sus propias reglas -que no son las mismas para diferentes grupos humanos y diferentes culturas- y que además está socialmente condicionada y es decisiva para gran cantidad de actividades sociales, incluida la trasmisión de la cultura y la misma socialización. Si bien constituye un aspecto de la interacción social, estrechamente

4 La palabra *escuela* se usa muchas veces con el sentido de ‘educación’, lo que se justifica por la especial importancia que reviste la etapa propiamente escolar, también llamada preparatoria, básica o primaria, en la formación del ser humano, según lo reconocen no solo pedagogos y sicopedagogos sino científicos de otras áreas como Maturana (2015), Lahitte (2012), Manes (2015) y tantos otros.

fundido con los demás aspectos, es además una de las maneras más importantes en la que uno expone su imagen personal a la evaluación de los demás, tanto a través de lo que uno dice como de la forma en que lo dice (Hudson 1981: 117 ss).

Acá tomaremos el habla sobre todo en su realización oral, como una parte importante de la interacción que se da en las aulas de las escuelas bonaerenses. Como en ellas se da el encuentro de chicos provenientes de distintos lugares y distintas culturas, se trata propiamente de *hablas* en plural. Pero como todos damos por descontado que en la escuela pública la educación se brinda en español, entendido habitualmente como lengua única, uniforme para todos, es decir: homogénea, y que allí se prepara a los chicos para actuar en la sociedad donde se habla esa lengua supuestamente uniforme, la expectativa de escuela y familias está en desarrollar la competencia de los chicos en la misma. Para ello, los docentes se hacen al mandato de ser modelos de habla y las familias que van a mandar a sus hijos a la escuela se preocupan a la vez porque sus chicos hablen esa lengua, lo que no evita que al mismo tiempo se dé la contradicción entre sentimientos de fidelidad al habla de pertenencia y de expectativas con respecto al habla considerada correcta o mayoritaria. De ahí las opiniones y autovaloraciones sobre qué pueblos o qué culturas, qué hablantes *hablan* mejor o peor el español, que suelen escucharse.

Ese tipo de afirmaciones implica básicamente que existe una lengua llamada 'español' que es uniforme; la práctica y también la investigación nos dice que no es así, que ese nombre cobija variedades regionales y de otro tipo: sociales, generacionales, ocupacionales, pero además pueden acusar la presencia y la estrecha interacción con otras lenguas con las que comparten el espacio, a lo que debemos sumarle la situación concreta en que se produce el hecho interaccional, todo lo cual conduce al fenómeno de la diversidad de hablas dentro de lo que se concibe como una misma lengua. De modo que eso que llamamos 'español' cubre, a modo de paraguas, muchas *variedades* –entre ellas, la que solemos llamar *rioplatense*- dentro de las cuales pueden

producirse a la vez diferentes *variaciones* relacionadas con el uso habitual y con su práctica en una instancia determinada.

Así nos propusimos las *hablas en el aula* como nuestro tema de investigación, que fue creciendo con el conocimiento de otros estudios sobre el tema llevados a cabo en otras unidades académicas y que, conscientes de su importancia, intentamos comunicar en talleres y cursos de actualización dirigidos a docentes de distintos niveles. En esos encuentros con quienes están frente a los chicos, en el aula, y también frente a las familias y a la sociedad, y en los encuentros entre los integrantes del equipo, además de la reflexión y la búsqueda bibliográfica, el tema fue creciendo y al mismo tiempo mostrando su complejidad, proceso que quedó registrado en ponencias en eventos académicos, entradas del blog, en la práctica docente. A ese trabajo de años intentamos darle ahora una existencia unitaria en las páginas de un libro, como respuesta a aquellas preguntas iniciales pero enfocando con más interés lo que consideramos la clave del problema: la formación docente. Ese será nuestro actual objetivo.

Cuando pensábamos en todo esto –y dado que para comprender algo nada es mejor que valernos de “esa poderosa vía de percepción y expresión sintética y sinestésica que es la poesía” (Bordelois I. 2006: 98)-, venían a la memoria unos versos de *Galerías del alma* de Antonio Machado, docente, poeta y maestro de poetas, cultor de *una poesía inmersa en las mismas vivas aguas de la vida*. Tal vez por eso y aunque muchos ignoren su autoría permanece en canciones tan difundidas como *Caminante, no hay camino, A un olmo seco, La saeta, Yo voy soñando caminos*. Los versos a que nos referimos son los del poema 37 de las *Galerías*:

volver a sentir en nuestra mano
aquel latido de la mano buena...
Y andar camino
por amor de la mano que nos lleva.

La música de estos versos tenía que ver seguramente con que ahí se habla del *alma niña*, el ser humano joven, el camino, la alegría del crecimiento, y ese clima que recupera y se visualiza a partir del gesto de confianza plena objetivado en el símbolo de la mano del niño llevada por la mano del adulto. Un encuentro fundante, que le permite al ser humano joven el *andar camino*. La historia de la especie humana necesita de ese gesto. En esta poesía se trata de la madre pero también, frente al niño, es el lugar del adulto, de la persona mayor, del grande.

Podemos decir que es también el lugar del *maestro*, etimológicamente ‘un grande’. Así lo afirma no casualmente en su devenir la lengua, ya que esta palabra proviene de la raíz *meg(h)*- cuyo significado básico es ‘más’ -que alberga la idea de ‘mayor, superior’- y da lugar a toda una serie de palabras vinculadas con ese significado: *más, mayor, maestro, majestad, magno, tamaño*. Por si fuera poco, es una de las palabras más antiguas que conocemos de nuestra lengua. Junto con *reg-* ‘poder’, que designaría al palo o bastón de mando -de la que provienen las palabras modernas *regla, rey, derecho, Reich, recto, right* y algunas otras-, constituyen lo que el lingüista mexicano Antonio Alatorre denomina verdaderas *palabras-madres*, ya que se remontan al proto-indoeuropeo, el lenguaje oral-auditivo más antiguo recuperado por los arqueólogos de la lingüística⁵, de difícil ubicación en el tiempo, pues “hablar de los orígenes del lenguaje es hablar de los orígenes del hombre” (Alatorre 1989: 12-17). De modo que, si nos atenemos a que la existencia de una palabra tiene que ver con la representación mental de algo que existe fuera del hablante, ende de algo objetivable, de un concepto generalizado, es tan antigua la idea de ‘maestro’ como la de ‘regla, regir’, nociones que forman dos líneas

5 Se supone que miles de años antes el lenguaje fue viso-gestual, de lo cual obviamente no hay vestigios.

de derivas separadas⁶ que llegan hasta nuestros días y que están en los orígenes de la cultura.

La referencia etimológica importa no por el mito de que hubo una lengua original mediante la cual un ser superior, en muchas culturas llamado *el nombrador*, puso nombres a las cosas –que de ese modo consistirían en la palabra justa, precisa, verdadera- sino porque, en su devenir, esas palabras muestran los cambios en los modos de pensar y los procesos de creatividad de la especie humana que subyacen a la existencia de las lenguas. Puede ser además un condimento interesante de toda investigación, como en este caso, donde el buceo en las etimologías ennoblece al *maestro*, que pasa a ser, literalmente, un grande. Incluso, escarbando un poco más, encontramos un dato también sugestivo: ya existente la lengua española (esto es, del siglo X en adelante) se puede encontrar la palabra *maestro* asociada además a las ideas de ‘magia’ y de ‘amor’.

Claro que no nos referimos solamente al que transita por los institutos superiores. Es maestro también quien, sin haber pasado por ellos, ayuda al ser humano joven o no iniciado a ‘andar camino’. Esta es tal vez una de las razones por las cuales la tradición ha enaltecido la figura materna, porque es casi siempre el primer ser humano que, a más de traerlo al mundo, contiene, acoge y *cuida* al niño, lo ayuda a *andar*, aptitudes que luego pueden ser compartidas por otras figuras parentales y las de todos aquellos pensados en el gesto de dar la mano: el profesor, el adulto, el que enseña, el que cura y atiende al niño en su desarrollo. En ese dar, uno de los elementos vitales es el lenguaje: casi siempre el bebé humano adquiere a través del vínculo materno la lengua comunitaria –de ahí su denominación más difundida de *lengua materna*⁷-, en una especie de interface que

6 Esa es mi lectura. También podrían vincularse las dos ‘palabras-madres’ al poder y las violencias -tanto material como simbólica- legitimadas por ese poder (Bourdieu).

7 La expresión *lengua materna* es la más difundida para designar a la ‘lengua comunitaria’ o ‘primera lengua’, que se caracteriza por su forma de aprendizaje y porque este se da en los primeros años de vida, de donde su arraigo y trascendencia. Además casi siempre es simultánea al acto amoroso de alimentar al bebé. La

se la hace asequible y que le permitirá ir descubriendo el mundo al mismo tiempo que nombrarlo. Es esta justamente la lengua que, en el encuentro de grupos culturales distintos, suele entrar en conflicto con la cultura y la lengua hegemónicas o mayoritarias. Surgen allí las preguntas del principio, cuya clave en gran parte está en el maestro. Y si bien puede ser considerado maestro todo ser humano que educa, valoramos en este espacio al que eleva a profesión ese mandato de la cultura, esto es, el o la estudiante de magisterio o profesorado, que es quien se prepara especialmente para cumplir con ese mandato.

Necesitamos hacer aquí una aclaración de orden expresivo: pese a la justificada crítica feminista a los hábitos de nuestra cultura y en particular de nuestra lengua, y a que, como sabemos, la mayoría de los docentes en la educación básica son *maestras*, haremos una concesión a la tradición del idioma y por razones exclusivamente prácticas o económicas, salvo que la situación requiera lo contrario, usaremos el sustantivo en masculino con el valor genérico de ‘ser humano docente’ que le otorga tradicionalmente la gramática, así como la forma masculina ‘plural’ que, como lo sabemos por el uso, comprende ambos géneros.⁸ La primera intención fue usar la forma femenina, por aquello de la mayoría y por la admiración que nos merecen las muchísimas mujeres profesionales de todas las edades que están allí en el aula, en el día a día, en ese encuentro con los chicos; pero la elección, desde el punto de vista gramatical, sería excluyente del sujeto masculino y dejaría de lado a todos aquellos varones que ejercen la docencia, aportando un tono grave de voz, un aire fresco o por lo

frase fue cuestionada porque, a pesar de su alta frecuencia en el uso cotidiano, no necesariamente la lengua primera es enseñada por la madre ni tampoco consiste siempre en la lengua de la madre.

8 Además, las soluciones usadas para salvar este conflicto no las sentimos adecuadas: mientras que sustituir la terminación genérica *a/o* por un grafema neutro (*x, @*) raya en transgresión a la ortografía -cosa en que ninguno que intente ser considerado buen docente quiere ser sospechado de incurrir-, acudir a las variables *el/la, los/las, niños y niñas o niños/as, maestros/as*, además de resultar fastidioso, tal como se usa refleja aún más la primacía machista, ya que el orden alfabético, universalmente aceptado, indicaría *las/los, niña/niño, niñas/os* etc., como raramente aparece.

menos distinto, más frecuentes a nivel secundario y superior pero que también los hay en la escuela primaria.

También por aquel lejano origen que los ennoblece preferimos usar *maestros* y no la palabra neutra *docentes*, vocablo éste que sería menos conflictivo ya que presenta la ventaja de ser invariable o común a ambos géneros (como casi todos los sustantivos y adjetivos terminados en -e)⁹ y de abarcar a los actores de la enseñanza en todos los niveles: hay docentes de nivel inicial, primario, secundario, superior, para quienes también está pensado este libro. También recorren todo el espectro los *educadores* y *profesores*, aunque con distinción genérica. En muchos textos de México, EUA, Brasil etc., se usa la palabra ‘profesor/a’. Seguramente es la más adecuada, ya que puede abarcar todos los niveles, incluso el de inicial y primaria, como reza en los actuales títulos y como se usó siempre para secundaria, superior y universitaria. Pero entre nosotros –y también en Venezuela y algún otro país- tiene mucha vigencia la palabra ‘maestro’, que en otros lugares no se usa, tal vez porque equivale a un posgrado (la ‘maestría’) y también porque equivale a una categoría que trasciende lo académico.

Personalmente, aquel viejo vocablo, tan antiguo como el habla, resulta menos técnico y tal vez menos preciso pero más instalado en el lenguaje. Además no se limita a la institución escolar, hay también maestros de la vida. Habrá quienes, sobre todo en la actualidad de marketing y exitismo, sientan que su aplicación encierra un matiz desvalorizante –que se agudiza en el diminutivo femenino *maestrिता*¹⁰- pero al mismo tiempo adquiere un sentido alto, relevante, referido a personas que hubieran alcanzado la sabiduría y la comunican. Este sentido, al menos en nuestra lengua, está cristalizado socialmente, lo que se ve en el tratamiento particular rioplatense, casi lunfar-

9 Sin embargo estos términos ya no son invariables, en el uso se dan *sirvienta*, *clienta*, *presidenta*, etc.

10 Otro rasgo machista: aunque la gramática lo permite, no se usa prácticamente el diminutivo masculino.

desco, que se daba sobre todo entre adultos varones y que reconoce cierta expertez, cierto ascendiente en el interlocutor, tratado siempre de 'usted': -*Sírvase, maestro...* Como se sabe, es frecuente su uso para con los artistas y se ha transformado incluso en una forma de tratamiento en el caso de los músicos, ya que denota reconocimiento, respeto, admiración por una veteranía o trayectoria importante. También los jóvenes de hace unas décadas, en ese fluir ondulante de valores que se manifiesta en el lenguaje, reconocían la categoría de *maestro* o *maestra* en alguien a quien admiraban.

Esa maestra o ese maestro de todos los días en el aula es entonces, si hacemos caso a los devenires históricos de la lengua, un grande: en edad por tratarse de un adulto, en formación pues es un profesional; como comparto el concepto de que la educación es un arte, esto me permite también pensarlo como un artista (aunque no siempre exitoso o famoso pues es artista de un arte efímero, el arte de la educación, que es el arte del día a día). Frente a la tendencia desvalorizadora de muchos es bueno rescatar todos estos sentidos que encontramos en el término. Algunos de ellos aparecen también en el Diseño Curricular, donde -nobleza obliga- se le señalan dos responsabilidades: enseñar y cuidar:

En primer lugar, en la escuela se produce el encuentro entre niños/as y adultos. Para que los niños/as puedan habitar en ella como tales -con todos sus derechos-, los adultos deben asumir plenamente la responsabilidad de su cuidado; *el cuidado* es uno de los rasgos que define a los adultos respecto a los niños/as. [...] El/la docente media por la presencia y por la palabra pero, antes, después y por fuera de los intercambios propiciados ante hechos puntuales, potencia y amplía -en los espacios áulicos- los horizontes culturales de los niños/as, porque de allí proceden los múltiples lenguajes que les permitirán valerse por

sí mismos de la mediación simbólica del lenguaje. (*Marco General* 2008: 19)

Vemos ahí señalada su responsabilidad con el lenguaje. La categoría de 'adulto' que implica la idea de 'mayor', obrante en la palabra 'maestro', obviamente no tiene un significado meramente cuantitativo. Se cita en el mismo documento:

La profesión docente, a diferencia de muchísimas otras profesiones, pone a los adultos/as que la ejercen a trabajar con otras generaciones y eso exige hacer compatible la experiencia de la igualdad humana con el respeto por las asimetrías de las responsabilidades de edad y de posición del niño/a y el/la docente en el contrato escolar [...]. Desplazar las actitudes negligentes, pasivas, tolerantes con la mediocridad, no tiene nada que ver con ninguna actitud dura o autoritaria. Es obligatorio asegurar en la escuela la asimetría entre niños/as que aprenden y adultos/as responsables de la enseñanza y el cuidado. Entre iguales no hay educación. (Gagliano, cit. en: *Diseño Curricular Primaria*, 1, 2008: 20).

El espacio donde se produce comúnmente este encuentro educativo es el aula. En un sentido amplio pueden serlo también la pantalla, las calles, los libros, un club de barrio, un videocassette o un DVD, pero, en este tipo de sociedad que hemos construido entre todos y durante muchos siglos, la interacción personal, cálida, profundamente humana, que está en la base de la educación, se da cotidianamente entre la maestra o el maestro y los chicos y en el espacio enmarcado por las paredes del aula. Es el espacio para el diálogo y al mismo tiempo para la educación, tal como la entiende Paulo Freire: *La verdadera educación es diálogo*.

Para que ese diálogo se dé, teniendo en cuenta la diferencia entre el maestro –el ‘grande’- y el niño –que habitualmente en esta región llamamos ‘el chico’-, debe cumplirse ese encuentro confiado y cálido de la imagen de la poesía. La diferencia generacional tiene un correlato en el lenguaje: de un lado el hablante maduro, la lengua escolarizada, la norma lingüística, mientras en el chico es esperable la inmadurez y los usos variados de la lengua, la presencia de lo diferente, ya que por edad y por orígenes trae la diversidad cultural y lingüística del afuera, situación prevista en el mismo Diseño:

Las condiciones contextuales generales dadas por la historia colectiva reciente más la consecuente necesidad de profundizar los procesos de democratización de sujetos e instituciones, obligan a pensar un reposicionamiento de la escuela y de los/as docentes respecto de aquella tensión entre *lo uno* y *lo diverso* que se manifiesta en la formación de un ciudadano/a, en la pertenencia a una nación, en la responsabilidad por el ambiente, en el posicionamiento frente a las normas, en la construcción de la identidad de género; tensión sintetizada principalmente en dos cuestiones que, entre otras, tienen relevancia central en la culturas escolares actuales: *la convivencia* y *la alteridad*. (D. C. Primaria, 1º, op. cit.: 19)

Trabajaremos sobre esas culturas escolares, atendiendo a una parte fundamental de las mismas: las lenguas. A menudo se piensa al maestro y el adulto como modelos de lenguaje, sus cuidadores (lo que sustenta la frase socorrida “cuidemos la lengua”), pero antes de pensar en el mandato *superyoico* entendemos que lo primero es cuidar que se dé el diálogo. Es decir, según lo que venimos viendo, en una realidad siempre diversa, el grande –o sea el adulto, el maestro- debe cuidar que se dé eso que constituye la base de la educación, para lo

cual resulta imprescindible aceptar y reconocer positivamente el lenguaje de los chicos, sus hablas.

Efectivamente, se trata de un reconocimiento que empieza por la *escucha*, en este caso del maestro hacia los alumnos, ya que si el chico maneja códigos distintos o usos que el maestro no entiende o que se niegue a oír por ‘impropios o incorrectos’, es éste en su papel de adulto quien tiene que inclinarse y aprender a escuchar. No se trata de una imposición ni tampoco de una piadosa tolerancia: la escucha del niño por parte del maestro resulta condición necesaria a una actitud abierta al diálogo. Esto puede vivirse como una complicación pero, si bien en parte lo es, surge de una realidad social que le presenta al maestro problemas nuevos, diferentes, que deben tomarse como verdaderas situaciones de aprendizaje, las que, por otro lado, hacen más interesante el trabajo docente (DC Educación Primaria, 1er Ciclo, 129-131).

En este escuchar del adulto, otro aspecto que no puede soslayarse es la necesidad de combatir el prejuicio y sus efectos negativos:

...la forma de pensarlos puede ser para ellos una habilitación de un futuro a construir, o una cadena que los encadena a un origen no elegido, o a un universo de representaciones prejuiciosas con las que suelen ser caratulados. [...] Pensamos en un lector que quiere proponer a las infancias otra cosa que un adjetivo calificativo descalificante (chicos de la calle, chicos de la villa, chicos en riesgo, chicos marginales, *chicos con dificultades...*) (G. Frigerio, citada en: DC Primaria 2008, 1º, Marco General: 19).

En el encuentro con el niño: escuchar, tender la mano. Dado este planteo, nuestro propósito es aportar al docente en algo que conocemos todos: el lenguaje, pero desde un lugar que no es el más habitual. Porque si bien es imprescindible lo actitudinal y afectivo de *la mano buena*, entendemos que para ayudar a *andar camino* en el tema que

tratamos es necesario un conocimiento reflexivo de las lenguas, de la posibilidad de variedades y variaciones de las mismas, incluida en estas posibilidades la 'lengua oficial' -no como meras enumeraciones sino intentando comprender los respectivos porqué, ya que la lengua es una creación humana.

Es lo que le permitirá al maestro entender por qué “*debe* reconocer a los distintos grupos culturales en su singularidad y en relación con el resto”, como dice el Documento citado al principio, y no por una mera imposición de las autoridades o de los reglamentos, ya que, sin la comprensión de los hechos, mal puede un docente aceptar algo que considera errado: o no lo acepta, o lo acepta sintiéndose ‘en falta’.

En este punto, disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, la pragmática lingüística, nos aportan herramientas conceptuales que permiten enfocar y analizar prejuicios, así como sus posibles efectos sobre la interacción social de niños y adultos, pero además poseen un fuerte poder explicativo -sobre hechos u ocurrencias lingüísticas aparentemente ‘anómalas’ (de anomia: ‘sin norma o ley’)- que enriquece y tranquiliza la conciencia del maestro, puesto que ya no va a estar en falta. Porque aunque hoy prima el criterio de que la legitimidad está dada por el uso -criterio que reviste algunas veces un sentido difuso pero para el cual se han desarrollado metodologías rigurosas, tanto en la recolección de datos como en la interpretación de los mismos, que superan los anteriores miradas impresionistas- también viene bien comprobar que los casos distintos no son anómalos sino que pueden ubicarse dentro de ciertas regularidades y así entender el porqué de las diferencias.

La importancia de llegar a este tipo de conocimiento radica en que nos lleva a legitimar lo que, si bien existe, es juzgado negativamente (el caso más claro es nuestro *voseo*, que, aunque no exclusivo nuestro, está fuertemente arraigado en el español que usamos desde nuestro pasado colonial o aún antes, pero fue recién incorporado por

la RAE a fines del 2014).¹¹ Dicho en otras palabras, nos permite categorizar básicamente los hechos y comprenderlos dentro de un marco teórico conceptual que los explique, dado que *la teoría es parte de la lucha cotidiana por vivir con dignidad* (Holloway 2002, 161).

Ahora bien, aunque valoramos la importancia de la teoría y su poder explicativo, nuestra propuesta será partir de lo fáctico: trabajaremos con *casos* concretos, con situaciones protagonizadas por maestros, practicantes y alumnos y también con la simple experiencia de hablantes, que trataremos de analizar y explicar dentro de un marco conceptual abierto y actualizado. Muchos de estos casos constituyeron desafíos a la interpretación, en los que no estuvo ausente el placer de la búsqueda y del descubrimiento, al mismo tiempo que nos permitieron comprobar que la variación, lo diferente en el lenguaje, *no es solo bueno, sino sabroso* (Alatorre 1989: 318).¹²

Las nociones elaboradas a partir de estas búsquedas y de las reflexiones sobre casos concretos, pensamos que serán útiles al momento de imaginar estrategias y poner en acción, superando prejuicios, la creatividad docente, no solo para las prácticas del lenguaje sino también para cumplir con el cometido último de la educación, sobre todo con respecto a nuestros propios juicios sobre los alumnos:

La escuela tiene un compromiso profundo con el conocimiento pero lo tiene en igual medida por el reconocimiento de los sujetos. Reconocer a los sujetos, nominarlos, mirarlos, atenderlos es también cuidarlos. Es muy fuerte la

11 RAE son las siglas de Real Academia Española, fundada unos cien años antes de la Revolución de Mayo y donde *real* no significa 'verdadera' sino 'del rey o referida al rey' (pese a lo cual y, aunque nos definimos como republicanos, la seguimos acatando).

12 Frases como la citada podrían provocar el cuestionamiento de que los que aceptan la diversidad al mismo tiempo "celebran la diferencia", razón por la cual tienden a fijarla, en perjuicio de los propios estigmatizados por su lengua. Creemos que este pensamiento ve solo un lado del problema: en efecto, si pensamos que la variabilidad es una condición inherente a la lengua misma y que el disfrute no es ajeno al reconocimiento de la creatividad del hablante y a un reconocimiento positivo de la diferencia en sí misma, podemos constatar la parcialidad de ese juicio.

demanda de cuidar a los niños y a los adolescentes porque es una demanda tácita, no audible en muchos casos, pero tenemos que movilizar todos nuestros recursos de conocimiento humano y afectivo a los fines de recrear condiciones institucionales, campos de acción colectiva que cuiden a los niños y a los adolescentes. (Gagliano R. 2006 in fine).

Mirar, cuidar, atender a los chicos, aceptarlos: de eso se trata cuando hablamos del ‘reconocimiento positivo’ en sus diferencias, para que el maestro no se convierta en instrumento del *sufrimiento lingüístico* y del *encasillamiento* de los chicos, como la conocida lingüista Leonor Acuña (2006) nos advierte que sucede muchas veces en la institución escolar.

Cómo está pensado este libro

Asumimos como propio el planteo que hace Freire de la educación como diálogo, que, dada la situación de diversidad que vivimos en el aula y frente a una actitud generalmente prescriptiva del docente, nos genera una pregunta: ¿es posible el diálogo?

No pretende ser un texto de ciencia lingüística. Está más bien dirigido al docente, especialmente al que lo es en las escuelas de la región donde trabajamos –esto es, las zonas urbanas y periurbanas de la ciudad de La Plata, que al igual que otras ciudades de la provincia de Buenos Aires atraen migraciones de dentro y fuera del país. Ese docente, por lo tanto, va a compartir la tarea escolar con chicos de quién sabe qué territorios, qué historias, qué infancias, qué lenguajes: nuestro propósito es animarlo a que se pregunte a sí mismo ante lo nuevo y desconocido.

Esto es, en principio, permitirse la pregunta ante lo distinto, ya que algunos de los casos problemáticos narrados parten de una imposibilidad del docente, condicionado por la propia institución, de

ver y aceptar su propio desconocimiento en una cuestión determinada, paso indispensable y previo a la pregunta. Y luego sigue el bucear en los conocimientos almacenados por la mente humana en las ciencias del lenguaje, de ahí el *actuar como lingüistas*. Es que, siendo patrimonio de los seres humanos el lenguaje, todos tenemos un lingüista en potencia: desde el chiquito lenguaraz que le informa a la maestra, empecinada en hacerse la que no entiende, lo que quiso decir su compañero con el verbo *tajar*, hasta el otro que en una ronda de chicos de Tercero o Cuarto grado –todos varones-, a la salida de la escuela, cuenta que una compañerita le había dicho “guacho” y, desorientado, larga la pregunta al grupo: “¿Qué me habrá querido decir?”. Uno responde al toque: “Guacho es el que no tiene padres”, a lo que el primero objeta: “Sí, sí, ya lo sé, eso dice el diccionario, pero ¿qué me habrá querido decir?”

La pregunta ante lo distinto, lo que no tiene su respuesta en el bagaje de lo que ya sabemos, antes que provocar el rechazo por parte del docente debe ser primero una invitación a reflexionar, buscar, indagar. Tal es el camino que muchos seguimos en nuestras prácticas y que proponemos en este libro, en el que el punto de origen son casos o problemas concretos referidos al uso del lenguaje en el diálogo docente-alumno; en algunos de esos casos participamos directamente como docentes o como integrantes de equipos de investigación / extensión, otros nos fueron planteados por los estudiantes de carreras docentes, a partir de sus prácticas, o provienen de relatos de docentes que concurrieron a nuestros talleres, de otros colegas, de los mismos hablantes.

El desarrollo del tema nos llevó al siguiente orden:

- En primer lugar, los casos o problemas a que nos referimos consistieron en usos puntuales (una palabra, un tiempo verbal) aparentemente anómalos o incorrectos, que llevaban al docente a la pregunta “qué hacer” y que convertimos en ‘situaciones de estudio y aprendizaje’ (cuatro primeros capítulos). Se trata de problemas que buscamos resolver planteándolos como situaciones comuni-

cativas, buscando información sobre los hechos y objetos mismos cuando era necesario, analizando e interpretando las elecciones lingüísticas de los hablantes, mediante la búsqueda bibliográfica y la consulta, con todo lo cual tratamos de construir un puente entre los investigadores, las instituciones académicas y las prácticas áulicas.¹³ El objetivo es la explicación de determinado uso lingüístico que nos permita entenderlo y al mismo tiempo darle entidad, más allá del juicio de la comunidad hablante y/o escolar en cuanto a su corrección o no.

- Una vez analizados determinados *casos* puntuales, en los que los prejuicios o el desconocimiento del docente dificultaron el necesario diálogo, en los dos capítulos siguientes pasamos a ver la práctica en contextos más amplios, esto es, en ‘clases’ en Segundo y Sexto Grado, además de un Primer Grado donde la propuesta de alfabetización tuvo nulos o bajos resultados para los niños migrantes.
- Observamos en los dos capítulos siguientes cómo, de ese modo, se transmiten sentimientos de inseguridad al niño y al joven, seguidos de inhibición y de una autovaloración negativa, que llevan a los silencios y a la baja autoestima y que contribuyen a la formación de un imaginario social negativo sobre nuestra lengua.
- Finalmente, en los dos capítulos siguientes y dado que elegimos el concepto de educación como diálogo, nos preguntamos si el mismo es posible. Luego, como las situaciones planteadas están relacionadas con las diferencias que se pueden presentar en el lenguaje de alumnos y docentes, comprendidas en el concepto de *diversidad lingüística*, se impone el tratamiento del mismo, cuyo conocimiento entendemos necesario para una actitud dialógica.
- Cerramos lo hasta allí tratado con un capítulo final “atando cabos” y poniendo el foco en la convivencia, a lo que sigue un breve Apéndice con algunas aclaraciones.

13 En algunos casos en que se requiere una explicación demasiado detallada o específica remitimos al lector a un Apéndice que va al final, mediante el uso de asteriscos.

Conviene aquí aclarar que, si bien nuestro interés se originó en casos de la práctica, la propuesta no se limita al conocimiento en sí de los mismos; por el contrario, pensamos que los relatos y sus análisis valen en tanto apuntan a abrir la mente para actuar frente a hechos nuevos y distintos y a fundamentarlos cuando estos ocurren. Es decir, los tomamos como disparadores del estudio y de la búsqueda en la teoría, que entendemos puede ser luego generadora de la comprensión de nuevas e impensadas situaciones de la práctica. En este enfoque nos reconforta la mirada de Alejandro Grimson (2012), quien rescata lo *casuístico* (adjetivo derivado de *caso*, es decir, del análisis de un hecho particular):

El cambio epistemológico consiste en abandonar la pretensión de una respuesta trascendente y asumir que la respuesta es casuística. Uno de los grandes desafíos teóricos de los años venideros consistirá justamente en precisar hasta dónde debemos llevar la elaboración teórica y dónde comienza el terreno de lo estrictamente casuístico. (Grimson 2012, 35)

Leer su texto nos permitió revalorizar lo que veníamos haciendo: *la investigación empírica, especialmente la etnográfica, implica establecer diálogos entre conceptos y sucesos* (Grimson 2012: 36, 96), afirmación que luego el autor redondea mediante una elocuente metáfora: *[la casuística, esto es, el estudio de casos, la investigación etnográfica] es el horno donde las teorías se cuecen y se procesan* (ibidem).

Para terminar con esta introducción y como nuestros casos se refieren a hechos de diálogo (o su ausencia) entre docente y alumno, mediados por *las hablas* y teniendo *el aula* como marco, creemos necesario desarrollar una mirada más atenta sobre estas dos realidades.

DOS REALIDADES COMPLEJAS: EL HABLA, EL AULA

Las paredes del aula podrían ser consideradas como «las puertas de la cultura», encargadas de poner en contacto a los niños/as con numerosas y variadas formas de representación, lenguajes, maneras de pensar, de decir, de hacer y en estrecha relación con el mejoramiento y la democratización de la calidad de la enseñanza.

G. Augustowsky, 2003

Somos en el espacio-tiempo. Si partimos de que la educación es diálogo y por lo tanto lenguaje compartido, podemos decir que *la lengua* está situada en el tiempo (Saussure, 100), en tanto *el aula* es un espacio suspendido y pertinente a ese diálogo. Se trata del cruce de dos realidades complejas y por lo tanto necesitan, por parte de nosotros, de una mirada más atenta.

Lenguaje, lenguas, hablas

Estas categorías, como sabemos, fueron propuestas en sus clases por Saussure para explicar el fenómeno complejo del lenguaje (luego desarrolladas en el famoso *Curso*, inconcluso y publicado post mortem en 1916). Es interesante releer el comienzo del texto, ya que allí define su materia como constituida por *todas las manifestaciones del lenguaje humano, ya se trate de pueblos salvajes o de naciones civilizadas, de épocas clásicas, arcaicas o de decadencia, teniendo en cuenta,*

en cada período, no solamente el lenguaje correcto y el “bien hablar”, sino todas las formas de expresión (Saussure 1961, 46).

Se considera el *Curso* un texto fundante porque inicia el estudio científico de la lengua como *parte esencial del lenguaje*, al filo de los siglos XIX y XX. Es verdad que el interés en el tema es muy anterior -de hecho está presente en casi todas las cosmogonías y en el pensamiento de filósofos, estadistas, gramáticos, escritores, de todos los tiempos-, por lo que necesitamos de una mirada histórica, aunque brevísima, para comprender su importancia, también en lo ideológico y político.

En principio, hasta ese momento el interés había estado puesto casi siempre en las lenguas conocidas y prestigiadas, que además contaban con escritura (como griego, latín, hebreo). En 1876 llega al conocimiento de la comunidad científica la gramática del sánscrito (lengua clásica de la India) escrita por Panini en el siglo IV a.c., que había sido descubierta por el inglés W. Jones cuando ese país era colonia inglesa. Este y otros hechos, como los descubrimientos de culturas diferentes, abren mucho el panorama, al punto de empezar a reconocerse al *lenguaje* como facultad universal del ser humano, propiedad de la especie. Desde esta mirada, Saussure elabora un concepto de *lengua* como el producto social y concreto de esa facultad que puede ser objeto de estudio científico, para lo cual toma un punto de partida revolucionario: *la palabra hablada*, o sea la lengua oral (Saussure 1961,71 ss). Tan es así que, a partir de entonces y durante mucho tiempo se va a considerar como primer rasgo de todas las lenguas su naturaleza oral-auditiva. Decimos que este principio es revolucionario porque es el que permite afirmar que el lenguaje, la lengua, es universal, lo cual, entre otras consecuencias, más tarde incidirá en la inclusión de los *derechos lingüísticos* como parte de los *derechos humanos*.

Una consecuencia directa de este cambio de perspectiva fue que la flamante ciencia lingüística empezó a interesarse en ‘otras’ lenguas, muchas de ellas poco conocidas, ignoradas o relegadas a la condición

de no-lenguaje, la mayoría de las cuales correspondía a culturas ágrafas, consideradas exóticas o ‘primitivas’.

Ahora bien: quienes primero estudiaron esas lenguas ágrafas (situación de muchas de nuestras lenguas indígenas) fueron lingüistas europeos u occidentales, produciéndose una asimetría que, según Raymond Williams (1977), fue causa de que las lenguas a describir resultasen miradas ‘desde afuera’ o ‘desde arriba’ –desde *la mirada del colonizador*- a partir de un muestreo o *corpus* armado por el mismo (que siempre resulta limitado frente al sistema dinámico y presumiblemente infinito de una lengua). Para el autor citado, esa circunstancia será la que hace ver a las lenguas como *sistemas homogéneos, cerrados y autónomos*, es decir, con aquellos rasgos que les reconoce Saussure como inherentes, concepto que se mantuvo durante gran parte del siglo XX.

Pero con el avance de los conocimientos y cuando la mirada se vuelve hacia las lenguas vivas, hacia el uso social, se puede constatar que las lenguas, por el contrario, son *sistemas heterogéneos, de alta complejidad, dinámicos y abiertos* (Bernárdez 1995), expuestos constantemente a la variación y al cambio.

Pues bien: la escuela tomó el concepto de *lengua* de aquel esquema primero y lo convirtió en objeto de enseñanza, puesto que su concepción como sistema homogéneo y uniforme resultó coherente con el modelo educativo de la modernidad. La idea caló muy hondo en nuestro sistema educativo, al punto de que prácticamente no fue impactada por los estudios del lingüista W. Labov en la década de los ’60 en EUA, que demostraron definitivamente que ‘la lengua’ es en sí misma heterogénea: dicho en otras palabras, que incluye cambios, *variaciones*¹⁴. La primera en plantearlo entre nosotros fue su discípula Beatriz Lavandera (1984), en el marco de la lingüística funcional. La existencia de *variaciones* es considerada por la autora como un

14 Las diferencias léxicas fueron siempre fácilmente percibidas; Labov (1966) estudia *variaciones* a nivel fonológico en relación con clase social y estilo, y Lavandera (1984) a nivel gramatical.

fenómeno general y fácilmente observable, relacionado con la creatividad de los hablantes:¹⁵

Visto dentro del *discurso*, el aspecto creativo del lenguaje deriva de la interacción del “sistema lingüístico” en su forma más abstracta con el “ejercicio de ese sistema” (Benveniste 1966), lo cual implica la interacción con otra serie de conocimientos, que podemos seguir llamando lingüísticos, tales como el lugar del habla en una comunidad lingüística, la categorización de los hechos de habla, reglas generales de organización del discurso, con otros conocimientos no-lingüísticos, con aspectos psicológicos no-cognitivos, y finalmente con todo el contexto relevante a una situación comunicativa (Lavandera 1984, 12).

Pensar esa serie de ‘conocimientos’ con los que interactúa el lenguaje como abierta, no limitada, ya que *gran parte de lo que la gente comunica no son significados referenciales sino sociales y expresivos* (op. cit. 75), es lo que permite entender que todo lo que haga a vínculos, emociones, creencias, etc., deja su impronta en la elección –consciente o no- que hace el hablante, a partir de las formas alternantes o variaciones que se pueden dar en el uso. Afirmará la autora que la posibilidad y la existencia de variaciones es así *una característica constitutiva esencial de las lenguas naturales* (op. cit. 12):

...la variación hace a la naturaleza del lenguaje, es funcional, y de hecho, dado el tipo de actividad que es la comunicación lingüística, sería la ausencia de la variación en el sistema lingüístico lo que necesitaría explicación (ibidem).

15 Al decir *creatividad* no nos referimos solo a una capacidad exclusiva del poeta o artista, como suele pensárselo, sino a una condición que tenemos los hablantes de crear emisiones nuevas, tanto dentro de la norma como fuera de ella, con las que intentamos lograr la mayor eficiencia en lo que queremos comunicar.

Para mostrarla en los hechos, estudia casos de sustitución registrados en hablantes de Buenos Aires, como:

No es que *soy* optimista / No es que *sea* optimista
(Dicho *hoy*:) *Viene* mañana.../ *Vendrá* mañana...
Yo no quiero hacerlo pero *uno* no siempre hace lo que quiere

De estos ejemplos, los dos primeros se refieren a un tema de gramática que la autora desarrollará in extenso y en el que es frecuente encontrar diferencias con el uso supuestamente ‘correcto’: la correlación de tiempos verbales, tema que genera dudas e inseguridad en el usuario preocupado por ‘hablar bien’, víctima muchas veces de la rigidez de ciertos manuales (¿cómo hay que decir: *dijo que venía* o *dijo que viene*? ¿es correcto *si yo querría*?). En este punto en particular y, frente a la rigidez de ciertos esquemas, nos resulta esclarecedor leer la siguiente aclaración que hace una de nuestros principales estudiosos de la gramática: *La correspondencia de tiempos dista de ser, sin embargo, obligatoria y su infracción permite interesantes contrastes* (Di Tullio 1997: 231/232), con lo cual la famosa *consecutio temporum* queda definitivamente en el orden de las *variaciones*. El otro ejemplo muestra la sustitución de *yo* por el uso impersonal *uno*, cuando en ambos casos el hablante se refiere a sí mismo.

Dirá que todas esas sustituciones o alternancias *no son ni libres ni totalmente condicionadas por factores extra-lingüísticos, sino que reflejan una elección funcional de parte del hablante, dirigida a servir sus propósitos comunicativos* (Lavandera 1984, 13/14). Incluye también Lavandera en su texto el caso de lenguas *pidgin* (como el cocoliche, agreguemos el portuñol, el *españolish*) y *criollas*.

Siguiendo esta línea, leemos en Martínez (2009: 33-38), que *se denomina variación al uso alternante de dos formas lingüísticas en el discurso*. El uso de una u otra forma responde a una elección del hablante en función de sus propósitos comunicativos en un momento dado, de modo que la alternancia puede darse tanto entre distintos

integrantes de una misma comunidad como en una misma persona, en distintas situaciones contextuales.

Aclara esta autora que el concepto de *variación* no equivale a *error*, *incorrección* o *desvío* con respecto a *la norma* (esta última indicada por las academias, la escuela, el uso estándar, no siempre coincidentes). En efecto, algunas variaciones están aceptadas por la norma (*cantara / cantase*), otras no están comprendidas en la norma pero sí tácitamente aceptadas por el uso (*dijo que venía / dijo que viene, detrás de mí / detrás mío, hubo / hubieron*) y hay otras que son claramente estigmatizadas (y estigmatizantes): es cuando una de las formas alternantes se considera incorrecta y es condenada por el grupo social hegemónico o usada con fines discriminatorios (*haya / haiga, viste / vistes, dequeísmo*). Esto último tiene que ver menos con aspectos lingüísticos en sí mismo –etimología, género, concordancia, etc.– que con los juicios que sobre ellos recaen dentro de una complejidad de hechos abarcados por las conformaciones culturales, siempre de naturaleza contingente (es decir, histórica).

Aclaremos que no se trata tampoco de compartimentos estancos: algunas de las variaciones hoy aceptadas como ‘normales’ eran hasta hace poco consideradas contrarias a la norma (*adecúo, vos cantás*). Algunas parecen estar en un punto de cambio que puede resolverse para uno u otro lado, como en el caso de la forma plural *hubieron*: su uso es considerado correcto en *hubieron hablado*, donde *haber* es verbo auxiliar –es decir, constituye parte de una frase verbal– aunque en este uso es poco frecuente; en cambio cuando corresponde al verbo *haber* en su uso como ‘impersonal’ (*hay gente, hay alumnos, había árboles*)-, lo correcto es mantener el singular, de modo que debería decirse tanto *hubo un caso* como *hubo muchos casos, no hubo alumnos*, etc. Aunque considerados incorrectos por la norma, en los últimos la forma plural del verbo es hoy de uso muy frecuente.¹⁶

16 Un dato interesante: el verbo español *haber* funciona así distinto a su raíz latina *habeo, habere*, que sí se conjuga para número y persona gramatical, como puede verse en las frases que hemos heredado *habemus pontificem* (literalmente ‘tenemos

También es importante aclarar que los ejemplos propuestos son válidos para nuestra actual variedad estándar rioplatense: además de la probabilidad de cambios a futuro, encontramos por ejemplo que ciertos usos como el *dequeísmo* (*dice de que ya viene*), estigmatizado por nosotros, no lo está en otros centros importantes. A todo esto debemos sumar los cambios culturales, que legitiman o deslegitiman determinados usos (*colorado, la poeta, jueza*).

La existencia de variaciones se reconoce como una condición general de todas las lenguas naturales, tanto de las que tienen pocos hablantes como de las que en cambio los cuentan por cifras millonarias.¹⁷ Por otra parte, no todas las sociedades ni todas las épocas aceptan o rechazan el mismo grado de variabilidad, como leemos en Hudson (1981, 24-25). En efecto, este autor afirma que la cantidad de variación que se da de hecho en una determinada comunidad dependerá de las potencias relativas de dos fuerzas: la conformidad y el individualismo o personalismo. Se da la primera donde hay un alto grado de contacto entre los hablantes y concordia sobre normas lingüísticas, y suele ser típico de comunidades lingüísticas muy pequeñas y entrelazadas o de sociedades donde existe una lengua escrita muy estandarizada (sánscrito, francés, acá podemos incluir el español). Se da la segunda donde no existe ninguna de dichas condiciones (gitano). Puede que también haya diferencias individuales en la disposición para crear vocabulario nuevo o para usar el lenguaje metafóricamente. En tal caso el individuo ‘creativo’ estaría yendo más

pontífice’) y *habeas corpus* (‘que tengas el cuerpo’), a diferencia de nuestro *haber* que es impersonal. Desde una mirada pragmática y, en aras de no ser censurados, podemos simplificar el problema y esforzarnos por memorizar que *no hubieron alumnos* es incorrecto y de ese modo erradicarlo de nuestro uso particular de la lengua. Pero aparte de que las formas existen y pueden cada tanto salir a superficie, como suele suceder, ese modo represivo no parece muy democrático ni productivo.

17 Según datos oficiales publicados en 2015, el español ocupa el 2do. lugar en cantidad de hablantes, con 567 millones (6,7 % de la población mundial), para 470 millones de los cuales es la lengua materna.

<http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

allá de las normas aceptadas y quizás rompiéndolas en circunstancias muy especiales (por ejemplo, la poesía).

Esta caracterización hecha por el sociolingüista inglés nos resulta útil porque aporta a la comprensión del conflicto, ya que en nuestra lengua se enfrentan las dos fuerzas allí señaladas: no constituimos para nada una ‘comunidad lingüística pequeña y entrelazada’ sino todo lo contrario, lo que favorece el no conformismo a una norma única, pero sí tenemos una larga tradición escrita en una lengua muy estandarizada, además de la existencia de instituciones académicas y de las mismas academias, lo que se opone a actitudes personalistas y en cierto modo a la creatividad y la innovación dentro de la misma lengua. La abundante producción escrita, tanto de tipo administrativo, académico como literario o de los medios, por su propia existencia, más las instituciones reguladoras, ejercen un efecto de gran control sobre nuestra lengua.

Hay quienes piensan que esa capacidad de muchas y distintas realizaciones enriquece a la lengua (Alatorre 1989). Otros opinan, por el contrario, que en la medida en que hay más hablantes la lengua se empobrece: ‘hay más hispanohablantes pero peores’, en palabras dichas en 2015 nada menos que por el actual director del Instituto Cervantes y exdirector de la RAE.¹⁸ Pero, sin emitir juicios de valor, otra mirada es decir que eso que llamamos “la lengua” –entendida como sistema homogéneo- no existe: lo que existen son *dialectos* o, como se los prefiere llamar en la actualidad, *variedades*. En este sentido afirma un académico de reconocida trayectoria:

Una lengua (...) es un sistema virtual no realizable, pues carece de hablantes que le den vida: la lengua española, el español, no se habla en ninguna parte; es un concepto teórico, abstracto. (López Morales 1993, 40)

18 Puede verse en http://www.lainformacion.com/arte-cultura-y-espectaculos/lenguaje/el-espanol-aumenta-sus-hablantes-pero-se-empobrece_oAfjBgiXveprmb2DxUpYE6/ Ver adelante cap. ‘Pobreza de lenguaje’.

De modo que esa lengua abstracta o entelequia, contenido de una materia en la currícula escolar y supuestamente común a todos, no existe como bloque único puesto que se diversifica en las variedades que cada participante del acto educativo trae consigo, desde la variedad local hasta las variedades de otras regiones o grupos culturales -en las que entran en juego también los niveles sociales, las edades, los géneros-, que no se limitan a *nuestra lengua* sino que acusan también la presencia de otras lenguas. A eso debemos agregarle las variaciones en el uso. De ahí que algunos lingüistas prefieran usar los plurales *lenguas, dialectos, variedades, códigos*, que no dejan de ser tampoco denominaciones de sentido difuso e indefinido, por lo cual seguimos usando con López Morales aquel término fuertemente instalado de *lengua* pero no porque exista sino sobre todo por lo que representa: *entidad cultural, conciencia grupal nacional o supranacional, cohesión comunitaria, que une y separa de otros* (ibidem).

Esa condición reconocida de heterogeneidad se multiplica por los contactos con otras lenguas y así podemos encontrar en la nuestra, en principio, la matriz hispano-indígena que proviene de la conquista del siglo XVI y reaparece en las migraciones posteriores de hablantes (casi siempre bilingües) de lenguas originarias; los rasgos italianizantes, tantas veces denostados pero explicables por la importancia de la inmigración italiana en nuestra zona; en forma similar, el contacto con las lenguas gallega, catalana, vasca y otras de la península ibérica, la inclusión de usos del inglés, ligada a la penetración cultural, tecnológica, financiera, de los países del Norte y a su importancia como lengua franca universal, y podemos seguir.

La heterogeneidad de la lengua -categoría abstracta que se concretiza en las *variaciones*, cuya existencia es causa de que la misma no pueda ser *homogénea*- es un emergente en la realidad de nuestras aulas, donde conviven niños de familias de distintas procedencias. De modo que, si pensamos en las escuelas bonaerenses es probable que nos encontremos con que la gran mayoría de niños que ingresan sean

hispanohablantes, porque así implícitamente lo requiere el sistema educativo, pero de un español que alberga muchas diferencias.

Pensemos que hasta hace unas décadas, a lo largo de todo el territorio argentino, en la escuela pública se enseñaba solo *en castellano*, aunque se tratara de poblaciones con lenguas indígenas como lenguas comunitarias. Lo vemos en la historia de *Shunko*, aquel niño santiagueño hablante de quechua que nos da a conocer J. W. Ábalos (1949), maestro *bichero* nacido en La Plata, recibido y radicado en Santiago del Estero y que, como todo maestro con título, era hispanohablante y enseñaba en *castellano*. En la actualidad eso ha cambiado, son reconocidos los derechos lingüísticos y, en comunidades originarias –que son necesariamente bilingües– está reconocido por ley el derecho a que la lengua comunitaria sea lengua de instrucción a la par del español.

En nuestra provincia el panorama se complejiza por el hecho de que confluyen en ella diferentes líneas migratorias, no solo en zonas rurales sino en centros urbanos, donde a la vez se da una mayor diversificación de la población. Tal vez por ello empezó a preferirse, al término *heterogeneidad*, otro de uso más común y de significación más amplia que se puso de moda en los '90: *diversidad*, usado incluso a veces como sinónimo. Así surgió el concepto de *diversidad lingüística*, que tomamos de Anderson (1983, 2007), Martín Rojo (2003), Martínez (2009) y otros. Desde este marco intentamos reconocer y explicar las diferentes ocurrencias lingüísticas que surgen en las aulas en relación con un contexto cultural y comunicacional, como parte importante de las interacciones mediante las cuales se construye y reconstruye la identidad de quienes participan en el acto educativo.

Nuestro interés entonces está en trabajar con las diferencias desde la mirada de las *variaciones*, con lo cual intentamos no condenarlas irreflexivamente a la categoría de errores o incorrecciones, que conllevan juicios negativos para el hablante. Esto es, partimos de considerar los cambios en el uso de la lengua como necesarios a la comunicación, lo que nos permitirá explicar su ocurrencia y recuperar el

sentido del mensaje y, de ese modo, entender al otro. Resulta decepcionante para el chico que se dirige a su maestro o maestra escuchar como respuesta “no te entiendo” ante una palabra no usual, dicho no en tono de sinceramiento y de buscar el diálogo sino de rechazo.

Pero además de su importancia comunicacional (y por lo tanto pragmática) existe una razón de tanto o más peso que la anterior, expresada por Erica García¹⁹:

Partimos de la premisa de que los hablantes usan *bien* su lengua –por el sencillo motivo de que no hay otra definición de *uso correcto*, o criterio para su identificación, que lo que *hacen* los hablantes nativos (García 1988: 11) (resaltado en el original).

Se refiere *al consenso de distintos hablantes respecto de la normalidad de un uso comunicativo* (ibidem). Esto es así porque, desde que la Lingüística surge como conocimiento científico, el estudio de una lengua se hace a partir del análisis de un corpus adecuado (en cantidad y en criterios de calidad) que proveen los propios hablantes y que constituyen los datos ciertos sobre cómo habla y / o escribe / lee una comunidad.²⁰ Es decir, pocos o muchos, los datos siempre los dan los hablantes nativos; a partir de esos datos el lingüista asume la tarea de describir el sistema.

Claro que no abarca en ese concepto las diferencias ocasionales, accidentales, aleatorias (incluidas las propias de quienes *hablan mal* por diferentes razones: fisiológicas, sicosociales, etc.), sino los que son frecuentes y aceptados por los hablantes, pese a que éstos figuren en los manuales de normativa como barbarismos, jergas, anglicis-

19 Es una de los lingüistas que señalaron la importancia de la investigación lingüística en la formación docente (idea que sustenta el presente trabajo).

20 En la gramática generativa, desde un marco teórico distinto, el problema se diluye porque la mirada no se dirige a ‘la lengua’ sino a la *competencia*– esto es, el conocimiento de la lengua– por parte de un hablante ideal que a menudo es el propio lingüista.

mos, argentinismos, quechuismos, etc., ya que aclara: *la frecuencia relativa de uso es un síntoma del valor de una forma* (op. cit. 10).

Es verdad que en cuanto uno se aproxima al tema entramos en un terreno resbaladizo. Por empezar, es importante conocer los criterios de esos ‘manuales de normativa’: si se basan en la etimología, en la RAE, en los manuales elaborados por los medios. Pero aclaremos que los buenos textos de normativa no pretenden –ni pueden– abarcar todas las realizaciones de la lengua, además de que las normas que especifican se refieren casi siempre al registro escrito y especialmente al texto de tipo académico (explicativo o argumentativo). La lengua tiene muchos otros usos: poéticos, coloquiales, seductores, jurídicos, por decir algunos, y para cada caso el hablante hábil selecciona los recursos más adecuados. Por eso podemos afirmar que, en la práctica del habla, no hay una única forma correcta y que, por el contrario, se plantean siempre problemas particulares que es necesario resolver del modo más adecuado.²¹

Como vimos arriba, el criterio para determinar cuál es el uso *normal* está en el consenso de los hablantes, que se manifiesta tácitamente en la frecuencia de uso. Pues bien: a los fines de reconocer la legitimidad de aquellas formas diferentes al estándar que podemos encontrar en las hablas de los chicos, no nos interesan las que resultan aleatorias o accidentales sino las usadas por un determinado grupo comunitario.

Existen métodos estadísticos para conocer la frecuencia de uso. A falta de ellos, también nos parece válida la percepción del hablante, a los fines del presente trabajo: en nuestro medio encontramos el singular *vos* (ya reconocido por la RAE), en algunos grupos las formas alternantes *los / nos*, la elisión de –r final del infinitivo (*cantá* por *cantar*), así como también las realizaciones *partío*, *cansao*, de los madrileños (similar a nuestro uso gauchesco), las formas *haiga*, *vaiga*, (por *haya*, *vaya*) etc. Han sido muchas veces los docentes los que rescatan esas

21 Sobre el tema, leer “Prólogo” en García Negroni (coord.) 2006, 8. Hay edición actualizada.

formas alternantes, a veces con el interés de conocer, otras con la intención de diagnosticar y corregir el lenguaje de sus alumnos. También las rescatan las mentes abiertas y curiosas, los escritores y poetas: recordemos nuestro poema nacional, *Martín Fierro*, que el mismo Hernández prologó con una descripción del lenguaje gauchesco, cultivado por muchos otros poetas actuales del género. Se dan usos equivalentes en letras de tangos, textos literarios, discursos políticos etc., que incluyen formas alternantes construidas y usadas como propias del grupo social de donde surgen o al que van dirigidos.

Sobre los usos *haiga* y *vaiga* dice la escritora y académica chilena Diamela Eltit:

Quienes cultivan ese “haiga” son sujetos en general que provienen más bien de sectores populares, no provienen del mundo académico o del mundo relativamente ilustrado. Y yo creo que hay allí un gran trabajo con la lengua de ese mundo, un trabajo de construcción. Construir el “haiga” no es fácil, es un trabajo cultural de envergadura. Y a mí siempre me ha interesado contemplar ese discurso. A mí me parece poético, extraordinariamente poético, y yo quedo conmovida con ese ‘que nos vaiga bien’ porque lo construyó un grupo social, lo habitó un grupo social y lo ejerce un grupo social [...]. Cuando aparece en mis textos las acojo con cierta admiración, porque me admira que se haya construido ese lenguaje paralelo y que la academia no puede cortarlo; no hay caso (Eltit 2017).

Tenemos entonces que el uso social, la frecuencia de uso, legitima una determinada forma que puede estar condenada por algunos textos de normativa, además de desvalorizada y discriminada por los hablantes de una variedad distinta en el espacio o en el tiempo.

Esto no quiere decir que neguemos la existencia de *error*: éste consiste en un hecho *posible* de todo sistema y es también un momento

necesario en todo proceso de aprendizaje, que puede ser cometido alguna vez tanto por el ser inmaduro como por el más formado. Todos alguna vez podemos equivocarnos, dada la situación de exigencia para docentes y alumnos que se da en el aula. ¿Quién es el dueño de la lengua? se preguntaba Acuña (2007), para traer esta sabia reflexión de una anciana catamarqueña:

Cada pueblo tiene sus costumbres. Aquí, como siempre viene gente y como el pueblo ha pertenecido a distintas provincias y a distintos países como Chile, algunos son medio achilenados, otros son así, que aprenden de toda la gente un poco, pero castellano perfecto, perfecto, no lo sabe ninguno.

Con estas ideas intentaremos ver qué pasa con las *variaciones*, es decir, las diferencias de habla con respecto al estándar, cuando surgen en el espacio del aula.

Finalmente, a esta breve presentación sobre el lenguaje agregaremos una cuestión que no podemos dejar de tener en cuenta, ya que incide en el aprendizaje: se trata de las diferencias entre oralidad y escritura.²² Si bien vinculadas entre sí puesto que ambas son realizaciones de una misma lengua (se entiende que cuando ésta no es ágrafa), se diferencian en tanto constituyen distintos registros, modalidades o sistemas de representación, según queramos pensarlo.

Ahora bien, como las lenguas tienden a diversificarse mucho más en su uso oral, en nuestra escuela, que tiene como objetivo prioritario la alfabetización y donde por otra parte el modo de enseñanza es en gran medida verbalizado –es decir, puesto en palabras más que en hechos u objetos–, una posible dificultad puede surgir ante la exigencia de que niños de diferentes hablas deberán aprender a trasvasar su

22 Vale aclarar que el término *escritura* no designa solo la práctica de *escritura* propiamente dicha, a lo que se la suele reducir muchas veces en la escuela, sino también la de *lectura* de textos.

oralidad a un único sistema de escritura. En ese aprendizaje puede que se vean desfavorecidos los no habituados al habla estándar local, que es muchas veces el habla del maestro, si este no toma en cuenta ese hecho.

En este punto y si bien en gran parte el diálogo educativo se desarrolla en la oralidad, también importa tener presente que no se trata de una verdadera oralidad. Por empezar, los hablantes alfabetizados tenemos una 'oralidad secundaria', permeada por la escritura, situación que no es necesariamente la de los chicos (menos aún en la etapa inicial pero también ocurre en las etapas siguientes). Pues bien: a este niño o joven se le exige en la escuela, por lo general, una oralidad que corresponde a la 'lengua escolarizada', que pese a ser oral contiene muchos rasgos tomados de la escritura, lo que puede incidir sobre todo a nivel de estructuras sintácticas y fonológicas (por ejemplo, en muchos casos la diferencia entre los pronombres *los - nos* se adquiere en la escuela). Por todo ello resultará decisivo que el docente tome conciencia de esa situación y supere la tendencia irreflexiva al etnocentrismo.

Con estos conceptos intentamos aproximarnos al docente y a ese lugar de encuentro que es la escuela para aportar al diálogo, al necesario reconocimiento de las diferencias y su consecuente aceptación, para que los objetivos de la enseñanza que se da en las aulas no se transformen en instrumentos de discriminación.

El aula

Nuestro espacio es el aula. Allí, *entre sus cuatro paredes*, tiene lugar ese encuentro nodal de la educación entre el ser humano adulto, representante del saber legitimado, académico, que está unos pasos más adelante del niño en el camino de aprender, y los niños o jóvenes, los seres humanos nuevos que empiezan el camino, el grupo de edu-

candos. El aula, la escuela, significativas para el niño y el joven pero fuertemente cuestionadas en los últimos tiempos, por su importancia para nuestra temática nos merecen algunas reflexiones.

Si bien hoy tenemos muchas formas de trascender los límites materiales del aula mediante tablets, computadoras y celulares, que nos ofrecen vías de información y de aprendizaje fascinantes y hasta hace poco impensadas, *el aula es un espacio educativo insuperable*: nos lo dice el educador y especialista en TIC Pablo Aristizabal.²³ Se refiere al aula concreta, la de las cuatro paredes dentro de las cuales se da el encuentro humano, que es el espacio para el diálogo, la conversación, la interacción, lo que no impide que a su vez sea también un aula *extendida* porque puede comprender el hogar, los amigos, la ciudad, los medios y hoy, mediante Internet, trascender fronteras de tiempo y espacio, pese a lo cual afirma que el comienzo de todo está en el lugar concreto del aula.

Esto es así porque, en su concepto de educación, incluye temas como juego, asombro, conocimiento, crecimiento, contacto. La clave está en esta última palabra: los *contactos* permiten establecer conexiones, tejer redes, que es como trabaja básicamente nuestro cerebro mucho antes de que existiera la primera computadora u ordenador. No le restamos importancia a estos últimos: dirá W. Ong (1982) que las tecnologías –además de oralidad y escritura, también la imprenta, el audio, ahora internet- más que meras herramientas son extensiones que modifican al ser humano, puesto que se vuelven parte de él. Pero aun con esas tecnologías el nuevo ser humano sigue siendo un ser social, con afectos y emociones, de ahí que es interesante comprobar que aún los científicos de la informática y de las neurociencias reconocen que en todas las actividades humanas –incluida la nuestra, que es la educación- es imprescindible la cercanía de los cuerpos, el contacto verbal, el encuentro cara a cara como el que se da entre maestro y alumnos.

23 <https://www.youtube.com/watch?v=up03D9FsGVk>

Por ello el ‘aula extendida’ no se contrapone al aula de las cuatro paredes sino que puede tener su anclaje en ella y en la escuela que conocemos. Es más, necesita de ese anclaje así como necesita del docente: por el vínculo humano, porque cohesiona al grupo, lo guía, aporta el pensamiento crítico. Ese es un punto clave: en efecto, si bien se reconoce que niños y jóvenes son más eficientes en el uso de Internet, estudios realizados a nivel mundial demuestran que solo un 2 % de los jóvenes es capaz de discernir cuál es la información relevante. Ahí está el papel del maestro, por eso dirá el autor citado: *la escuela es clave para una nación, los maestros son clave para la educación.*

Hablar del aula es hablar de la escuela. Y aunque todas las escuelas constituyen espacios públicos en tanto permiten al niño trascender el círculo familiar, lo es sobre todo la escuela común o estatal por su currícula, su condición de gratuita y laica y por la obligatoriedad, no solo de las familias -en cuanto a enviar a los niños- sino del Estado, de velar para que se cumpla el derecho de todos a la educación, lo que implica proveer de infraestructuras y personal necesarios a esos fines. De ahí que se llame habitualmente ‘escuela pública’ a la escuela estatal.

Es esta escuela pública la que viene siendo criticada y cuestionada desde la propuesta de alternativas que intentan ser superadoras²⁴, pero la misma existe o sobrevive, tras un pasado de gloria, como destino de la mayoría de la población infantil de nuestro país. En su defensa se explayó extensamente Berta Braslavsky, quien habla de *métodos para una educación nacional y democrática*:

...un método que no requiera el clima de privilegio de las “escuelas nuevas” sino que se pueda aplicar en las clases de 40 alumnos que concurren a la escuela común, cuyos coeficientes intelectuales oscilan entre 80 y 120 y que no son

24 En los diferentes cuestionamientos, curiosamente, no se apunta a la mayoría de escuelas privadas que repiten totalmente la currícula –supuestamente desactualizada– de la estatal y que suelen presentar estrategias aún más objetables, por ej. en aspectos disciplinarios, en des/actualización curricular y en selección del personal docente.

siempre estimulados por su familia ni ayudados por ella, cuando tienen dificultades en el aula. (Braslavsky 1992: 215; también *ADN La Nación*, 06/2012).

Una razón poderosa a favor de la escuela pública en nuestro país es su misma existencia. En efecto, como institución y como organización y por su historia está fuertemente arraigada en la sociedad argentina, de modo que más que desecharla por las falencias que a menudo, justamente, se le señalan, cabe aplicarle la frase de Paulo Freire: *para poder mañana lo que hoy es imposible, tenemos que ir haciendo lo que hoy es posible* (citada por Heras Monner Sans 2012).

Fue durante mucho tiempo –y para muchos sigue siéndolo– el espacio de socialización y de ingreso a los saberes, al mismo tiempo que el lugar donde todos los chicos pueden apropiarse de las herramientas para acceder a esos saberes y crecer en el conocimiento.

Uno de los cuestionamientos viene de la falsa dicotomía de que ‘la familia educa’ y la escuela ‘informa’. Lo llamativo es que la difundida frase ‘la educación viene de la casa’ no solo se escucha en boca de padres sino que subyace a actitudes de algunos docentes, que protestan por la expectativa no cumplida de recibir chicos *educados*, no solo en modales sino en competencias de oralidad y de lectoescritura y en hábitos de estudio.

En verdad, en la vida todo educa, como lo reconocen los mismos teóricos de la educación, todo es fuente de conocimiento: las instituciones aludidas, la naturaleza, la calle, los amigos, los medios. Sin restarle importancia, en la educación del niño, a la familia –*el más íntimo recinto de producción de la sistematicidad de una cultura* (Pui-ggrós 1995: 76)– consideramos que la escuela es insustituible, sobre todo por el hecho de que, mientras en la familia las relaciones necesariamente tienden a ser endogámicas, con las ventajas y los riesgos que ello implica, en la escuela predomina lo social. Esto es así no solo porque está regida y controlada, al menos en lo macro, por el estado, sino porque se produce en ella el encuentro con los otros, la convivencia

con personas distintas por sus orígenes, géneros, hábitos, creencias, formas de hablar y pensar; es decir, una diversidad que, por mucho que pueda parecer obstaculizadora y contraria a los fines educativos –al menos en algunas opiniones– es lo que hace que la escuela sea un verdadero espacio público donde circulan los conocimientos:

...yo mando a mis hijos a la escuela pública por un motivo principal: es uno de los pocos lugares «públicos» que quedan. [...] Lo «público» tiene que ver, para mí, con que conozcan e interactúen con gente distinta de su ámbito familiar y cercano. Los estudios marcan que los pibes han cerrado mucho el rango de sus experiencias, pero en la escuela pública eso se amplía. Allí, mis hijos van a conocer gente que piensa totalmente distinto que yo, que hace cosas que yo no haría, y que no entiende o no comparte las que yo hago. [...] Todo el arte del siglo XX recrea esa sensación mágica de ir a espacios públicos a encontrarse con los distintos: el paseo “al centro” los fines de semana, los amores entre ricos y pobres, entre cultos e incultos, entre urbanos y campesinos, iniciados en tranvías, paradas de colectivos y calles peatonales, las amistades forjadas en la escuela, en la militancia o en la colimba –¡vade retro!– que acompañan a los sujetos el resto de sus vidas. (Pineau 2013)

Así y todo, nada asegura que, al producirse en la escuela el encuentro entre niños no elegidos, no iguales –los que no son ‘gente como uno’– sino traídos por el azar, por la vida, eso solo la convierta en el mejor antídoto contra cuestiones negativas como la ignorancia, la endogamia y el racismo. Sobre esto decía A. Touraine (1998: 292): *no basta con mezclar alumnos de distinto origen o de distintas culturas para la escuela democrática: hay que tener el valor de actuar directamente contra la desigualdad, la discriminación y la segregación.*

Dentro de la escuela, el aula es el espacio concreto para el grupo de *aprendientes* (niños y docentes, quienes también aprenden). Su importancia radica en que allí, en el día a día, se vive la experiencia de compartir un espacio, un maestro, un proyecto común, se crean lazos de pertenencia, se aprende en la interacción. La antropóloga mexicana E. Rockwell (2006, 10) nos habla, además, de la importancia que tienen esas misteriosas redes invisibles que los chicos tejen en el aula, donde se construyen y reconstruyen permanentemente las identidades (Neufeld y Thisted 1999, Heras et als 2003, 2005).

El aula es a la vez la sociedad o una parte de ella, pese a lo cual, a menudo y a diferencia del todo, suele imaginársela como el lugar donde imperan los valores sociales positivos: amistad, respeto, generosidad, amor a la verdad, sentimientos humanitarios. Es bueno que se la piense así pero también debemos reconocer que, entre esas cuatro paredes, se da en pequeño lo que aparece en la sociedad mayor, la de afuera, integrada por personas de diferentes orígenes, culturas y lenguas, con distintos proyectos y competencias, para las cuales repetimos constantemente la necesidad de lograr la convivencia. Justamente el aula es una oportunidad de aprender a convivir.

Pero tal vez uno de los rasgos más importantes es que el aula es un lugar de pertenencia: el espacio propio de un grupo de chicos y su docente. Tan es así que, aun siguiendo lineamientos institucionales, *en la intimidad del aula, los maestros, pese a todo, enseñan secretamente lo suyo* (Puiggrós 1995:114); algo similar podríamos agregar de los chicos. Y si bien podemos afirmar que lo más importante en el aula son ellos, sin duda el docente -quien está o debería estar en función y en servicio de sus alumnos- es casi siempre la figura central, sobre todo en la primaria, lo que puede tener una parte positiva en lo vincular pero al mismo tiempo genera una especie de círculo, cuya posibilidad de apertura se da recién en etapas posteriores, empezando por la secundaria.

En ese espacio propio, aunque no aislado, conviven durante un tiempo los 'iguales' con respecto a la etapa de crecimiento pero 'dis-

tintos' en cuanto a orígenes y experiencias, donde un profesional acreditado es el único representante de la generación adulta y donde existe un proyecto común. Se diferencia de la familia, entre otras cosas, por la transitoriedad del vínculo: todos saben que el año escolar tiene un inicio y un final en fechas previstas y a través de encuentros cotidianos pautados. Aunque todo esto parezca obvio, la certeza de que habrá un 'fin de año' ayuda a la idea de crecimiento en el niño, de progreso en el conocimiento y, en el caso del docente, en cierto modo desalienta las actitudes individualistas y personalistas, ya que al año siguiente él o ella y lo que sucedió en el aula van a ser un recuerdo –consciente o inconsciente–, una parte del bagaje cognitivo y social, afectivo e incluso emotivo, con el que transitará el ser humano joven por el resto de su etapa escolar y por la vida.

Pese a algunos intentos *liberadores* en nuestra cultura actual, escuela y niñez/ adolescencia están fuertemente unidas. De ahí que la pérdida de esos espacios: sacar a un alumno de su grupo, expulsarlo o darle *el pase* (prácticas de otras épocas para los alumnos considerados problemáticos), o simplemente la deserción escolar, significan una situación verdaderamente traumática. El niño-frontera de la poesía del comienzo abandona la escuela, no puede seguir. En el grupo con que trabajamos durante 1999, de más de una veintena de niños solo llegaron al final de primer año un grupo de dieciocho, de los cuales solo un tercio logró lo esperado para el nivel, esto es, la competencia en leer y escribir (que además algunos ya traían de su casa). Eso constituye, además de atraso en la mayoría, pérdidas económicas en la familia y un cúmulo de experiencias frustrantes.

Sentimos personalmente que el fracaso escolar, más allá de las causas que lo generen, significa una pérdida muy grande en la vida de un niño. Porque, como dice Lajonquière (2000), la escuela es para el niño el lugar del deseo: el deseo de saber, de encontrarse con los otros chicos, con el docente, con el mundo adulto. Dirá que es el lugar donde el niño puede intentar realizar su deseo básico: ser adulto, esto es, ser autónomo, buscar su lugar en el mundo. Por eso, independiente-

mente de ciertos hechos -hasta hace poco inconcebibles, de destrucción y violencia como también de abusos- y aun con la impronta de la modernidad, la escuela era y es una meta deseada, un lugar sagrado: basta con observar la expectativa que produce en el niño que está por ingresar, en el chico que empieza la secundaria o simplemente un nuevo año con nuevas materias.

Que sienta más tarde satisfechas sus expectativas o no es otro tema, pero seguramente y aunque muchas veces no lo reconozca, aparte de encontrar o no lo que esperaba, podrá también descubrir cosas nuevas, impensadas, incluso no previstas en los programas, que surgen del nuevo espacio y del trato con el docente, con los textos y otros objetos de la cultura, con los compañeros y con otros integrantes de la comunidad educativa.

Pueden ser muchas las causales de fracaso o deserción pero lo más preocupante es cuando la causa está en que *la escuela discrimina*, cuestionamiento que se remonta a décadas atrás, ya sea cuando se la mira como un “aparato” del estado al servicio de una clase o cuando se la justifica por un ideario falsamente democratizante y homogeneizador, o incluso por desconocimiento del docente.

Tal es así que, si bien la moderna escuela pública tiene como base la igualdad de derechos, hay quienes afirman que *las fronteras nacen en la escuela*. La frase fue dicha en entrevista publicada en diario *El Día* de La Plata en 2012, nada menos que por la entonces Directora General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, S. Gvirtz.

No se trataba de una frase nueva, ya había sido título de una nota publicada en 2008 en el Portal ABC que pertenece a ese organismo provincial, donde a su vez había sido tomada del diario español *El País* del 7 de abril de ese mismo año. La nota original consistía en una reseña de investigaciones llevadas a cabo por el educador y sociólogo español Sánchez Anguita, de la Universidad de Salamanca, sobre la existencia de discriminación por etnias, culturas y lenguas que, según el mismo, se originaría en las mismas aulas españolas para con los inmigrantes. Conocido este origen más el contenido de la nota misma,

y aunque la frase resulte en sí exitosa como eslogan, atractiva y pedagógica, nos parece cuestionable su validez para ser aplicada a nuestra realidad escolar: daría a entender que es nuestra misma escuela, que ya recibe bastantes críticas para su desprestigio, la que genera actitudes racistas y discriminatorias.

¿Es esto así? ¿Puede trasvasarse sin más ni más la afirmación, de una sociedad a otra? Nos parece al menos riesgoso porque, por empezar, somos distintos en tanto países receptores. Pero además se trata de distintos tipos de migraciones, con diferencias más contrastantes en España, donde confluyen europeos del Este, africanos, latinoamericanos (entre ellos, argentinos), situación que hace bien evidente el concepto de *fronteras*. En cambio, los inmigrantes que encontramos en nuestras escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, en época de nuestros proyectos, eran en su mayoría sudamericanos y provenientes de países fronterizos (condición favorecida por la porosidad de nuestras fronteras)²⁵, es decir, compartíamos *grosso modo* orígenes, idioma y cultura, ya que la mayoría provenía de sociedades oficialmente monolingües o bilingües en las que una misma lengua, el español, es lengua oficial o una de las lenguas oficiales.²⁶ También se daba la presencia de chicos de otras zonas del país (sobre todo del NEA) o de otros grupos comunitarios (los gitanos). Esa situación es la de nuestra provincia, pese a la perseverante invisibilización de nuestras comunidades indígenas y de otras etnias, proceso parejo al arrasamiento de sus derechos. Por otro lado, si tomamos en cuenta que nuestras fronteras no son tan nítidas, tenemos que la principal discriminación es casi *intrafronteras* y relacionada, además del origen y grupos de pertenencia, con otros parámetros como clase social,

25 Según datos cuantitativos del INDEC, la relación poblacional entre nativos y migrantes limítrofes se mantiene en términos históricos del 2,6 %, aunque en relación con la totalidad de inmigrantes en el país supera el 50 % (Archenti y Tomas 2005: 12).

26 Tenemos en cuenta las situaciones de bilingüismo en que las lenguas originarias tienen el estatus de lengua oficial o lengua comunitaria y/o tienen vigencia como lenguas de contacto del español.

género, rasgos fenotípicos, condición económica, etc., y también con el uso de determinada variedad del español.

Importa también el hecho de que la discriminación que se ejerce en nuestras escuelas con respecto a la lengua estuvo mucho tiempo atada a cánones provenientes de aquella sociedad de donde se tomaron los conceptos, como otra faceta de colonialismo cultural, lo que quedó sobre todo evidenciado en épocas de predominio de un nacionalismo de base ‘hispanica’, frente a la posible influencia de las grandes migraciones a principios del XX; y si la escuela argentina tuvo algo que ver en esto fue cuando se puso al servicio de políticas colonialistas. Porque de hecho, en el consenso generalizado, estamos entre los países que ‘hablan mal’ el español (o al menos que no lo hablan *bien*).²⁷

Ello no significa que neguemos la existencia de discriminación en nuestras aulas. Como en la sociedad en general, en relación al tema, el lenguaje puede ser también un elemento discriminatorio en varios sentidos: marca a las generaciones jóvenes, diferencia clases sociales, pone en evidencia a los inmigrantes (incluso los que son hablantes de una variedad distinta de español). Nos parece importante agregar que, en nuestras representaciones, suele haber un doble muro lingüístico sustentado por la escuela: el del estándar local y, cuando hace al caso, el de la normativa hegemónica hispanica (si tal palabra está o no en el DRAE²⁸, qué significado tiene allí, qué género o acento y otros rasgos que a veces preocupan sobre todo a los ‘más cultos’ con respecto a un supuesto uso correcto).

Por todo ello, no creemos que la discriminación tenga su origen en la escuela misma: puede ser parte de los fines para los que fue creada pero la educación encierra un potencial democratizante muy importante:

27 En 2015, el anterior presidente de la RAE elogió a Colombia por su *buen* español, calificación que justificó por el hecho de que, a su juicio, no se diferencian notablemente del español peninsular (si esto no es chauvinismo...). En Perú es posible encontrar una valoración parecida hacia la propia variedad.

28 DRAE: siglas del Diccionario de la Real Academia Española

Pensamos que la construcción de alteridades entre nosotros y los otros, aplicado a la dupla nativos / inmigrantes, si bien se manifiesta también en el espacio escolar, en nuestra realidad social no se circunscribe precisamente a ese espacio en particular ni creemos que tiene origen en el mismo. Proviene en cambio de un proceso dialéctico complejo, que incorpora tanto la sociedad de inmigración como la de emigración y que involucra la construcción social de sistemas clasificatorios que apelan a la diferencia para establecer fronteras nosotros / ellos al interior de la sociedad toda (Archenti y Tomas 2005: 15).

En todo caso, los inmigrantes fueron sentidos como competidores desleales por los cada vez más escasos puestos de trabajo o como beneficiarios ilegítimos y abusivos de los servicios sociales (dentro de los cuales no se incluyó la educación básica, sí tal vez la universitaria). De modo que la discriminación social y del inmigrante es previa a la escuela, no nace en ella, como lo sugiere la frase importada; por el contrario, existe en la sociedad y se manifiesta en principio en la elección de la escuela que hacen los padres para sus hijos. Ahora bien, ¿cómo se explican los casos de subestimación del otro, del distinto, a nivel escolar?

Con el objeto de contextualizar nuestro trabajo, el interés en el tema nos llevó a conocer investigaciones realizadas por Heras y otros (2003, 2005, 2012) sobre las interacciones en el aula.

En principio nos reafirmó en lo que veíamos acerca de la complejidad del hecho educativo, que nos prevenía de interpretar las situaciones de conflicto con un criterio causalístico, según el cual la actitud del docente sería causa o efecto del comportamiento de los chicos. Esto servía a nuestros fines porque, más que cargar la tinta en los actores, nuestra intención era tratar de comprender esa complejidad.

Esa condición tiene que ver en principio con que, si bien el aula y la escuela son espacios en cierto modo privilegiados y resguardados por la institución y por las leyes y por los principios *elevados* que se piensan como inherentes a ella, lo de afuera se hace presente en el aula, a tal punto que aparecen allí los conflictos de la sociedad que, en momentos de crisis sociales, desempleo, exclusión social, inseguridad -no solo a nivel delictivo sino por la imposibilidad de elaborar proyectos de vida- aumentan el factor azar en la vida de las personas. Por eso acordamos con que *el aula refleja la realidad exterior, así que más que preguntar qué está haciendo la escuela deberíamos plantearnos qué estamos haciendo en la sociedad.*²⁹

Pero aún en momentos no críticos, la complejidad es esperable por otras razones: en principio, porque confluyen en el aula diferentes sujetos en una etapa de plena ‘ebullición’, provenientes de diferentes familias y grupos comunitarios. El único adulto: el docente, que generalmente pertenece o adhiere a la cultura mayoritaria, muchas veces también contestatario pero que, en su rol de agente instituido, se halla condicionado por la institución. Es que los docentes, pensados casi siempre en función de su materia y su rol, son también sujetos de crisis personales, intelectuales, laborales, políticas, también profesionales, ya que –y pese a ciertas opiniones minusvalorizantes- les es frecuente la preocupación por capacitarse y actualizarse, la necesidad personal de ser creativos –todo lo cual necesita de cierta articulación con la sociedad y con las instituciones que no siempre es posible-, del mismo modo que les molesta cuando eso se desconoce y en cambio les tiran cursos desde arriba, *desde la torre.*³⁰

29 Palabras del presidente del Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, L. Cachón, en el artículo “Las fronteras nacen en la escuela”, Portal ABC 2008.

30 Metáfora (y no tanto) creada por una docente. Ver investigaciones acerca del docente como sujeto (Huego 2001), la recepción de materiales de capacitación por los docentes (Díaz, Lopreto et als 1999, en Congreso Aled IV 2001), encuestas a ingresantes (Magariños, Coord, 1995), realizadas en la FPyCS, UNLP. Con respecto a esas ‘articulaciones’, el mismo Freire (2014) y su interlocutor Shor dan cuenta de rechazos a una educación avanzada y esclarecedora, iluminadora, no solo desde lo

Vinculado con ello, lo contingente de los conocimientos y de la realidad sociopolítica más los márgenes de incertidumbre que la tarea cotidiana genera, inciden en esa condición de complejidad que es propia de la vida misma, frente a una ilusoria e ingenua creencia del carácter lineal de la enseñanza. Por todo ello nos parece fundamental hacer nuestra la afirmación de los autores estudiados:

El aula es un espacio social signado por la alta complejidad y por la inestabilidad. La complejidad y la inestabilidad del espacio social del aula hacen que tanto los docentes como los alumnos participantes estén continuamente sometidos a tomar decisiones (Heras et als 2005).

En efecto, el aula nos pone, a estudiantes y docentes, en la exigencia de actuar ‘al toque’, en el momento. El caso de la niña boliviana que dice *mote* y provoca la risa de los compañeros locales, luego la maestra que trata de morigerar y al hacerlo genera en ella otra palabra ‘rara’ –*botar*– y más risas en unos y más vergüenzas en otros, es un ejemplo en pequeño de esa exigencia de actuar, no siempre con resultados felices.

Pero en el aula, además de ‘dar clase’, se producen simultáneamente muchas otras interacciones, algunas controlables y otras no, que inciden de manera distinta en los aprendizajes. Justamente ese es el tema estudiado por Heras y el equipo de investigadores, del que participaron también docentes y alumnos. Las primeras investigaciones se basaron en trabajos de campo llevados a cabo en varias escuelas del NOA (Heras 2003, 2005), que fueron luego cotejados con estudios similares en Rosario, ciudad de Buenos Aires, región Centro y Sur argentino, encontrando aspectos en común. En esos trabajos, más que apuntar a cuestionamientos y a medir la calidad educativa, tan puesta en el banquillo últimamente, el objetivo expresado fue el

institucional o desde afuera sino a veces también de parte de los propios alumnos, tanto de sectores altos como populares.

de *identificar y describir qué interacciones se desarrollan, de hecho, en las clases*, con el fin de comprender *qué oportunidades de aprendizaje se presentan en las aulas, es decir, qué es o no posible*.

Esto los lleva a reconocer tres tipos de interacciones en el aula, registradas tanto entre alumnos como entre docentes y alumnos y con los investigadores, que propone designar como: tensas, armónicas e indefinidas.

Las primeras, *de tensión*, consisten en actitudes de enfrentamiento y agresión, no solo verbales. Encuentra que este tipo de relaciones forma parte de modos culturalmente aceptados en las aulas: se trata de hechos naturalizados, esperables, en los que *se toma como normal cierto modo de relación caracterizado por la violencia verbal y simbólica, a veces también física*. Acá ubica el insulto, la ‘cargada’, la ‘tomada de pelo’ o, en forma más sutil, el trato irónico, la amenaza, la burla ante un uso lingüístico o cultural, el uso de la fuerza física para imponerse.

Las relaciones opuestas, que llama *de armonía*, pueden consistir en prestarse útiles escolares o juguetes, buscar conversaciones sobre temas que agraden a ambos participantes, escuchar al otro, ayudar a resolver un ejercicio, aceptar un uso lingüístico distinto. En estas relaciones se comparte la risa, se habla más bajito, a diferencia del grito o el tono subido de las relaciones tensas, se usa el cuerpo no para imponerse sino para acercarse o establecer un contacto amistoso.

Luego están las interacciones que no se definen ni en uno ni en otro sentido: pensamos en una actitud de prescindencia, de no arriesgarse, típica de la ‘buena conducta’.

Resaltaban los autores el hecho de que casi siempre las actitudes armónicas o afectivas tendían a reservarse a la esfera privada, como si hubiera pudor o temor a exhibirlas; que se eligiera no mostrarlas en público tendría que ver con que las características asociadas a actitudes femeninas de protección eran vistas como pasibles de burla o de insulto, tanto en varones como en mujeres. En cambio las conductas agresivas no se ocultaban sino que eran públicas, condición necesaria

para que la demostración de poder cobrara sentido, lo que obviamente va a la par de una aceptación social de la violencia sobre todo en el varón, del que se consideraba normal que fuese agresivo.

Podía tratarse tanto de violencia física como psicológica: en este último caso consistía en actitudes y menciones estigmatizantes como parte de los modos culturalmente aceptados en las aulas, donde aparecía además la incidencia de género, ya que la capacidad de emitir insultos era generalmente aceptada en relación con el concepto de masculinidad. De modo que los rasgos diferenciadores se vuelven estigma, no por un valor intrínseco sino porque sirven a los grupos mejor posicionados para reforzar su lugar de privilegio. Se usan con ese fin tanto la referencia al color de la piel, el tipo de ropa o comida como también los hábitos lingüísticos: no solo el vocabulario o la pronunciación distinta, en un caso que tuvimos la burla tenía que ver con la preferencia por el uso de un tiempo verbal (ver adelante).

Los autores encuentran que esos tres tipos de relaciones, características del espacio social escolar, existen en el mundo público del afuera, el de los adultos, donde la experiencia social también abonaría para el varón la importancia de mostrarse fuerte y poderoso (incluso monetariamente o por la ropa), frente al riesgo de evidenciar cierta debilidad mediante la demostración de afecto, vinculada más a lo femenino. De ahí que suponen que el origen de la discriminación no estaría en nuestra escuela sino en la sociedad en que está inserta, caracterizada como exitista y competitiva y que por lo tanto favorece la demostración de poder, la valoración de la fuerza y del insulto, imagen en la que sobrevuela además como factor causal directo la cultura de los medios. Reconocen sin embargo que la actitud tensa, agresiva, surge en el aula como una necesidad de defensa de la propia identidad, puesta constantemente a prueba en ese espacio.

Este panorama se complementa con las contradicciones que se observan entre práctica y discurso y con lo que denominan *zonas ambiguas*. Con ello se refieren al hábito observado de decir algo y enseguida desdecirse o hacer lo contrario, o pasar en un mismo ins-

tante de la tensión a la armonía y viceversa. Señalan esto como una constante de las interacciones en el aula, que cambian y se negocian continuamente en los mismos actores (docentes y/o alumnos) y en un continuo casi simultáneo o muy veloz, al punto de afirmar que actos de este tipo *se actualizan y modifican en forma permanente, cotidiana, en el minuto a minuto y en el cara a cara de las relaciones entre los participantes.*

Por ello afirman que el espacio escolar está plagado de zonas ambiguas, de ahí que las intervenciones no guarden un significado estable y unívoco y que no puedan ser comprendidas por un pensamiento rígidamente estructurado sino que, por el contrario, requieran a cada paso ser interpretadas. Todo puede ocurrir –nos dicen– en el mismo espacio e incluso en el mismo sujeto y en el mismo tiempo: *suelen desarrollarse en simultáneo, o con diferencias de segundos, situaciones donde un mismo sujeto o participante interactúa en forma armónica y tensa con sus pares.* Una condición similar se reconoce para la interacción conversacional. Tenemos ejemplos en el uso de palabras como *negro, villero, tipo*, que en diferentes contextos pueden funcionar como insultos o como expresiones amigables. Esa condición llevaría al docente a la necesidad de manejar las ambigüedades sin asumir posiciones rígidas.

De todo ello resulta la importancia que se le reconoce a la escuela en la formación de la identidad:

La escuela es un lugar de conformación de identidades, en cuanto es un lugar en que muchos niños y niñas pasan un tiempo considerable de sus vidas, y es un lugar reconocido como institución que valida identidades socialmente aceptadas y legalmente sancionadas como necesarias. Como ejemplos, no es lo mismo ir que no ir a la escuela; no es lo mismo terminar que no terminar la escuela; si se va a la escuela, no es lo mismo ir calzado que ir descalzo o tener calzado roto [...] (Heras et als 2005).

La identidad no está pensada en un sentido estático, un conjunto de rasgos ‘fijos’ inherentes a una persona o a un pueblo. A partir del reconocimiento de su carácter dinámico, los autores proponen entenderla como *un sistema de referencias materiales y simbólicas en permanente construcción, que es dialógica e interactiva*. Aclaran que los parámetros en torno a los cuales se construye la identidad no son casuales ni ingenuos: se organizan y perciben en principio a partir de tomar en cuenta las variables de aspecto físico y género, grupos de pertenencia, condición económico social y lenguaje:

La percepción de la diferencia, y por tanto, la construcción de identidades, se estructura alrededor de tramas de poder histórica y sociopolíticamente construidas. Por ejemplo, el color de piel y la clase social (percibida en formas de hablar y vestir) son marcadores de poder que se actualizan en interacciones breves y rápidas, y que remiten a cuestiones que no se verbalizan pero que están presentes (como por ejemplo que “blanco es mejor que mestizo”, que “urbano es mejor que rural”, que “ser del valle es mejor que ser de la montaña (quebradeño o puneño)” (ibidem).

Como se sabe, no se trata de valores absolutos. Ahora bien: a medida que se construyen dichas categorías, es común que se las agrupe con respecto a juicios de valor que luego inciden en el tipo de interacciones:

Es común que los docentes utilicen categorías para clasificar a sus alumnos, tanto frente a ellos como cuando ellos no están presentes. Estas categorías funcionan como un tejido donde se ubica a los alumnos en referencia a parámetros “normales” y “no normales” e influyen considerablemente en las interacciones del aula. Es importante señalar que este marco funciona para interpretar las inte-

racciones de los alumnos entre sí y de ellos con respecto a los docentes, ya que también los alumnos se orientan a partir de categorías (...) y contribuyen a producir y reforzar estas clasificaciones, o bien generan intentos de resistencia y modificación (ibidem).

Se agrega que, pese a ese carácter dinámico de la identidad, es frecuente que en la escuela se encasille a los chicos por algún rasgo, a veces el primero con el que se lo conoce. La tendencia al encasillamiento puede justificarse por una necesidad de respuesta inmediata ante situaciones nuevas de quienes están inmersos en la acción, en el 'ojo de la tormenta', como sucede con el maestro o profesor al frente del aula, en el día a día del hecho educativo. Es decir, el *estar continuamente sometidos a tomar decisiones* alimenta el 'cómo son' y hace pasar desapercibido el 'cómo se construye la identidad' en el ámbito escolar. Algo similar encontramos en las escuelas que conocimos al realizar los trabajos de campo y en encuentros con maestros, de los que muchas veces escuchamos juicios naturalizados sobre las actitudes de los chicos que, más que diagnósticos, parecían funcionar como determinantes de su tipo de participación en el aula: *leen y no entienden, no hablan como chicos de tercer grado*, etc. De todos modos, el docente puede saltar esa valla que él mismo se construye, como muchas veces lo hace.

Todo nos habla de la complejidad de situaciones que cotidianamente se plantean en el aula, que resultan muchas veces nuevas e imprevistas y ante las cuales se da la exigencia de una respuesta inmediata. Vale la pena remarcarlo:

La complejidad del espacio escolar es tal que en forma permanente se producen situaciones con alto grado de dificultad para ser interpretadas, saldadas y reconstruidas desde los múltiples significados que se presentan para su comprensión... Vemos así que la vida escolar para docen-

tes, alumnos y familias que la protagonizan, es muy exigente en sentidos que tradicionalmente no se ponen de manifiesto al analizar el aprendizaje y la tarea de enseñar (ibidem).

Lo dicho hasta aquí apunta a afirmar que no es posible comprender el vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende si no abrimos el entendimiento para movernos en las llamadas *zonas ambiguas*, es decir, para poder leer en forma rápida códigos comunicacionales variados y diversos registros, si no nos asomamos a los *intersticios* que existen en el quehacer cotidiano en las aulas.

Pensamos que estos intersticios y zonas ambiguas seguramente no son privativas del ambiente escolar, puesto que son observables en otros espacios de la interacción humana. Lo interesante es que también se dan en la escuela, por lo cual, a más de métodos, estrategias, recursos y planificaciones, va a concluir la autora que estos hechos también son constitutivos de la experiencia infantil de aprender en ese espacio. Es decir, no solo inciden en el resultado de lo que pasa en un momento determinado sino que se proyectan a un después, en el logro o no de la propia autoestima y en el mismo éxito o fracaso escolar.

Por todo lo que venimos viendo entendemos que el aula es un espacio de encuentro complejo, inestable, diverso, donde se dan interacciones únicas y vivencias propias que no pueden darse en otro espacio. Podemos incluir en el concepto de 'aula' también los espacios exteriores adonde se realizan 'salidas' e incluso todo espacio, real o virtual, que comparte un grupo, pero a un nivel básico de factibilidad es indudable la importancia del aula concreta, material. Tan es así que su destrucción, por acciones vandálicas o por otros fenómenos involuntarios, o la exclusión de un alumno de ese espacio que le es propio, produce pérdidas sentidas como irreparables que movilizan el reclamo social.

EL LENGUAJE Y LAS PALABRAS

La palabra, no obstante la dificultad de definirla,
es una unidad que se impone al espíritu,
algo central en el mecanismo de la lengua.

F. de Saussure

Dice Saussure que toda lengua puede sintetizarse en su léxico y su gramática: mientras en esta predomina lo regular y racional, en las palabras predomina lo arbitrario y conceptual. Las palabras tienen más peso, más materia, por lo cual tal vez se las denominó tradicionalmente ‘las partes de la oración’.

El significado con que se usa una palabra no siempre es aquel que aparece en el diccionario pues, en principio, incide el contexto: dónde y cuándo se dice, quién la dice, cuál es el contexto cultural y situacional y otros aspectos; además puede ser usada con un valor metafórico y por lo tanto nuevo (o relativamente nuevo).

Esa es la potencialidad de la metáfora: multiplicar los sentidos. Puede ser poética:

Su luna de pergamino
Preciosa tocando viene
(F. García Lorca: “Preciosa y el aire”)

Otro ladrillo en la pared (The Wall)

También aparece la metáfora en otros usos del lenguaje: coloquial, científico, académico, e incluso en la creación de nuevas palabras: *cor-taron la luz, proyecto puente, pulmón de manzana, bacilo* (literalmente en latín ‘bastoncito’, designa un microorganismo con esa forma), o esta otra sobre el lenguaje, que nos acerca a nuestro tema: *el morfema lexical es el sol, el morfema gramatical es un planeta* (Diver).³¹

Nuestras hablas están plagadas de metáforas. El tema está desarrollado en un texto de Lakoff y Jhonson (2005), cuyo título nada más es toda una propuesta: *La metáfora en la vida cotidiana*.

Veámoslo arriba en *The Wall*. Aparecen dos palabras pertenecientes al mismo campo semántico: el *ladrillo*, elemento mínimo de la *pared*, refiere a un objeto básico, repetible, una muestra clara de lo que es la *objetivación* del trabajo humano, que puede convertirse a su vez en símbolo de un deseo o necesidad: la vivienda.

De hecho, por esta última vinculación que la hace muy presente en el habla popular, Paulo Freire (1971: 141) eligió la palabra *tijolo* (‘ladrillo’ en portugués), frecuente en el *universo vocabular* de los habitantes de las favelas, como primera de una serie para alfabetizar a esos hablantes, en lo que llamó el ‘método del descubrimiento’ (aplicación del conocido como ‘método de la palabra generadora’, de base fonético-fonológica). Se trata –como las otras de la serie– de una palabra doblemente generadora, ya que reúne las condiciones exigidas por el método para generar o ‘descubrir’ nuevas combinaciones, al mismo tiempo que sirve, a los fines propuestos, para generar o abrir un diálogo liberador sobre problemas sociales, específicamente en este caso el tema de la vivienda. Otros elementos de la misma área semántica, como *techo*, pueden adquirir resonancias parecidas (recordar el film *Il Tetto* del neorrealismo italiano).

31 Diver en 3.2.1.5.1. explica el funcionamiento del lenguaje valiéndose de las metáforas *sol* para el léxico, como lo central en la comunicación, y *planeta* (un *satélite* del sol) a todo elemento gramatical, que contiene también información y la agrega al primer significado (flor, la flor, *flor-es*).

Pero una misma palabra puede usarse para diferentes sentidos. Con ladrillos Shackira levanta una *pared* para ‘estar a solas con el ser amado’, mientras Leo Dan siente que hay una *pared* de por medio ‘que le impide unirse al ser amado’ y Nicolás Guillén propone hacer una *pared* o *muralla*, juntando todas las manos, las blancas y las negras, que se abra para el amigo pero que pueda también cerrarse al enemigo.

La ciencia también usa de metáforas. Podemos encontrar los dos términos *ladrillo* y *pared* con valor metafórico en el campo de la biología y también de las ciencias sociales, como lo hace Alejandro Grimson para visualizar la trama sociocultural:

En el orden social solo están los sujetos y sus objetivaciones. Solo hay sujetos que, al hacer, realizan con capacidades desiguales que a su vez son, en efecto, producto de realizaciones anteriores; sujetos “ya realizados” en sus capacidades. Al colocar *un ladrillo sobre otro dejan una pared en pie, una pared* que podrá ser derribada por un terremoto o por ellos mismos, pero que, si pasa a integrar el paisaje donde otros sujetos nacen y se forman, pasará también a formar parte de lo que estos nuevos sujetos vivencien como “naturaleza”, aunque no lo sea. *Esos ladrillos pueden ser palabras, gestos, vestimentas o alimentos, y los edificios que resulten de ellos pueden ser sistemas de gobierno, religiones, divisiones y concepciones de clase, raza y género, y así sucesivamente. Todos los edificios literales y metafóricos son, pura y exclusivamente, trabajo humano cristalizado.* Pero el trabajo humano tiene la peculiaridad de crear un plusvalor semiótico, un excedente de sentido que oculta el proceso productivo. (Grimson 2012, 30) (resaltado nuestro)

Aunque no lo mencione explícitamente queda sobrentendido que esas objetivaciones mínimas (las *ladrillo-palabras*) construyen

–previamente a sistemas de gobierno, religiones, etc.- el *sistema* del lenguaje. Y como es nuestro tema, aprovecharemos la metáfora para aguzar la mirada en el mismo, reconociendo por un lado los ladrillos –las *palabras*- y por otro lado las transformaciones de las mismas, su ordenamiento, los elementos de conexión, más un conjunto de recursos que permiten dar consistencia a la pared y para los cuales, por motivos que luego intentaremos justificar, encontramos el término equívoco de *palabrejas*: no son palabras *plenas* pero algo dicen y, al mismo tiempo, cumplen otras importantes funciones, como veremos después.

A continuación veremos algunos casos que giran en torno a una palabra, lo que nos permitirá reflexionar sobre los hablantes y el funcionamiento del lenguaje.

Palabras, tan solo palabras

Los primeros encuentros con una lengua diferente casi siempre se producen en el territorio complejo de una palabra. Esto incluye el ritmo, ya que las palabras no están sueltas: van engarzadas unas con otras, tienen tono, volumen, gestos, de modo que vemos y oímos hablar en melodías que el receptor puede interpretar de distintos modos: así, en algunas lenguas la gente parece que canta o que susurra, en otras la melodía es monótona, o de períodos tajantes y entonces se los oye seguros, imperativos. Con esta parte musical y teatral del lenguaje, que en parte es subjetiva pero también es social, seguramente esté relacionado el cómo sentimos al ‘otro’ o cómo somos sentidos en nuestra propia otredad, y tal vez sea bastante responsable de esa impresión de seguridad rayana en la soberbia que se le atribuye al argentino o más precisamente al porteño, así como puede *sentirse* la ironía del chileno, la amabilidad del mexicano, la distancia del francés. Pero si bien el aspecto rítmico y tonal de las lenguas constituyen

un aspecto más bien difuso, en cambio resulta más discreto –en el sentido matemático- la percepción de la palabra como unidad. Y así es frecuente que el conocimiento de la lengua extranjera empiece por que ‘árbol es *tree* en inglés y *mapu* es *tierra / territorio* en mapuche’.

La palabra aparece como lo elemental, lo básico, incluso en las religiones, a tal punto que se la puede usar para diferenciar lenguas y variedades, como el caso de *langue d'oïl* y *langue d'oc*, que en Francia diferenciaba antiguamente las variedades del Norte de las del Sur, la Provenza, mediante la diferencia *oil/oc* correspondiente al antiguo adverbio afirmativo, actual francés: *oui*. De ahí que a la poesía provenzal se la conozca también como ‘de la lengua de oc’ u *occitana*.

La mayoría de los métodos tradicionales de alfabetización suelen empezar también en una palabra. Luego, mediante nuevas combinaciones de sonidos, señas, letras -como en el *método de descubrimiento* de Paulo Freire- las palabras escritas se van multiplicando.

Más tarde se van incorporando los refinamientos de la ortografía, de la sintaxis, la *consecutio temporum*, pero siguen teniendo tanto peso las palabras que se juzga al hablante en primera instancia por aquellas que utiliza, tanto cuantitativa como cualitativamente. Claro que esto puede sostenerse si creemos que el número de posibilidades de nombrar con las que un hablante cuenta está en relación directa con la capacidad de precisión en el significado. Es decir, matemáticamente hablando, a menos palabras aumenta la necesidad del uso de ‘comodines’ (palabras de remplazo, de significado difuso) y de ahí la imprecisión, la recurrencia a los implícitos y las suposiciones por parte del oyente (lo cual no siempre es negativo para la interacción, ya que el ser más o ser menos explícito puede ser una estrategia del discurso). Este tipo de afirmaciones tiene de todos modos dos problemas: cuál es el criterio para ‘contar’ las palabras que conoce un hablante, y si realmente hay una relación directa entre pensamiento y lenguaje, debiendo tener en cuenta además que, en ese sentido, hay culturas que prestigian la locuacidad y otras que prestigian la parquedad, el laconismo.

De todos modos, siendo la lengua el sistema especializado construido por las sociedades humanas –esa *pared* que ya existe, a tal punto que la naturalizamos, la consideramos que estuvo ahí siempre-, su conocimiento, utilización y práctica resulta de mucha importancia en la comunicación entre los que están al amparo de dicha pared. Oigamos lo que dice al respecto una estudiosa de la lengua:

La palabra es el puente más efectivo entre nosotros y la realidad, entre nosotros y los otros. Hay una suerte de Eros que se realiza en la palabra, primero en el logro de conectarnos con la palabra misma, que es afecto, intelecto e intención, mente y verbo, imagen y sonido a la vez. [...] El objeto de deseo del acto de la palabra es en primer lugar la palabra misma, el sentirnos conectados a ese sistema de electricidad central y fundamental que es el lenguaje, que nos identifica –nos da la identidad primera del hablante y del comunicante- y nos comunica, es decir, nos conecta al mundo de los otros hablantes y escuchantes. (Bordelois 2005, 128)

Por todo esto se puede pensar que la palabra es un elemento lingüístico fundante. Y también el siguiente relato, en torno a una palabra, constituyó una situación fundante, porque a partir de allí empezamos a comprender en qué consiste esto de ‘hablas en el aula’ y así interesarnos en este tipo de problemáticas para las que constituyen un importante aporte, aunque no único, los conocimientos sobre la lengua.

En un jardín de Villa Elisa

Una alumna del último año de Magisterio relató en clase, todavía asombrada, el caso del que había sido protagonista en un Jardín de

Infantes de Villa Elisa, hermosa localidad próxima a la ciudad de La Plata, donde se desempeñaba como maestra y donde muchos de sus pobladores se dedican a la floricultura y a la horticultura. Los chicos que concurrían a ese Jardín eran, en su totalidad, hijos de trabajadores de la zona conocidos como *medieros*, de nacionalidad boliviana.

La joven había proyectado una de las habituales tareas de 'dibujo' con materiales reciclados, para lo cual les había pedido a sus pequeños alumnos, al final de la jornada escolar, que llevaran al día siguiente fósforos usados. Los chicos recibieron el pedido en medio de un respetuoso silencio.

Sin embargo, al día siguiente, ninguno había llevado el material solicitado, lo que puso a la docente en una situación por lo menos embarazosa. Pero pensó que ese olvido masivo, esa especie de lock-out de los chicos, se debía a una distracción o desinterés atribuible a la edad, de modo que resolvió hacer el pedido a los padres cuando estos acudieran a retirar a sus hijos. Así lo hizo, lo que fue recibido con una acogida respetuosa y también silenciosa.

Llegado el tercer día, el resultado fue nuevamente negativo. Esto derrumbó las buenas intenciones de la maestra, quien entonces creyó entender que tanto los chicos como los padres eran abúlicos, poco colaboradores, no hablaban, no se comunicaban, no les interesaba la escuela, no querían aprender cosas nuevas ni cumplir con lo que se les pedía, esperaban que todo se les diera una, era difícil trabajar en esas condiciones, etc.

Ya había decidido renunciar al proyecto pero, al final del día y en el saludo de despedida, sin meditarlo mucho y con poca expectativa, volvió a pedir los preciados fósforos. Solo que esta vez, una compañera que estaba a su lado y que sabía de sus intentos frustrados, mientras ella mencionaba el material hizo espontáneamente la mímica de raspar un fósforo con la mano derecha contra la superficie rugosa de una supuesta caja que sostenía en la mano izquierda. Entonces brilló una sonrisa en las caras de los chicos y las mamás y se sintió

una exclamación al unísono: -¡Ah, cerillas! De más está decir que al día siguiente todos los chicos llevaron los preciados fósforos/cerillas.

El relato puede parecer muy elemental y hasta obvio pero nos sirvió aquella vez y nos sirve para hacer algunas reflexiones. En principio, el asombro de las estudiantes de profesorado –eran todas chicas, como suele ser común en la rama Inicial- hablaba de la alegría del descubrimiento. Eso es bueno, si bien la carencia de ciertos conocimientos elementales –en este caso, la posibilidad de diferentes léxicos- puede ser observable, ya que en los planes de estudio figura ese tema (claro, todo no se alcanza a dar, entonces el docente de superior puede considerar prescindibles algunos ítems). Estamos hablando de la formación docente.

Luego, ante la dificultad, el buscar la responsabilidad en el otro. Aquí entran también los prejuicios. Aparte de que es frecuente en los docentes que se atribuya desinterés a la familia en la educación de los hijos (Heras 2005), en este caso el prejuicio es más fuerte porque se trata de inmigrantes. Justamente este prejuicio se contradice con la realidad, ya que observaciones de campo reconocen, especialmente para la comunidad boliviana –el grupo migrante más importante numéricamente en nuestra zona- *la firme necesidad de escolarización que los propios migrantes expresan al ser requeridos con respecto al proyecto de vida para sus hijos* (Archenti - Tomas 2004). Testimonios de otros docentes con más años de práctica coinciden también en destacar el cuidado que ponen estos chicos en contar en clase con sus elementos de trabajo -los útiles escolares-, y el tesón que ponen los padres en ello, todo lo cual no coincidía con las explicaciones de conducta que había barruntado en soledad la maestra.

Evidentemente, lo que había fallado había sido la comunicación. El relato de lo que había pasado nos sirvió en clase para analizar el porqué del fracaso, a partir de las competencias en juego según los esquemas de la comunicación lingüística en uso³². La primera res-

32 Esencialmente el de Jakobson de los '60 y su reformulación por Kerbrat-Orecchioni (2000: 27)

puesta de las alumnas apuntó casi intuitivamente –y a la larga, con acierto- a una falla en la ‘competencia cultural’, pero, al preguntar el porqué, la explicación inmediata de la mayoría fue que ‘los chicos bolivianos no conocen los fósforos’, para lo cual influyó sin duda una representación social negativa sobre los inmigrantes del país vecino. Pero además se estaba identificando el conocimiento del objeto con el de la palabra, de modo que necesitamos arribar en principio a que se trataba fundamentalmente de un caso claro de ‘competencia lingüística’, más concretamente de diferencia de léxico, ya que “existe la tendencia a confundir el conocimiento del concepto con el conocimiento del término *correcto* para el mismo” (Hudson 1981: 113, resaltado nuestro). A esta altura, las alumnas del profesorado arribaron a una primera conclusión:

A los fósforos ellos los llaman *cerillas*.

Ya era un avance pero no dejaba de mostrar una actitud etnocéntrica: “ellos” no conocían la palabra justa. Ahora bien, al enterarse los futuros maestros de que en España y en otros países también se usa el término *cerilla*, la respuesta tuvo que cambiar:

A lo que nosotros llamamos *fósforos* ellos lo llaman *cerillas*.

Con ello arribamos a una explicación más aproximada al proceso cognitivo y menos prejuiciosa y, a la vez, pusimos en práctica una reflexión metalingüística.

Esto planteó una cierta inquietud sobre cómo se decía en realidad, cuál de las dos formas era correcta y, por lo tanto, la que correspondía usar, lo que nos llevó al análisis de cada término y a caer en la cuenta de que, bien miradas, ninguna de las dos palabras en juego dice mucho sobre el objeto en sí mismo tal como es actualmente, ya que tanto una como otra son poco ‘directas’ y evidencian un origen a partir del ‘lenguaje figurado’. En efecto, si hurgamos en la retórica en-

contraremos que corresponden a un uso si se quiere desviado, ya que constituyen las llamadas ‘sinécdoques’, puesto que en ambos casos se menciona al objeto –el todo- por una de las partes. Pero además, consultado un especialista, ni una ni otra son lo que suponemos que son: curiosamente, en los adminículos que habitualmente usamos, ni el fósforo tiene fósforo –altamente venenoso, por lo que se lo sustituye por un compuesto que generalmente va en la caja, en la parte especialmente hecha para raspar- ni las cerillas tienen cera, que se sustituyó por un hidrocarburo, la parafina. Si pensamos en la función referencial de la palabra, no podemos entonces decir que una designe *per se* mejor que la otra al objeto, salvo por el uso social.

Seguramente que la descripción del objeto no tiene en sí misma tanta importancia con respecto al uso lingüístico y sirve para abonar la idea de la arbitrariedad del significado –hoy relativizada- o de su naturaleza convencional, de su origen como construcción social, pero sí es importante para tomar conciencia del funcionamiento del lenguaje como herramienta válida, pese a los cambios culturales del mundo exterior. Tan es así que seguimos diciendo ‘el sol sale por el este’ y llamando ‘fósforo’ al objeto en cuestión, en tanto dichos usos no generen conflictos.³³ Pero tal vez más importante fue el aprendizaje de cómo nuestras representaciones de los otros nos pueden hacer caer fácilmente en juicios etnocéntricos, propios de un pensamiento ingenuo.³⁴

33 Como ocurre hoy con los términos vinculados al sexismo que se le reconoce a nuestra lengua.

34 Igualmente el asunto tiene un lado curioso en el que creo que vale la pena detenerse, ya que por fin nos permite descubrir en qué consistía aquel gesto displicente y canchero de los vaqueros, en las películas del Oeste, que para prender sus cigarrillos frotaban el fósforo en la caña de sus botas. Esos gestos ya nunca volverán y no porque los vaqueros de hoy sean menos arrogantes sino porque los fósforos de aquellas primeras épocas tenían en su cabeza el elemento químico puro (P), de alta toxicidad (cosa que no arredraba a los valientes cowboys) pero fácilmente inflamable al ser frotado contra cualquier superficie. Como era muy peligroso fue prohibido a partir de 1874 y remplazado por ‘cerillas de seguridad’, incluso poniendo los componentes inflamables, mezclados con polvo de vidrio, en la superficie de frotación de la caja.

Y ya que de lenguas se trata vayamos al diccionario. Encontramos que allí aparecen *fósforo* y *cerilla/cerillo* como sinónimos, aunque más bien se trata de vocablos con una diferente distribución. La primera de ellas, para el sentido en que venimos hablando, aparece como sustantivo de uso común. En cambio se da *cerillo/cerilla* como propios de Andalucía, Cuba y México, es decir, constituirían regionalismos.³⁵ En cuanto al significado en sí mismo, *cerilla* lo extiende tanto al papel, madera o cartón *encerados* como a velas pequeñas de cera y otros objetos del mismo material. A su vez, *fósforo* refiere también al elemento en estado puro, altamente venenoso y de efectos letales, usado tanto en la guerra como actualmente para fumigar los campos en la industria agroalimentaria. Sería bueno que se hablara en la escuela también de estos temas, que tienen que ver con el futuro de los mismos niños que asisten a ella. Tal vez por este tipo de cosas dirá Bourdieu (2000a: 111) que en la escuela se aprende a hablar sin hablar:³⁶

El sistema escolar no enseña únicamente un lenguaje, sino también una relación al lenguaje solidaria de una relación a las cosas, de una relación a los seres, de una relación al mundo completamente desrealizada.

Retomando la cuestión lingüística, en principio pareció tratarse tan solo de una diferencia de léxico. En ese caso, cualquier hablante, de español o de otra lengua, sabe por experiencia que existen diferen-

35 En casos como éste, solía reconocerse como uso común o patrimonial al que era propio de España y como regionalismo al de otros lugares: ese fue durante mucho tiempo el criterio de la RAE, lo cual, según el lingüista mexicano Raúl Ávila, manifiesta un *colonialismo lingüístico*. En cambio, en la era de Internet y de los medios masivos surge el *español internacional*, donde el criterio sería elegir la palabra de mayor frecuencia y dispersión en el mundo de habla hispana, lo que no invalida el uso de otras formas para un público regional o nacional. Así, nuestro *fósforo* correspondería al ‘español internacional’, quedando *cerillo/cerilla* como regionalismo (Ávila 2012).

36 La construcción, traducida, resulta ambigua, sin duda el sentido apunta a ‘hablar sin decir nada, al menos nada relevante, importante, verdadero...’

tes modos de decir, diferentes palabras, para mencionar las mismas cosas y, ante la percepción de un impedimento en la comunicación, trataría de enfocar por ese lado el obstáculo.

Pero a la maestra algo le impidió pensar así. Tal vez porque lo primero que acudió a su mente fue el prejuicio sobre la indolencia y un desinterés atribuido a chicos y familias migrantes, como ella misma lo expresó. Tampoco conocería el término alternativo ni recordaría frases como ‘arbitrariedad del signo lingüístico’ o ‘etnocentrismo cultural’ que, seguramente, alguno de sus profesores habría pronunciado en la cursada. O tal vez porque el fracaso en la comunicación se debía a un elemento tan mínimo y habitual, existente en toda cocina y también en los ‘portadores de texto’ de cualquier góndola de supermercado.

Posiblemente haya sido más importante, en el diálogo docente-alumno, el peso institucional del espacio del aula, donde generalmente se actúa con el sobrentendido de que, en esa dupla, el primero usa la palabra ‘correcta’, que debe conocer el segundo. Ese tipo de razonamiento coloca en falta al niño y a sus mayores, quienes temen delatar su ignorancia. Vemos que así ‘se instala en el proceso cognoscitivo la perplejidad y el conflicto, patentizados en contradicciones, rupturas e interrupciones en la comunicación’ (Archenti-Tomas 2004).

De modo que la razón excede al simple desconocimiento léxico. En la maestra subyace un concepto de lengua uniforme, homogénea, ya que no cuestiona su palabra. Eso crea en los chicos y sus familias una actitud de duda sobre su propia lengua, aunque en este caso no se trate del quechua sino de una variedad del español pero, al desconocerlo, da lo mismo. Este sentimiento produce inseguridad y genera un silencio defensivo, de temor, que les impide incluso preguntar. Así lo testimonian estudios realizados en el CEAMCRI:

En nuestras entrevistadas [de origen boliviano] aparece reiteradamente la apelación a una sensación de “miedo” en situaciones de comunicación con locales ante la posi-

bilidad de “no expresarse correctamente” o “no ser entendidas”. A su vez, miembros de la sociedad local en interacción cotidiana con bolivianos (productores, técnicos, feriantes, maestras, directivos de escuelas) manifiestan que los mismos “no hablan”, “no se expresan correctamente”, “no se les entiende”. La posibilidad de manejo de códigos lingüísticos e interaccionales constituye un capital simbólico crucial a la hora de negociar los lugares sociales, y su valor estratégico aumenta en la medida en que la inserción de trabajo asume características más “urbanas”. (Archenti y Tomás, 2004).

Es decir, la representación social que prevalece en nosotros, la sociedad receptora, y el temor a preguntar de parte del niño y el adulto inmigrante, ya que ello delataría no solo su origen sino su ignorancia sobre algo que *debería conocer*, hacen una combinación perfecta para agravar la incomunicación. Eso se suma al *terror de la gente de abrir la boca* que genera muchas veces el ambiente escolar (Entrevista a L. Acuña, 2006).

Se sabe que muchos inmigrantes y sus hijos, sobre todo los que provienen de zonas pobres, aunque sean hablantes de español sienten vergüenza por la forma en que hablan. Esto no ocurre fatalmente con todos pero tampoco el sentimiento viene solo de ese lado: la escuela muchas veces es un espacio que ejerce un poder vergonzante sobre el que habla distinto al estándar, ya sea con respecto a la lengua común, en el caso de los alumnos nativos, o al discurso docente, en el caso de alumnos y docentes.

Es que, hasta hace poco, no era raro oír en los adultos ‘bien hablados’ y en los mismos docentes juicios despectivos hacia quienes cometían errores con respecto a la lengua estándar, así como, paradójicamente, escuchar la frase descalificatoria de ‘eso les viene de la cuna’ (pensamiento demasiado aristocrático para ser sostenido en la

institución democrática por excelencia de la modernidad).³⁷ Esta actitud entendemos que ha sido suficientemente cuestionada, de modo que hoy pocos se atreven al menos a decir la frase en voz alta. Pero el sentimiento sigue bastante arraigado, al punto de erosionar la propia autoestima del alumno y de trabar e inhibir en público su capacidad expresiva. Es como si ‘su’ lengua no fuera suya, como si traicionara al hablante –no por hablar de más como generalmente se entiende, sino por hablar mal o directamente por negarse a ‘salir’. Como el maestro de origen wichí que, previo a hablar en una reunión de docentes, pidió perdón a sus colegas por hablar en ‘lengua prestada’ (Acuña, 2007).

Tenemos que pensar que esa situación impidió también que hubiera preguntas, como sería lógico esperarlo. Queda allí en evidencia otra variable cultural: quién en la sociedad tiene derecho a preguntar y quién no, según las relaciones de poder/solidaridad construidas en la comunidad a la que se pertenece, que pueden asociarse a cuestiones de género o de parentesco (marido/mujer, padre/hijo), niveles jerárquicos (jefe/empleado, cura/feligrés), niveles intelectuales (conferencista/público, maestro/alumno) (Hudson 1981: 133 ss), etc. Es importante tener en cuenta también que en el caso narrado se trata de actores que se ubican en bajos niveles de permisividad en el vínculo adulto/niño, a más de la situación de desventaja social del inmigrante pobre.

Simplificando mucho, vemos que se trató de un juego de inseguridades: ni los chicos ni las madres preguntaron por lo que no entendían pero tampoco la maestra preguntó a los chicos ni se preguntó a sí misma qué pasaba. La solución requirió de una mayor inversión de tiempo, además de poner el cuerpo y de acudir al lenguaje gestual.

37 Salvando la ambigüedad de los términos, López García (2012) vincula con el neoliberalismo esta connotación de ‘educado’ como atributo vinculado a la familia (ver cap. final).

El pequeño lenguaraz

Tuvimos otra situación en la que el problema pasaba también por una simple palabra, pero, como podrá verse, acá el proceso fue distinto. El relato nos lo hizo la propia maestra interviniente en el hecho, cuya trama subyacente me trajo un recuerdo de la vieja escuela secundaria.

Se trataba de un prestigioso profesor de inglés, con una gran capacidad de empatía, que ponía todo su eros pedagógico en que aprendiéramos la lengua extranjera y lo hacía realmente con éxito. Un día de esos hizo que, por un momento, los cuarenta alumnos de Primer Año que estábamos en el aula, a la voz de *Look at me!* (‘¡mírenme!’) levantáramos la vista de libros y papeles –o simplemente dejáramos de *navegar*- y dirigiéramos toda nuestra atención hacia él, ubicado al frente de la clase. Cuando se aseguró de que todos lo miráramos, erguido en toda su estatura –era bastante alto- y tras un instante de silencio, en un gesto verdaderamente predecesor de los Rolling Stones nos sacó la lengua a todos durante una considerable cantidad de tiempo, hasta que debió volverla a la cavidad bucal para tirarnos la palabra que nos quería enseñar: ¡*Tongue!* Así aquellos alumnos de entonces aprendimos para siempre el nombre en inglés de esa parte de nuestro cuerpo.

Creo que ninguno de los alumnos presentes nos olvidamos de la palabra inglesa para el músculo que conocemos como ‘lengua’. Mirado desde la actualidad y sin desmerecer la excelencia de aquel verdadero maestro, ese recuerdo es un ejemplo elocuente de los métodos en uso en aquellas épocas, de base claramente conductista, que proscribían para la clase de lengua extranjera el recurrir a la llamada lengua ‘materna’ o a la traducción. Semejante estrategia tenía tal vez algo de autoritario, de represivo, pero sin duda en el caso de nuestro profesor fue muy teatral y efectivo (además de que los métodos son caminos y, como se sabe, todos los caminos llevan a Roma). Los criterios cambiaron, sabemos hoy que el conocimiento de la lengua pri-

mera le sirve al hablante –pese a que los profesores todavía quieran impedirlo- para aprender otras lenguas, así como también la recíproca: el aprendizaje –total o parcial- de lenguas segundas vuelve en un mayor y mejor conocimiento de la primera. Porque *quien solo conoce su lengua sabe poco de su lengua*.

A pesar de todo esto y ya en el siglo XXI siguen apareciendo sin embargo hechos que, en la práctica, tienen como base aquella antigua creencia de nuestro profesor de inglés. Y no solo en la clase de lengua -materna o extranjera- sino también en el intercambio cotidiano y dialógico entre docente y alumno, que en las escuelas bonaerenses se realiza como se sabe en español. Ahora bien: ¿Qué variedad de español? ¿Qué pasa cuando los chicos hablan una variedad distinta a la estándar local o cuando su lengua primera, su lengua familiar, es otra? Si bien en diferente grado, la situación es parecida a la de arriba y ese chico de un habla distinta es probable que, sin pedir permiso, *traduzca* a su lengua o variedad y también que haga emerger algún elemento diferente en su aprendido español rioplatense.

Preguntados sobre esta situación, muchos docentes nos han dicho que ellos solo admiten el castellano en clase, algunos más específicamente solo ‘el argentino’ (sic), que supuestamente es la forma rápida de designar al llamado por Borges ‘idioma nacional’. Y esto no lo harían por una cuestión de autoritarismo o de poder –en ese caso tal vez no lo manifestarían- sino por aquella creencia acerca de que, para aprender a hablar o a escribir hay que mantenerse dentro de *La Lengua*, no salirse de ella ni admitir que el alumno lo haga, a riesgo de que se le ‘quede’ en la memoria, mal aprendida como *propia*, la palabra de *otra* lengua o variedad, poniendo en gran parte en la entereza y la firmeza de mantenerse en esa actitud una cuestión de responsabilidad docente.

Así lo pensaría aquella maestra que, ya en el siglo XXI, muy convencida de haber cumplido con su deber, nos contó que durante un recreo, mientras miraba a los chicos, se le acercó un alumno de primer grado que por su aspecto no dejaba dudas sobre su origen

migratorio. El niño estiró hacia ella el brazo y alzó la mano morena, intentando darle un lápiz de madera con la punta quebrada, al tiempo que le pidió (pasando por alto las reglas de cortesía, todavía no aprendidas):

-Seño, tajáme la punta.

Aparece allí un verbo no usual en la variedad rioplatense pero su uso en el contexto y el lenguaje gestual y ostensivo del niño no dejaban lugar a dudas sobre qué le estaba pidiendo, según dejaba en claro la propia relatora. Sin embargo la respuesta fue:

-No te entiendo.

El chico, sin bajar el brazo, insistió: -Tajáme la punta.

Nuevamente: -No te entiendo.

Y por tercera vez: -Tajáme la punta.

La maestra, con tono de '¡ya te lo dije!': -¡No te entiendo!

El chico desesperado, la maestra segura de que con ese método iba a lograr que usara el verbo *que correspondía*, para lo cual evidentemente se había hecho la decisión firme de responder lo mismo tantas veces como fuera necesario. Seguramente temía que, si *aflojaba*, el chico no iba a aprender la palabra 'correcta'.

Pero no pasó a más la situación porque un compañerito que observaba el diálogo se acercó -no al chico en problemas para decirle qué palabra debía usar sino a la maestra, para aclararle 'en argentino' qué era lo que quería decir su amiguito:

-Seño, le pide que le saque punta al lápiz.

Este segundo chico soluciona el relato. El primero feliz tal vez porque ahí sí, la maestra podía resolverle, sin remordimientos, el problema concreto (aunque seguro que también le sirvió para internali-

zar la idea de que ‘a mí, cuando hablo no me entienden’). La maestra también feliz porque, sin tener que renunciar a sus convicciones pedagógicas pudo ayudar al niño, cumpliendo así doblemente su deber docente. Lo interesante es que este segundo chico -inminente lenguaraz o futuro lingüista- se dirigió, intuitivamente, no al compañero para corregirlo sino a la maestra. Tal vez quería informarle de la existencia del bilingüismo y de que, *para entenderse, basta con querer entenderse* (A. Alatorre 1989, 318). Aunque no tuvo mucho éxito pues ella, tal como nos lo contó, se sentía muy orgullosa de haberse mantenido firme frente al pedido en ‘lenguaje incorrecto’.

El relato, como en el caso anterior, nos merece alguna reflexión, no ya sobre los actores sino sobre la lengua, que es a lo que queremos llegar. Porque así como la heterogeneidad y la posibilidad de variación fueron definidas por B. Lavandera como condiciones inherentes a todas las lenguas, que las convierten en instrumentos aptos a la comunicación, estos aparentes desvíos y usos distintos que encontramos surgen justamente como una realización y una puesta en vigencia de esas condiciones. En este caso concreto, según vimos, el problema giraba en torno a cómo designar la acción para la cual tenemos el verbo de uso general hispánico *sacar* en una de sus tantas acepciones que, agreguemos, sin embargo, no está registrada en el DRAE para este uso específico. No es que por eso sea menos legítima pero este detalle nos permite mirar de otro modo la disparidad de criterios con respecto a la fidelidad de aquella maestra a *La Lengua*.

Esto es: indagando un poco más, si bien el tan acreditado Diccionario en su 23ª edición no trae para este verbo el uso ‘sacar punta al lápiz’ –que es un uso bien puntual, con perdón de la redundancia-, sí registra como derivado el sustantivo compuesto *sacapuntas*, que lo presenta como regionalismo de Costa Rica...³⁸ Tal vez los lexicógrafos no estaban informados de que también es nuestro, es decir, argentino:

38 ¿Otro ejemplo de colonialismo léxico?

Un túnel misterioso
en el que se barrunta
un enano hacendoso:
el que saca la punta.

Así rima el poeta del campo y la ciudad, en su minipoema titulado justamente “El sacapuntas”, publicado en 1941 por el argentinísimo – nacido español- Baldomero Fernández Moreno, médico y docente de Lengua, morador de estas pampas bonaerenses, por otra parte muy socorrido en las escuelas por su lenguaje considerado precisamente ‘castizo’. Pese a todos estos títulos el DRAE no registró esta palabra tan cotidiana nuestra como argentinismo, ni menos como ‘uso patrimonial’, o sea de uso general, no regional.

En cuanto al verbo *tajar*, en otras comunidades hispanohablantes como Perú y por lo que parece tal vez en la misma España se lo emplea con el significado de ‘dividir algo en dos o más partes con un instrumento cortante’, llamado justamente *tajo* o *tajador*. El origen está en el significado que todavía conserva el verbo -aunque anticuado en cuanto a lo referencial- de ‘cortar una pluma de ave para escribir’ –pluma que así se convertía, como puede verse en tantos retratos del siglo XIX y anteriores, en uno de los elementos usados para estos menesteres durante la época de los próceres, previo al invento de lapiceras, plumas (no ya las de ave sino las fabricadas de metal), estilográficas, bolígrafos (rebautizados por nosotros como *biromes*), máquinas de escribir, teclados de pc, etc. Por extensión del significado se aplicó el verbo a lo que hacemos con el lápiz, el único de los utensilios escolares que requiere, como la antigua *pluma*, de una hoja filosa pero para *tajar* o rebanar la madera blanda que rodea el corazón de grafito y, así, dejarlo al descubierto, *sacar* la mina, afilar la punta. Algunos de nuestros alumnos venidos de la Patagonia o de distintas provincias también conocían su uso con este sentido.

Palabras, usos, estilos, dentro de la misma lengua pero sin embargo distintos. Por eso la sensación de extrañeza puede ser mayor

aún que con respecto a una lengua extranjera. Así lo siente Daniel Moyano en *Escribir en el exilio* (1989):

Si yo hubiera vivido mi exilio en Alemania, al aprender la palabra ‘Kartoffeln’ nombraba las papas y ahí acababa la cosa. En España no es así, basta entrar en una ferretería y tratar de comprar algo, decir pinzas, o alicates, o tornillo por ejemplo: todo cambia de nombre y el caos es total. (cit. De Diego, 2007, 184)

Si trasladamos esta situación a la que vive un niño inmerso de pronto en la realidad escolar –de hecho distinta a la de su familia- pero además perteneciente a una cultura que parece la misma que la de él pero no lo es, donde todos son hispanoparlantes -es decir, donde todos, desde la maestra hasta sus compañeritos, hablan su misma lengua, pero que no es *la misma-*, nos daremos cuenta de que, para ese niño, como dice Moyano, el caos puede ser total.

PALABRAS Y PALABREJAS

La capacidad formativa que puede llegar a proporcionar la gramática es similar a la de las matemáticas o de la lógica
(A. Di Tullio).

Tal como hemos visto, en la pared del lenguaje, la palabra es *como* un ladrillo o cualquier otro elemento básico -piedra o tronco- con el que pueden levantarse los muros de una construcción. Pero para ello se requiere de la argamasa que pega, del moldeado de las formas para que las piedras encastran unas con otras, del orden de los materiales, de lazos y otros elementos sin los cuales el edificio no podría prosperar.

Esto también, siguiendo con la metáfora, pasa en el lenguaje. En él existen elementos y categorías, no tan visualizadas o seguramente más difíciles de reconocer, que agregan información y además cumplen la importante función de constituir la argamasa o de establecer uniones y otro tipo de relaciones entre las partes, al punto de que, si faltan, pueden llegar a producirse rajaduras importantes en la pared e incluso derrumbes.

Hay palabras relacionales (las preposiciones y las conjunciones) y sufijos flexivos especializados en marcar las re-

laciones entre los constituyentes de una construcción (Di Tullio 1997: 66)

Son algunos ejemplos: *y* que suma en ‘blanco y negro’, *pero* que pone límites, como en el tan escuchado ‘estudié *pero* no me acuerdo’, *a* como una flecha indicadora: ‘voy *a* la costa’ y también ‘voy *a* hacer la comida’, tan minimizada en ese uso que mucha gente se la olvida. Cumplen también esta función otras que nunca aparecen solas, como *re*, *a*, *in*, *bi*, los sufijos flexivos como en *am-o*, *am-ás*, *larg-as* *noche-s* *invernal-es*, etc. En este capítulo y el siguiente nos referiremos a este tipo de elementos.

El discernimiento y aprendizaje del uso de esos elementos finos del lenguaje ofrece más dificultades por tratarse casi siempre de palabras pequeñas que carecen de referentes visibles (no designan cosas), y porque generalmente se adosan, es decir, se pegan –en la realización sonora y a veces también en la escritura- a la palabra relevante, es decir, la más significativa, que es casi siempre una palabra plena, destacada del resto por el *acento principal*. Porque en nuestra lengua –que es de tipo *silábica-*, cuando hablamos, no todas las palabras destacan una sílaba mediante el *acento*, término que usamos acá para referirnos a un incremento en la duración temporal y en el volumen sonoro. Eso ocurre en la pronunciación normal de cualquier oración pero también puede usarse libremente, con un valor subjetivo, para resaltar lo que queramos.

Valga el siguiente ejemplo, tomado de García Jurado (2005, 175): *No siempre estamos dispuestos a escuchar el silencio interior, es más, muchas veces nos aterra la necesidad de enfrentar su sonido*. En esa emisión normalmente hacemos dos acentos principales: *dispuestos*, *muchas*. El resto queda parejo, raso, con dos acentos secundarios: *siempre*, *necesidad*.³⁹ Como además al fusionarse con otros sue-

39 La complejidad de estos fenómenos de acentuación es lo que dificulta la aplicación del acento ortográfico (es decir, escrito), que no se limita a meras reglas. Sobre el tema ver García Jurado 2005, 134ss.

len perderse ciertos rasgos que configuran idealmente los fonemas: *siemprestamos, denfrentar*, o unirlos en sílabas: *aescuchar, no-sa-terra*, esto favorece la tendencia a reducir la presencia de las palabras funcionales: *voy hacer* (pronunciada *voiasér*) por la frase verbal que corresponde *voy a hacer*.

Esas palabras pequeñas, casi siempre inacentuadas, no carecen de significado pero se usan especialmente para establecer vínculos y relaciones entre las palabras plenas o *partes* de la oración, o sea que predomina en ellas la función gramatical más que la función referencial. ¿Son importantes? Pues sí que lo son. Así lo dice Di Tullio (1997: 214/215):

La gramática tradicional prestaba escasa atención a las preposiciones y a las conjunciones, a las que denominaba “partículas de enlace”. La gramática actual, por el contrario, considera que son precisamente estos elementos, con escaso significado léxico y, a veces, sin éste, los que organizan la estructura de los sintagmas como piezas básicas sobre las que se construyen las unidades mayores. (Di Tullio 1997: 214/215)

Pues si a las palabras plenas (sustantivo, verbo, adjetivo) se las designaba *partes* (de la oración), a estos elementos más pequeños se los solía designar con el diminutivo latino correspondiente, esto es: *partículas*, que en el uso popular hubiera variado a *partejas* (hoy inexistente). En cambio, relacionado con *palabras*, encontramos *palabrejas*, término este último que en su origen pudo haber sido un diminutivo latino.⁴⁰ Así encontramos el término con el que bautizamos a estas *pequeñas palabras* que, a la par de otros recursos –por ejemplo, el orden- se usan para construir, para ensamblar el habla.

40 como *aurícula, apícula*, de los que derivaron los actuales *oreja, abeja*.

Claro que después el uso fue agregando otros sentidos, de donde la necesidad de profundizar en su significado. A veces recurrimos al DRAE y en este caso lo hicimos, comprobando que, en diversas ediciones que incluyen la última -y también en la edición on-line consultada en 2017- define invariablemente *palabrejas* como *palabras de escasa importancia o interés en el discurso*, con la aclaración además de que el vocablo posee una connotación despectiva. Nos pareció una definición evasiva o al menos muy poco académica, ya que creemos que ninguna palabra deja de tener importancia en el discurso, por aquello de que *hasta el pelo más delgado / hace su sombra en el suelo*. El único caso en que este criterio de minimizar su importancia podría tener sentido es si pensáramos como extranjeros, a los cuales les resultan fundamentales las palabras plenas, autónomas: *agua, comida, baño*, y dejan para un segundo plano *a, si, por*, conjugaciones y concordancias. Eso nos motivó a ver cómo era usada la palabra *palabreja*.

Y encontramos que a veces, en el uso, con ese término se hacía referencia a palabras incorrectas o tildadas de vulgares, incluso soeces; también palabras condenadas como ‘malas’ pero que se siguen usando porque no hay ninguna otra que pueda sustituirlas para determinadas elecciones personales o en ciertas situaciones (las y los conductores de automóviles y los adolescentes saben de ese tipo de *palabrejas*, como lo dejó claro por otra parte nuestro querido Fontanarrosa en 2004, nada menos que ante el director de la RAE, en el Congreso de la Lengua en Rosario).⁴¹

Por esta ambigüedad del término y aprovechando el rasgo que le reconoce la institución máxima con respecto a la lengua, aunque dándole otro sentido, y como no encontramos otra palabra que abarcara el tema del que queremos hablar, evitando además el uso de otras que provocan cierta resistencia –como gramática, morfología, etc.-, elegimos ese término aparentemente tan castizo –por la fricativa sor-

41 http://congresosdelengua.es/rosario/mesas/fontanarrosa_r.htm

da velar, esto es, la *jota*, casi privativa del castellano- ante el riesgo de quedarnos sin título para este capítulo en el que pensamos hablar de la argamasa y de otros medios usados para unir las palabras.

Tratamos de reunir bajo ese término-paraguas a *conjunciones* y *preposiciones*, cuyo uso, junto con otros recursos referidos a las formas y su concordancia (morfología), su ordenamiento (sintaxis), constituyen lo que llamamos gramática *oracional*, eso que subyace a las prácticas del lenguaje. Qué es la gramática: los hablantes tenemos un conocimiento operativo de ella, sin el cual no podríamos articular una mínima frase. Dicho de otro modo: podemos hablar porque sabemos usar las reglas gramaticales.⁴² Hay otro tipo de conocimiento que es descriptivo/explicativo, que analiza justamente cómo el hablante usa *regularmente* la lengua y, a partir de observaciones, lo explicita en reglas. El primer tipo de conocimiento –esto es, conocer el uso- es vital, puesto que sin tenerlo no podríamos hablar (y sin hablar⁴³ ya se sabe, no existiría una comunidad humana). Podemos pasar en cierto modo sin el segundo tipo de conocimiento –que es en el que habitualmente pensamos cuando decimos *gramática-*, que sin embargo nos proporciona categorías de gran utilidad a la comprensión y la enseñanza de la lengua y también al uso.

Ahora bien: si la no observación de reglas gramaticales pueden no perjudicar un entendimiento *grosso modo* (decir *los árbole*, discordancias como *mí gusta Babina*, escribir *voy hacer la comida*, la muy frecuente en la tv: *los aguas*, el ‘estilo celular’, etc.), su cumplimiento resulta importante porque, como todos sabemos, inciden en la acep-

42 Son como ‘reglas de juego’ –de un juego de alta complejidad-, por lo que a veces se ha comparado la lengua con juegos como el ajedrez pero, a diferencia de éste, donde las reglas son estables a través de los siglos y todo consiste en la previsibilidad de enmarañadas combinaciones que no lleguen a ser imaginadas por el contrincante, en la lengua existe una estabilidad que es sin embargo temporaria, pasible de cambios –muchas veces imperceptibles, en otros casos detectables- pues las ‘piezas’ del juego –a diferencia del caballito o el alfil, condenados a los mismos saltitos- somos seres del tiempo, vivos, pensantes, que integramos *configuraciones culturales* también pasibles de cambio.

43 Recordemos que con el término *habla* comprendemos la realización lingüística tanto escrita como oral, de lenguas oral-auditivas y visoespaciales (lenguas de señas).

tabilidad social de lo que se dice y en la imagen del hablante, pero además y sobre todo porque aportan precisión y sutileza al diálogo, estableciendo vínculos estrechos con lo cultural que resultan muchas veces idiosincrásicos a una lengua/cultura en particular. Esas dos condiciones –precisión y sutileza- son casi siempre patrimonio de los hablantes nativos, expertos en el uso de la gramática en lengua materna, en tanto su dominio suele resultar dificultoso para el extranjero (incluso, en menor grado, para hablantes de las distintas variedades de una misma lengua).

Por todo ello, el estudio de las reglas –la gramática- puede constituir un excelente camino para llegar al dominio operativo de una lengua o para entender y traducir las transgresiones –aparentes o no- en el uso. A continuación analizaremos algunos casos que hemos vivido en las aulas, en los que una mínima diferencia gramatical (del alumno y/o del docente), pese a su pequeñez o aparente insignificancia, favoreció los prejuicios, dificultó y, en algún caso, hasta llegó a impedir directamente el diálogo.

Artículo

Por ese ser *partículas* o *palabrejas*, en las primeras etapas aprendemos los artículos adosados a la palabra principal, como es el caso de muchos chicos pequeños que inventaron *laraña*, la *saraña*, el *porteléfono*. Algo similar hicieron los nobles burgaleses, hablantes del castellano antiguo, como se sabe un dialecto del latín, lengua esta última que al igual que la Lengua de Señas Argentina (LSA) y otras lenguas carecen de artículo. Otras lo tienen pero con un uso más restringido y menos variaciones que el español, como podemos verlo al comparar la siguiente breve poesía infantil inglesa con su traducción:

Rose is red	La rosa es roja
Violet is blue	La violeta es azul
Honey is sweet	La miel es dulce
and so are you	y así eres tú

(De ahí que uno de nuestros errores frecuentes al aprender inglés es el uso y abuso del artículo invariable *the*, única forma para las equivalentes en español *el, la, los, las*).

Pues bien, cuando aquellos viejos castellanos del medioevo, en plena formación de la lengua, incorporaron muchos sustantivos del árabe –que señoreó en España desde los años 800 o aún antes hasta el siglo XV y que sí tenía ‘artículo’- lo hicieron con artículo incluido: *albahñil, albahaca, almacén, alquimia*, de modo que, cuando alguien decía *la alquimia* estaba diciendo literalmente ‘la la química’. Un caso que nos permite verlo claro es la palabra *algodón*, si la comparamos con su par inglés *cotton*. Ambas proceden de la misma palabra árabe, solo que en nuestra lengua se incorporó por aquellos siglos con artículo incluido: *al-cotón*, mientras que en inglés, donde posiblemente haya ingresado en la era industrial y no fue tomada del español sino directamente del árabe, ingresó la forma sustantiva sin artículo. También la forma antigua, hoy estigmatizada, *alverja*, que viene del árabe *al-veja*, actual *arveja*. Resulta sugestivo que esta incorporación del artículo, a partir de la lengua árabe, haya sido por la misma época en que supuestamente fue creado en castellano el artículo *el/la* a partir del pronombre demostrativo latino *ille/illa*, que según Menéndez Pidal (1962: 259) ya en el latín vulgar que precedió al castellano iba tomando esa misma función.

Tal vez por nuestro abundante uso del artículo es que resulte también frecuente su uso con el nombre propio. En la pregunta que hacíamos a los talleristas sobre ¿cómo se dice?, una de las alternativas que proponíamos era: *Claudia - la Claudia*. Docentes de escuelas rioplatenses, formados en centros de estudio también rioplatenses,

todos habíamos aprendido y teníamos claro que el segundo uso estaba ‘mal’. Por supuesto se admitían excepciones como el Emilio, la Susana, el Pepe, la Carrió⁴⁴, construcciones en las que el uso del artículo se justifica porque produce el efecto paralelo en el lenguaje de singularizar a un personaje único, famoso, perfectamente individualizable.⁴⁵ Implica incluso una valorización de ese personaje o al menos una mención ‘marcada’, en tono coloquial o de humor, pero esto mismo da pie a un rasgo subjetivo que lleva a la pregunta: ¿por qué no es tan o más importante -para alguna otra persona- *la Claudia*? Allí fue cuando una de las maestras asistentes al taller de pronto tomó conciencia de que, cuando estaba en La Plata, sede del instituto, se refería a su hermana como *Claudia*, pero cuando iba a la casa familiar en Entre Ríos lo primero que preguntaba era *dónde estaba la Claudia*. Seguramente allí el uso del artículo responde a una fidelidad al habla local pero además agrega una sutil connotación de afecto y familiaridad, además de un ‘ser única’, no en virtud de la fama sino por un vínculo tanto o más importante para el hablante. Por otra parte, se trataba del sociolecto familiar y de los hablantes locales.

El mismo uso lo constatamos en un video donde hablan niños de Tafi (Tucumán), ya en su etapa escolar, que dicen con total naturalidad frases como:

el Bebo me enseñó ⁴⁶

También se registra en el habla de adultos de esa ciudad capital, incluso en profesionales, entre ellos, lingüistas. En la provincia argentina de Córdoba ‘la docta’ es un uso coloquial muy generalizado, a tal punto que existe un ‘manual para hablar cordobés’ que, aun-

44 *Émile ou De l'éducation* de Rousseau es referido casi siempre como *El Emilio*, implica ‘el libro titulado Emilio’, nombre del personaje. Los otros nombres propios refieren a la conocida conductora televisiva y a políticos famosos hoy en nuestro medio.

45 Se puede decir que en esos usos el artículo adquiere un valor deictico, de señalamiento u ostensión.

46 Video proporcionado por I. Requejo, del CERPACU (UNT).

que en tono de humor pero haciendo una cuestión de identidad, da como una de las reglas el anteponer siempre el artículo al nombre propio. En cambio, en ciudades de la provincia de Buenos Aires el uso es considerado propio de hablantes no escolarizados o del habla rural: en otras palabras, está estigmatizado. Sin duda que estamos en el terreno de las variaciones, no solo entre provincias sino también entre países hispanohablantes -incluida España, donde también es frecuente ese uso del artículo- y entre hablantes en distintas situaciones enunciativas. Ese uso es a la vez más frecuente en la oralidad. No presenta agramaticalidad, puesto que se trata en todos los casos de construcciones de sustantivo más artículo que guardan la concordancia de género. Puede hablarse de diferentes normativas o registros o de formas marcadas, pero evidentemente el uso tiene arraigo en muchos hablantes y comunidades de habla y, además, en tanto variación, aporta un sentido especial, una connotación determinada (sería otro caso de *variación y significado*, según Lavandera 1984).

El artículo no solo individualiza: también cosifica, le da carácter de cosa o entidad -condiciones que ya aparecen en la categoría sustantivo- a aquello que acompaña, sean verbos, adjetivos o adverbios: *el querer, la peor, los dulces, los más, los nadies*⁴⁷, *los sinsabores*. Incluso con ciertos elementos cuya función es más bien gramatical -*el porqué, los porqué, el como si*- la sola presencia del artículo transforma un conector o interrogativo en sustantivo y con ello le da entidad o condición de 'ser'. También puede darse el proceso inverso: la antigua frase sustantiva con artículo *al-rededor* se transformó en el adverbio *alrededor*.

El último ejemplo nos lleva a otro hecho interesante: por tratarse 'en realidad' de un sustantivo devenido adverbio, hasta hace poco la normativa aceptaba la frase *alrededor mío* pero condenaba (y todavía hay programas de PC que lo corrigen en forma automática) el uso -muy frecuente entre nosotros- del adjetivo posesivo después de los

⁴⁷ "Los nadies": título de un poema de E. Galeano, con doble transgresión ya que *nadie* no tiene plural, 'incorrección' que, sin duda, enriquece el sentido.

adverbios *delante* y *detrás* -entre otros- en frases como *detrás mío*, *delante mío*, para cuyo sentido solo consideraba correctas las expresiones *detrás de mí* y *delante de mí*. ¿Por qué son consideradas incorrectas esas frases tan comúnmente usadas entre nosotros? La razón de la condena era que *mío* / *tuyo* / *suyo* –formas correspondientes a los adjetivos posesivos *mi* / *tu* / *su* cuando van pospuestos al sustantivo: *mi casa*, *la casa mía*- por su condición de adjetivos solo pueden construirse con un sustantivo -como en *amor mío*, *hijo tuyo*- pero no con un adverbio. Quien esto dice y más de un docente coterráneo hicimos esfuerzos por erradicar *detrás mío* de nuestro propio idiolecto y luego castigar con una tachadura al alumno que cometía ese ‘error’ (convirtiendo así a la labor docente en una “cacería de errores”). Sin embargo, la excepción en el grupo de adverbios locativos lo constituía *alrededor*, con el que sí se aceptaban los adjetivos en cuestión, por las razones de arriba. Es decir: *alrededor mío* es correcto pero *detrás mío* sería incorrecto.

Este tipo de reglas prohibitivas para algunos miembros de una misma clase pero no para otros, sin una clara razón evidente –ya que son pocos los que conocen o recuerdan las raíces etimológicas-, resultan irracionales y, al cabo de un tiempo de aprendidas uno no diferencia la frase permitida de la no permitida ni tampoco el por qué, de modo que opta por usar la forma que seguro es ‘correcta’ en todos los casos y eludir la dudosa –lo cual es una estrategia cuanto menos empobrecedora. Esto continúa así hasta que algún espíritu inquieto se pregunte por qué, para la RAE, *delante mío* no pero *alrededor mío* sí, ya que en apariencia se trata de la misma categoría de palabras y del mismo tipo de construcciones.

La respuesta que daban los manuales al uso no era antidiluviana pero sí antisaussureana⁴⁸: con *alrededor* estaba permitido porque, si bien es un adverbio, en su origen árabe fue un sustantivo (*rededor*, *derredor*) que, como tantos otros, se incorporó con artículo; su

48 Saussure hacía el estudio sincrónico del sistema lingüístico, para el cual no cuentan las etimologías.

condición de sustantivo se hace evidente en el plural: *los alrededores*. Pues bien: podemos argumentar que este mismo criterio el hablante común lo puede extender a toda la serie de adverbios de tiempo y lugar, de modo que generalizando o por extensión –que es una de las causas del cambio lingüístico- también muchos adverbios (así como adjetivos, incluso verbos) pueden sustantivarse mediante el artículo, ya que existen, son frecuentes, *el antes* y *el después* o *un antes* y *un después* (no solo el artículo *el* tiene la posibilidad de sustantivar: Di Tullio 1997, 139), por lo tanto también puede haber *un delante* y *un detrás*. Pues bien, si esos adverbios se convirtieron de ese modo en sustantivos, pueden entonces adjuntar la forma prohibida del adjetivo posesivo al estilo *alma mía*, por lo cual ya han adquirido ciudadanía *delante mío*, *detrás mío*⁴⁹ con el mismo derecho que *alrededor mío*, y es hora de que se enteren de esto también los correctores ortográficos del programa Word.

Por si fuera poco y si bien en muchos manuales de lengua y en manuales de estilo se mantiene la prohibición de estos usos para la norma correcta, consultamos nuestro principal referente en estudios gramaticales (Di Tullio 1997, 212), donde leemos que *debajo/abajo*, *detrás/atrás*, *delante/adelante*, *dentro/adentro*, *fuera/afuera*, *encima*, *alrededor*, *enfrente*, son adverbios que tienen un componente sustantivo, lo que queda demostrado por el hecho de que exigen un complemento formado por *de* + *Término* (como en las frases *fuera de uso*, *encima del piano*, *delante de sus padres* y muchas más), y también por el uso del adjetivo posesivo pospuesto *mío*, *tuyo*... Da como caso típico *alrededor* (que en el Diccionario Vox aparece también como *rededor*, poético *redor*, derivado de la palabra latina *rota* ‘redonda’, luego ‘rueda’, y también *derredor*). La autora no califica aquellos usos como agramaticales sino que los propone como ejemplos: *delante*

49 Por las dudas y para puristas, su uso fue confirmado en una conferencia que dio nada menos que el entonces presidente de la Academia Argentina de Letras, el Dr. Pedro Luis Barcia, en La Plata (2005).

mío, enfrente nuestro (notas 9 y 10, p. 221-222). Cristalizaciones, ladrillos, argamasa.

Agreguemos que el conocimiento de estos hechos y de la existencia de distintas normas en diferentes culturas no confunde sino que ayuda a la seguridad del hablante.

Concordancias

Para cerrar lo atinente a lo que hace al uso del artículo en el aula y ya que claramente este elemento anticipa género y número del sustantivo⁵⁰, parece adecuado incluir en este espacio algunos hechos relacionados con la concordancia.

Referido al tema, una alumna opinó en clase que los paraguayos hablaban mal (sic) porque su vecino, de esa nacionalidad, decía *el moto* y otras discordancias por el estilo. La afirmación produjo reflexiones en el grupo acerca de que la lengua materna de ese hablante pudo haber sido el guaraní, lengua que no hace distinción de género gramatical, de modo que al aprender español como segunda lengua el hablante es pasible de cometer ese tipo de ‘errores’ con respecto a referentes que no tienen género biológico: *la mesa, la silla*, junto a: *el banco, el dinero*. En estos casos, el criterio, por su recurrencia, es la terminación *o/a*, pero en otros ese indicio no existe: *la razón* pero *el corazón, el aire* pero *la plebe, la virtud* (femenina pese a que deriva de *vir- ‘varón’*), *el reloj*.

A pesar del aparente caos –no para los nativos, que lo tenemos naturalizado- no es difícil explicar el caso: los hablantes rioplatenses no necesitamos razonar por qué decimos *el voto* y *el auto* pero en cambio

50 Salvo en varios casos en los que el artículo *el* comete la travesura de unirse a los sustantivos femeninos *alma, agua, arma, ala, hada, aula* y algún otro y confundir así a locutores ‘hipercorrectos’ (los chicos y el hablante común no se confunden). Por esta razón se aconseja buscar el género a través de la concordancia de número o con adjetivos de doble terminación *o/a*: *agua pesada, arma blanca, hada buena, las aulas vacías*, etc., en los que queda en evidencia el género femenino.

la moto, pues como sabemos la última palabra es apócope -además del uso más frecuente- de *la motocicleta*, sustantivo que comparte el área semántica con los femeninos *bicicleta*, *patineta*, etc. Por lo tanto, el “error” del hablante no nativo de nuestra variedad muestra un razonamiento formal correcto. Pese a ello nos alarmamos frente al uso no canónico del género gramatical, con un pensamiento cuanto menos etnocéntrico. Tan es así que, como contraparte, no sentimos que haya discordancia en los siguientes usos, ya cristalizados y similares a *el moto*, en los que se da una especie de ‘cruce’ de géneros que ningún compatriota observó como discordante y que, de todos modos, también resulta fácilmente explicable:

- *el encomienda* (masculino): en una formación ferroviaria es *el coche* destinado a las encomiendas o envío de objetos (en tanto *encomienda* es femenino)
- *el microondas*: salta género y número, por ‘el horno a microondas’; aparece la frase tal cual, desde hace ya muchos años, en el registro escrito, incluso en medios gráficos considerados modelos de corrección y estilo como *La Nación*
- *el cámara* (masculino): muy frecuente en tv, el que maneja *la cámara* (femenino), en la práctica siempre un varón; lo mismo para *el línea* (antes *el lineman*)
- *el barra*, *los barra/s*, *los barrabrava* o *barrabravas*: artículo masculino con sustantivo y adjetivo femeninos, a veces también con discordancia de número
- *los lenguas* (masculino): antiguo por traductores (formado con *la lengua*, femenino)

Las construcciones anteriores, muy frecuentes, pueden considerarse resultado de fuertes elipsis propias del habla oral que aparecen también en el registro escrito. De todos modos no asombran, son también frases ya cristalizadas que no podrían usarse de otro modo. Un caso singular, bien local o regional pero muy interesante, lo cons-

tituye la frase *la doce*: no se refiere a ninguna calle ni persona ni a la unidad que completa la docena sino a 'la barra brava de Boca' -interesante cruce entre *la barra* (argentinismo en su acepción, de género femenino) y *el jugador número doce* (masculino) del equipo oficial del club Boca Juniors integrado solo por varones-, lo que implica el conocimiento de que los equipos de fútbol tienen once jugadores y que *la barra* (femenino) es considerada un jugador más (masculino) (Grabia 2009).

Clíticos

Tuvimos un caso referido al uso de los clíticos en el que este recurso lingüístico, de gran densidad significativa en relación con lo cultural, lo emotivo y los afectos, revistió un papel fundamental con respecto a los resultados de la clase. Constituyó el tema de un interesante artículo presentado por Luciana Rezzónico (2008b), investigadora becaria, una de las participantes de nuestros equipos de investigación y extensión (2003-2009), en el que la autora resaltó sobre todo los aspectos relacionados con la comunicación. Aunque no son áreas separadas, el caso nos resulta muy interesante porque tiene un anclaje claramente lingüístico en el que nos abocaremos aquí.⁵¹ Para su análisis nos basamos en el exhaustivo estudio sobre el tema de A. Martínez (2009).

El hecho ocurrió en Segundo Grado de una escuela primaria del barrio La Granja, en la zona Oeste de los alrededores de La Plata. El grupo escolar estaba integrado por veintisiete niños, de los cuales el 44 % era de origen migrante, procedente de regiones limítrofes: lo componían dos alumnas de una comunidad qvom cercana al establecimiento escolar, dos alumnos de origen boliviano, un alumno chaqueño y siete alumnos de origen paraguayo. Si bien todos habla-

51 Tomaremos solo algunos fragmentos en que nos basamos para el tema estudiado, el diálogo docente alumnos aparece completo en el artículo citado.

ban español, se daba sin duda un encuentro de distintas variedades de la lengua con contactos también diversos: toba, quechua/aymara, guaraní, a más de variedades sociales y etarias locales, incluida la de la maestra. Como grupo resultaba representativo de la diversidad que podía encontrarse en escuelas de la zona.

El trabajo de campo involucró diversas estrategias, entre ellas la grabación en audio de clases en las que hablaban los chicos, para su posterior análisis. La maestra aceptó colaborar y sugirió como adecuado, *para hacerlos hablar*, el tema de los juegos que practicaban: cuáles eran, en qué consistían, cuáles eran las reglas, etc.

Así se generó un ‘diálogo’, del cual seleccionamos un fragmento en el que Brian, un niño de origen paraguayo, intentó explicar el juego de la bolita (en el lenguaje grupal, el *opi*), muy difundido en la población infantil. A la pregunta de la maestra sobre las reglas del juego se produjo un intercambio de preguntas y respuestas entre maestra y alumno, al que se sumaron enseguida otros compañeros –niños y niñas-, que resultó *fallido*: docente y alumnos no lograron entenderse. Las causas que atribuimos al *malentendido* apuntan a diversos aspectos: por un lado, el desconocimiento de la realidad lingüística del grupo por parte del docente, así como el cuestionamiento a sus representaciones acerca de los conceptos de corrección y homogeneidad; luego, cómo prevaleció en el caso la interpretación de las fallas por la “teoría del déficit” y por la falta de acompañamiento de la familia, prejuicio que muchas veces conduce a la falta de autocrítica. Todo esto, que hace más bien a lo comunicativo y actitudinal, fue claramente desarrollado en su trabajo por Luciana, pero también queremos señalar que nos reafirma en el pensamiento de que la clase es *un lugar de exigencia*, tanto para el docente como para el alumno, *continuamente sometidos a tomar decisiones* (Heras Monner Sans 2005).

A ello se le suman elementos estrictamente lingüísticos que son los que nos interesan destacar ahora y que resultan decisivos para el malentendido: por un lado el vocabulario, por otro la variación *a/en* y fundamentalmente la variación en el uso del clítico *la, lo/le*.

Aunque por momentos los chicos se entusiasman y hablaban todos juntos, de modo que al escuchar el audio resulta difícil discriminar quién habla, puede oírse que Brian explica que el juego consiste en *tirar* una bolita y embocar o acertar al *opi*, nombre de un hoyo previamente hecho en la tierra con la misma bolita. A la pregunta de la maestra sobre cómo se juega el grupo responde con una sola palabra: *tirando*. Pero a ella no le resulta satisfactoria la respuesta -en principio por el verbo *tirar*, que considera inadecuado o incorrecto, o tal vez porque es gerundio, o porque esperaba una explicación más detallada y trata de estimular al chico a que hable en forma más explícita-, y entonces hace una reinterpretación por el absurdo mostrando ignorancia del valor del diminutivo, con lo que busca acicatear a Brian:

M- Tirando... Ah ¡Qué: pistola! (hace el gesto de lanzar una pelota grande por encima de su cabeza) yo agarro una bolita así y la tiro, y listo, ya está. (Queda sobrentendido que la maestra intentaba hacer una broma, por lo que todos *espontáneamente* ríen). No, no debe ser así. ¿Qué tiene, qué, qué? Para jugar a la bolita, ¿puedo jugar con una pelota grande? ¿Para jugar a la bolita?

Todos: ¡¡No!!

En el diálogo se ve que la maestra tiende a rechazar en su lenguaje los términos usados por los alumnos, seguramente por un prurito de vulgaridad o de incorrección: *tirar*, *garpar*, *opi*, y en consecuencia intenta remplazarlos por los que considera correctos: *ir*, *poner*, *pagar*, *hoyo*. Acá empieza el equívoco, ya que sustituir *tirar* por *ir/poner* la conduce a entender una misma acción como dos acciones distintas, como puede verse en el fluir del intercambio verbal:

M: ¿Yo puedo ir y tirarles a todos así encima y decirles “es mía, son mías, son mías, se las gané”?

Todos: ¡¡No!!

M: (más tarde, como esforzándose por comprender) A ver, pará, yo tengo una b- mi bolita la pongo en el ¿“opi” era?

La duda se incrementa también frente a la ambigüedad del verbo *ir*, que al principio parece indicar ‘desplazamiento’ (y entonces usa *a*) pero después ‘corresponder, estar en un lugar’ (en ese caso usa *en*), diferencia frecuente en nuestro uso común: *los amigos van a Buenos Aires* pero *esos vasos van en aquel estante*. El diálogo continúa:

Maestra: ¿Y qué es eso? ¿Obi? ¿Odi?

Brian y varios: ¡O-pi!

M: ¿Opi? ¿Qué es eso?

Todos: Hoyo

M: Es un... es un hoyo... ¿Y qué va ahí a... en ese hoyo?

Brian: La bolita...

M: ¿De cuál? ¿De quién? ¿De quién es esa bolita que va ahí en el hoyo?

La variación entre las preposiciones *a/en* favorece el equívoco. En cuanto a cuál es el verdadero uso de las preposiciones por los chicos, aclara Luciana la dificultad de escuchar claramente sus expresiones, ya que frecuentemente se superponen en la grabación, pero agrega su propia observación en este caso:

Tampoco deberíamos descartar el empleo de la preposición *en* con valor direccional, como pudo verse en hablantes de español en contacto con guaraní (*voy en Asunción*) y un uso similar constatado durante nuestro trabajo de campo en el español de los tobas platenses (*voy en casa*)

La observación de este hecho particular, esto es la alternancia en el uso de *a/en*, fue tema de un estudio exhaustivo realizado por Fer-

nández G. (2012: 81-158) que resulta esclarecedor con respecto a la existencia generalizada de esta variación en el habla. Es interesante también la observación del autor con respecto a su tratamiento escolar: *en la mayoría de los casos, la tarea del profesor se restringe con exclusividad a la aplicación de la normativa que se describe en los manuales* (Fernández G. 2012: 81), de ahí que habitualmente, en ese uso, solo se acepta la frase *voy a*.

Lo que sucede es que los manuales, dados los objetivos de este tipo de textos, están hechos con criterios esquemáticos y simplificadores, elaborados a partir de la gramática formal, la cual, afirma el autor citado, no tiene una respuesta para explicar la complejidad en el uso de las preposiciones, que *se manifiesta como un terreno movedizo en las distintas comunidades lingüísticas* (op. cit. 111). De hecho, Fernández encuentra una gran variabilidad según el sentido, incluso en un mismo hablante y en un mismo discurso, lo que le hace afirmar: *esta aparente vacilación en la escritura no es arbitraria sino que está vinculada a las necesidades del mensaje que los estudiantes quieren transmitir*.

Si bien la variación está generalizada, agrega el autor que se intensifica en hablantes no nativos de español (op. cit. 128), hecho que resulta más frecuente en el habla oral, espontánea, tal como sucedía en el caso estudiado por Luciana.

Claro que no es lo mismo el estudio de un uso por parte del lingüista que la situación de estar al frente de una clase, donde siempre se da una exigencia de respuesta inmediata, lo que favorece la tendencia a la aplicación de esquemas regulares en que cada elemento tiene una interpretación unívoca. Pero si estamos prevenidos ante esta condición de versatilidad propia del mismo sistema de la lengua y nos enfocamos en la interpretación del mensaje tendremos ganada buena parte del diálogo. No es lo que sucedió en ese caso, en que se fueron perfilando desde el comienzo dos interpretaciones distintas: la interpretación de los chicos, que eran quienes conocían bien el juego y realizaban la variación *a/en* sin dejar de darle un sentido dinámico,

de movimiento; y la de la maestra que, además de ser desconocedora del juego, no aceptaba el uso de las preposiciones que hacían los que sí conocían el juego y, en consecuencia, intentaba corregirlo, pensándolo en sentido de estado: *va en, poner en*.

Ahora bien: si hasta ahí no se habían entendido mucho, la confusión de la maestra es definitiva con el uso de *le* por parte de los chicos, en situaciones en que es más frecuente *la/lo* para los hablantes rioplatenses y también en el uso recomendado por la RAE. Aquí necesitamos una mínima explicación gramatical. Recordemos que el pronombre personal es la única palabra del español que conserva del latín la categoría gramatical llamada ‘caso’, esto es, la variación morfológica en relación con la función que cumple en la oración (dicho de otro modo, en relación con la acción). Concretamente, el pronombre *se declina*: *yo/me/mí/conmigo, él/le/lo*, etc., de ahí el nombre de *clíticos* para esas variaciones. Esto ocurre en el habla cotidiana: decimos *él me ama* a diferencia de *yo lo amo*, y en ambas construcciones la persona *amante* y *amada* no coinciden. *

Pero veamos el diálogo, la maestra antes había respondido, como confirmando la explicación de los chicos “*la tiro*”, donde usa *la* para remplazar a ‘la bolita: la cosa que es tirada’, un objeto totalmente pasivo para el cual usa justamente el pronombre en el caso llamado *acusativo* o lo que llamamos Objeto Directo, que indica ‘el menor grado de participación en el hecho’. Luego, con el mismo verbo dice *tírarles*, donde *les*, en el uso de la maestra, significa ‘a ustedes, a ellos, a esas cosas’: en caso *dativo*, lo que llamamos Objeto Indirecto, que menciona siempre al que se perjudica o beneficia con la acción. En cambio el alumno consultado y muchos de los chicos dicen: *le tirás*, donde ahora *le* es ‘la bolita’, la cosa que es tirada pero que no es sentida por los chicos como algo totalmente pasivo sino con un cierto grado de participación en el hecho.

Vos le tenés que tirar

Además de ese aspecto subjetivo del uso es de tener en cuenta también lo cultural, en el sentido de cómo distintas concepciones del mundo inciden en los usos lingüísticos. Se dice que el español es una lengua *sexista* porque en ella la categoría ‘género’ (masculino vs. femenino) tiene mucha recurrencia, no así en lenguas amerindias. Esto explicaría por qué en el español de Castilla prevalece en los clíticos la señalación diferente entre *le* (masculino) en oposición a *la* (femenino). Así podemos encontrar, en el uso peninsular, los ejemplos *le vi a Juan* a diferencia de *la vi a María*, así como *le regalé un libro (a Juan)*, *la regalé un libro (a María)* (Martínez 2009: 44).

En cambio, en las variedades de español en contacto con culturas cuyas lenguas no marcan la diferencia de géneros -como sabemos de las lenguas quechua, aymara y las de la familia guaraníca- la distinción genérica puede tener menos representatividad, privilegiándose la oposición *lo-la / le* para marcar otros sentidos, como diferentes grados de agentividad o de participación en el evento con que es sentido el elemento no-Sujeto (ibidem).

Estas diferencias sutiles aparecen en el ejemplo analizado, en el que el chico de origen paraguayo –de un país donde está oficializado el bilingüismo español/guaraní-, al describir el juego del opi dice *le tirás*, pensando en la existencia de solo dos elementos: el jugador (*vos tirás*: nominativo, el sujeto que tira) y la bolita (señalada por el pronombre *le*: dativo). El uso, que muestra una *variación* con respecto al que sería el aconsejado por la RAE y ‘normal’ para nosotros (los rioplatenses diríamos *la tirás*), se explica por su mayor frecuencia en las variedades de español con contacto quechua y guaraní, pero sobre todo -y tomando en cuenta la aclaración de arriba, referida a un plus de significación con respecto al nivel de agentividad- podemos pensar que, al ser tirada, el niño ve a la bolita como algo no pasivo sino activo, dinámico, que es decisivo en el resultado del juego –lo cual desde la física es real-, además de que tiene toda una carga afectivo-valorativa ya que define al triunfador. A diferencia del niño, la

maestra platense -a quien obviamente aprender a jugar a la bolita no le debe interesar mucho puesto que su verdadero objetivo es que el chico hable, sea como sea, como lo dijo al principio, y por lo tanto no se ‘meté’ realmente en el diálogo-, a partir de la explicación que recibe interpreta que hay tres partes en el evento, a saber: 1. el jugador; 2. la bolita, un objeto totalmente pasivo que ella ya tiró cuando dijo *la tiro o la pongo en el hoyo*, y que es de suponer que *ya está en el hoyo*; 3. otra bolita con la que *le* tiene que tirar a esa que está en el hoyo, supuestamente para sacarla de ese lugar, lo que equivale al triunfo y así ganar.

Todo este proceso se sobrentiende en el ‘diálogo’ frustrado. La maestra dice, con respecto a la bolita:

la ponés, la tirás

Como vemos, usa primero el verbo que ella considera correcto y luego el que usan los alumnos, con el pronombre en acusativo. Los chicos repiten en calco lo dicho por ella pero con las correcciones del caso:

le tirás

Es decir, usan el pronombre en dativo.

Siguen aclaraciones, luego un entrevero de preguntas y múltiples respuestas. Los chicos usan *tirar*, *pegar*, *embocar*, *opi*, la maestra prefiere *hoyo*, *poner*, *dar*. Al final se resigna a usar el término de los alumnos, en un tono más coloquial:

M -A ver, pará. Yo tengo la... mi bolita la pongo en el...
¿”opi”, era?

Al corregirse diciendo ‘mi bolita’ queda además claro que la está distinguiendo de otra, de modo que piensa en dos bolitas. Los chicos transigen con el más amplio ‘poner’ que prefiere la maestra como

remplazante de ‘tirar’ y grupalmente confirman y se ayudan con los gestos. Al final, la maestra pareciera haber entendido, pero usa los dos verbos (*poner, tirar*) para diferenciar lo que ella entiende como dos acciones distintas y consecutivas con el resultado de *sacar*, cuando en el juego se trata de una sola acción y una sola bolita, de modo que termina entendiendo exactamente lo contrario de lo que los chicos le intentan explicar:

M - Bueno, yo pongo mi bolita en el opi. Todos los demás:
¿Tiran? ¿A la bolita esa?

Varios: (Exclamaciones) “No”, “Noo”, “Vos le tenés que tirar”

M: - Ah! Yo misma le tengo que tirar... a mi bolita. Y si yo le tiro a mi bolita, y le pego, ¿qué es lo que tengo que hacer?

Varios: “...Meter” “En el opi” “Los chicos te garpan”
(...)

M: - Ah, los chicos me pagan porque yo... saqué... eh, ¿la bolita que estaba ahí, eh, en el opi? (aquí se ve claro que piensa en dos bolitas)

El diálogo continúa unos instantes más. La maestra trata de resumir lo *aprendido* pero sin duda no logra armar una explicación coherente. Los alumnos al final asienten, con un *sí* de desaliento, pero el resultado ya lo había resumido antes la frase de la maestra:

-Ay, entonces, ¿cómo es? ¡No entiendo nada cómo es al final!

Con posterioridad la maestra realiza el siguiente comentario a la entrevistadora, que consiste en un juicio sobre los alumnos en el que no podemos dejar de notar la ausencia de una mínima autocrítica:

-Vos viste, el otro día no supieron explicarme cómo se juega a la bolita.

Si bien intervienen otros factores en este juicio tajante, el elemento fundamental del equívoco o incomprensión -desde el punto de vista lingüístico- está en el uso del pronombre clítico *le*.

De paso es interesante observar que, cuando podríamos decir que es *vox populi* la afirmación simplificadora -y por lo tanto falsa- de que ‘los paraguayos usan siempre *le*’, al punto de que no hay actor que en las telenovelas o en los programas cómicos no lo use y abuse como rasgo distintivo de esa nacionalidad, a la maestra se le pasa totalmente desapercibido que es un uso esperable en sus alumnos de esa procedencia.⁵² Creemos que, en gran medida, el aparente desconocimiento de algo tan difundido tiene que ver con el espacio donde los hechos suceden: el aula, la escuela, que ejerce un efecto inhibitorio de cualquier tipo de acción considerada desviada y que, por el contrario, favorece el aferrarse a lo pensado como ‘correcto’, más una actitud de modelo de parte del docente, como usuaria del uso estándar local, que niega o desconoce la variación. Si en cambio tuviéramos presente esta posibilidad aceptaríamos que la organización sistemática de los mismos elementos puede diferir en relación con diferentes situaciones contextuales y culturales (y también, digámoslo, si se hubiera *metido* en el referente, es decir: en el juego, y no se quedara en la pura verbalización o en ‘hablar sin hablar’).

Hay algo más que nos parece apropiado relacionar con este caso: el aferrarse a fórmulas consideradas estándar tiene que ver con una disposición poco abierta al cambio pero también con un desconocimiento, no solo de la diversidad sino también del sistema gramatical que hasta el hablante común suele poseer, al menos a nivel operativo. Porque no podemos dejar de relacionar la situación dada con otra

52 La variación no es tampoco exclusiva de hablantes de esa nacionalidad, también se da en contacto con el quechua, en otros grupos hispanohablantes e incluso -aunque menos frecuente- en los mismos hablantes rioplatenses, ya que “un mismo hablante conoce y utiliza diferentes variedades en distintas situaciones”, lo que da pruebas del dinamismo gramatical (Martínez 2009: 9, 42ss).

que tuvimos en un taller sobre diversidad lingüística realizado con maestros. Sucedió que, al incluir en la lista del “cómo se dice” (ver adelante) la alternancia *lo vimos/le vimos*, se produjo desconcierto y silencio entre los asistentes y, al intentar ver qué pasaba, varios nos manifestaron que ellos habían ‘aprendido’ que el uso de los clíticos era, en sí mismo, vulgar o incorrecto, inevitable en el uso, sí, pero incorrecto.

Esta afirmación nos resultó verdaderamente inesperada. Para explicarla, la relacionamos con un sentimiento de inseguridad en el uso de la lengua que genera dudas sobre los usos considerados variables y populares –o coloquiales-, sentimiento no ajeno a la constante prédica que el estudiante joven recibe sobre lo incorrecto y pobre de su lenguaje, junto a la necesidad de convertirse en ‘modelos’ que se intenta internalizar en los que estudian para docentes. Pero fuimos un poco más allá y nos encontramos con que, en sus materiales de formación –los denominados ‘apuntes’, tanto fotocopias de libros como de cuadros y esquemas provistos por la misma institución- se daba explícitamente un prejuicio de ‘vulgaridad’ con respecto al considerado *excesivo* uso de clíticos (según el cual, sería ‘mejor’ *di mi parecer* que *le di mi parecer*), así como la condena a los dobles OD u OI (*las reuní a mis amigas, no le dije a Juan toda la verdad*). Agreguemos, en defensa de los responsables de aquellos apuntes, que no es raro hallar criterios similares en textos de normativa.

Pero también tenemos que decir que ese tipo de desconocimiento –que puede llegar, como pasó en este caso, al fracaso en el diálogo docente-alumno, porque pese al esfuerzo por explicarse de parte de los chicos la maestra realmente no los entendió- está relacionado con que, en la formación docente, no se le da el espacio necesario al estudio sistemático de la lengua (es decir, la gramática, dentro de la cual corresponde ubicar el estudio de los pronombres). Es verdad que una lengua, un lenguaje, no es simplemente su gramática, pero parece haberse olvidado que quien maneja un instrumento –en este caso, la lengua- debe conocerlo bien, lo cual se torna imprescindible.

ble para quienes además tienen a su cargo el producir situaciones de aprendizaje y de prácticas de ese mismo instrumento. De otro modo, el tratamiento ligero de estos temas puede llevar, como vimos, a una verdadera involución en el conocimiento de la propia lengua.⁵³

53 Para estudios de variaciones en el uso de las preposiciones *a/en* y de clíticos ver: Arnoux y Martínez 2006, Martínez 2009, Fernández y Speranza 2012.

“HABLAN COMO LOS INDIOS”

Es que semos como inditos –pensó de sí mismo
y de todos los suyos- la gente de ‘razón’ no nos entiende porque a lo
mejor hablamos de otros asuntos.
José Revueltas: “El lenguaje de nadie”

Ante todo, se impone una aclaración: el plural de primera persona que elegimos para este libro –que surge naturalmente como reconocimiento de que se vive y se piensa con otros, con los compañeros de equipo, con alumnos y amigos, con los libros y sus autores, con las redes y una nutrida lista de partícipes que sería excesivo nombrar, en la que ocupan un lugar preponderante sin duda los lectores- y pese a la protección en varios sentidos que por añadidura brinda aquel plural, deberá ser momentáneamente abandonado en el siguiente caso porque, si bien tuvo después un tratamiento grupal, no solo fui yo quien provocó la situación problemática en el aula sino que me tocó asumir en él una posición única y disidente frente a la opinión generalizada del grupo de alumnos, ya que me sentí interpelada como docente y como estudiosa de la ciencia lingüística.

Aunque mi materia era de ‘las teóricas’, a menudo intentaba relacionar los temas de la misma con lo que los estudiantes vivían en las escuelas para vincular las lecturas con sus experiencias de la realidad social. Y así fue que en una ocasión, una estudiante del profesorado

en educación primaria comentó en mi clase ‘lo desastroso’ de los chicos con los que debía realizar sus prácticas de enseñanza. No es de extrañar el adjetivo usado, que se escucha con frecuencia en los pasillos de las instituciones educativas, casi siempre aplicado a alumnos. Aclaremos que los chicos a los que debía enseñar la practicante no eran ‘especiales’, como se dice en la jerga, sino chicos normales, pero en este caso no se trataba de que no leían o no conocían el significado de algunas palabras sino de algo más básico, dicho en frase simple y rotunda por la aspirante a maestra: *no tienen lenguaje*.

Ante mi sorpresa y, para avalar lo que había dicho, aclaró que lo mismo pensaba el profesor del llamado “Espacio de la práctica” (esto pasó hace ya varios años pero comprobé recientemente que la opinión se mantiene entre no pocos maestros y formadores de maestros).

Vista desde el presente, la frase *no tienen lenguaje*, como el lenguaje mismo, es bastante ambigua. En efecto, suele usarse en varios sentidos: que alguien habla *mal*, que no habla el lenguaje aceptado socialmente o el requerido para una determinada área, etc., pero en la materia específica adquiere una significación más precisa: la carencia de facultad lingüística. Como el espacio escolar está plagado de *zonas ambiguas* (Heras 2005), esto es, una misma palabra o acto pasa en el instante, de la tensión a la armonía o viceversa -lo que conlleva el riesgo de que nunca se definan las situaciones y así nada asegura que pasar de un insulto a una actitud respetuosa, de la violencia a la convivencia, signifique un verdadero cambio en el tipo de relación- creí necesario salir de la ambigüedad.

Confieso que la afirmación de arriba me había dejado perpleja porque contradecía principios básicos. Después de leer y enseñar durante tantos años que el lenguaje es universal -afirmación que, interpretada a la ligera, parece referirse a que existe en todos los lugares del planeta pero que significa, desde el individuo, que todos los seres humanos tienen lenguaje: tanto profesionales y docentes como *ganapanes*, iletrados, inmigrantes, también jóvenes y adolescentes, etc.-, luego todo el desarrollo teórico basado en ese principio, los derechos

lingüísticos como parte de los derechos humanos, la afirmación del lenguaje como patrimonio genético de la especie: al recordar todo lo estudiado y enseñado sentí que en un segundo esa creencia y esa ciencia, acreditada por nombres famosos, era destruida por la experiencia directa de una alumna.

Porque hablar desde la propia experiencia suele tener un poder de persuasión aplastante. Frente a la misma, la mía era una verdad ‘a priori’, nunca comprobada ni comprobable, ni siquiera una ‘verdad’, apenas una declaración de principios o una ‘verdad de libro’.

Así que, pasado el primer momento de estupor lo que se imponía era el diálogo. Para reafirmarme en lo que yo pensaba y para que no se me acusara de tautología decidí salir de la ciencia lingüística y recurrir a otras áreas. Así recordé que el médico y neurobiólogo chileno Humberto Maturana, en su libro *El árbol del conocimiento* de 1986 afirma que el lenguaje es el rasgo específico de nuestra especie, al punto de definir al ser humano como ‘ser de lenguaje’. Si eso era así, decir de alguien que no tiene lenguaje –salvo en situaciones especiales y definidas que no era el caso- es negarle la condición humana: si lo que decía la practicante era cierto esos niños no eran seres humanos, juicio decididamente estigmatizante que ningún docente en principio puede sostener.

En el caso de la alumna la afirmación era más grave porque se atribuía la ausencia del rasgo definitorio de humanidad no a un individuo particular sino a un grupo social definido, a alumnos de una determinada nacionalidad, por lo tanto apliqué un razonamiento de lógica pura: no era necesario analizar sus *hablas*, ya que aquella afirmación de la universalidad del lenguaje constituye un axioma y vale como premisa, lo contrario es discriminación.⁵⁴ De modo que, pasa-

54 Recordé haber leído hace mucho en R. Galeano que Colón refería, en una de las primeras Cartas, haber desembarcado en unas islas donde había poblaciones de seres quasi desnudos que *no tenían lenguaje* sino que se comunicaban por gritos *como los animales*. Planteada esta anécdota a los estudiantes, la pregunta era: ¿Tenían o no lenguaje? Tras breve análisis y según el mismo criterio, la respuesta era afirmativa, independientemente de qué lengua hablaban y si lo hacían bien o mal.

do el primer momento, me obligué a reaccionar y a averiguar por qué decían las alumnas que esos chicos no tenían lenguaje. La respuesta fue: *-No tienen gramática.*

Seguíamos igual: sin gramática no hay lenguaje, no podríamos hablar. Entendemos en este caso ‘gramática’ como el conocimiento operativo, es decir, práctico -no necesariamente descriptivo, que es tarea de la escuela, además de la de reforzar su práctica- de cómo se construye una frase, una emisión, competencia que se adquiere simultáneamente al vocabulario y que todos los hablantes, letrados o analfabetos, poseen. Por otra parte, la polémica sobre las estructuras innatas merece ser tenida en cuenta porque parte de una evidencia: los niños, a muy temprana edad y sin que nadie se lo enseñe, manejan la sintaxis. Entonces a mi pedido aclaró: *No conjugan los verbos.*

Esta afirmación ya me tranquilizó un poco porque nos llevaba a un terreno más acotado, que por lo tanto podíamos intentar abordar.⁵⁵ Así y todo di mi opinión de extrañeza, ya que un hablante de español -estos chicos eran originarios de un país bilingüe quechua/español, lenguas con complejos sistemas de flexión verbal- no puede dejar de conjugar los verbos, piedra de toque de su gramática, además de que, por principio, todos los hablantes conocen operativamente la gramática de su lengua y, en consecuencia, la morfología verbal, aunque nunca aprendan los nombres de tiempos y modos.

Entonces afiné la pregunta: -¿Por qué decís que no conjugan los verbos?

La respuesta: -Porque hablan como los indios, en infinitivo.

Y a mi pedido, el ejemplo: -Dicen: “Ayer Belén cantar”.

En el diálogo con los alumnos habíamos llegado al punto. Esto era más fácil de analizar que aquella afirmación tajante de ‘no tienen lenguaje’, de modo que nos propusimos estudiar y reflexionar sobre el problema, lo que nos llevó por un recorrido un tanto complicado -sobre todo ante la necesidad de encontrar precisiones para la fun-

55 Además de que, en teoría, puede haber lenguas sin conjugación verbal, incluso sin verbos.

damentación del caso- pero que nos resultó sumamente interesante (no siempre el camino más corto es el más atractivo). Para ello dividimos el problema en dos partes. Primero, ver qué se entiende por 'los indios' y si es verdad que éstos hablan en infinitivo. Segundo, si esos alumnos a los que la estudiante se refería hablaban en infinitivo.

Los indios ¿hablan en infinitivo?

Esta primera cuestión fue más fácil de resolver, ya que cualquier lector medianamente informado conoce la respuesta, pero vale la pena que reflexionemos sobre ello.

Por empezar, en la expresión 'los indios' -que usualmente remite entre nosotros a las culturas originarias de América- subyace el pensamiento erróneo de atribuirles una homogeneidad que no es tal y que enseguida se derrumba cuando pasamos lista a los distintos pueblos que habitaron y habitan nuestro continente o tan solo el territorio argentino, con sus diferentes culturas y lenguas y variedades de lenguas. Esta información ya está bastante difundida y puede encontrarse tanto en obras reconocidas como *Nuestros paisanos, los indios* de C. Martínez Sarasola (1992), en documentales de Canal Encuentro, en los mismos manuales escolares y sitios de Internet, así como en las gramáticas de indigenistas, que no son muchas pero las hay.

Luego, por una deducción simple, las distintas lenguas originarias -qvom, guaraní, mapuche, wichí, quechua/quichua, aymara, etc.-, así como la LSA (Lengua de Señas Argentina) y lenguas de ultramar, con sistemas verbales de distinto grado de complejidad, permiten suponer una apropiación particular de la conjugación verbal española por hablantes no nativos, que no precisamente tiene que ser la de fundir todas las variantes en una sola: el infinitivo. Es verdad que esa forma se ha tomado como el nombre del verbo y, por lo mismo, es la elegida para su inclusión en los diccionarios, además de aportar un criterio

que se ha usado para sistematizar y agrupar las conjugaciones según las terminaciones –ar –er –ir. Por todo ello es también verdad que a hablar en esa forma puede ser inducido el turista que viaje ‘diccionario en mano’, pero no es el caso de los chiquitos de primaria de la mayoría de escuelas de la zona, que por lo general no cuentan con ese elemento, de modo que no tiene por qué ser justamente la que va a seleccionar para su habla un aprendiz de español o el niño que recién empieza la etapa escolar.

De todos modos, por alguna razón los errores de concordancia verbal, sobre todo los cometidos por hablantes cuyas lenguas primeras no tienen una conjugación tan compleja como la nuestra, los reinterpretemos como ‘hablar en infinitivo’, lo que entendemos como equivalente a ‘hablar sin conjugar’ o al menos ‘sin conjugar correctamente’. Es verdad que en español (como en cualquier lengua neolatina) usar el verbo sin conjugar indica un nivel muy precario en el conocimiento de nuestra lengua, ya que consistiría en ignorar u omitir las numerosas sutilezas de sentido que pueden transmitirse a través del entramado de tiempos, modos, aspectos, incluso en el nivel básico de la concordancia en las categorías de persona y número. Constituiría un rasgo de *barbarie* idiomática que reafirmaría el estigma de *bárbaros* para ciertos grupos sociales.

Como sabemos, este rasgo coincide con que textos muy difundidos escritos por los grupos dominantes, así como películas y comedias, asentaron el estereotipo del indio con pluma, hablando en infinitivo. Además esa fue la forma verbal atribuida a los indios en las películas de cow-boys y a la lengua de Tarzán, el blanco/sajón salvaje criado en la selva, en las ediciones en que se popularizó. No es ajeno a esto el que se trata en ambos casos de traducciones del inglés, lengua que presenta variaciones mínimas en su conjugación. El mismo recurso se asumió y se asume en películas nuestras sobre el tema y en cortos de humor para tv, todo lo cual ayudó a cristalizar el estereotipo.

En el caso de los hablantes de LSA –sobre los cuales se suele tener también el prejuicio de que ‘hablan como los indios’ (Rey 2013)- se-

guramente es el mismo maestro oyente quien, al intentar alfabetizarlos en español, suele inducirlos a construir en infinitivo por la práctica muy extendida de una especie de lenguaje escrito intermedio, las llamadas 'glosas', que constituyen propiamente un lenguaje artificial, ad hoc, una convención didáctica o metodológica a los fines de la investigación y de la traducción, creada no por los sordos sino por oyentes, en la que se utiliza esa forma verbal.

Pero como dijimos, no necesariamente el infinitivo tiene que ser la forma que va a elegir alguien que no conoce la conjugación verbal del español. Allá por el siglo XIX, Lucio V. Mansilla, llevado tal vez por su apego a la cultura francesa, hacía hablar a los ranqueles en gerundio (otra forma no conjugada), en usos que la normativa condenaría como 'galicismos', fundiendo en esa forma las diferentes realizaciones morfológicas de nuestro sistema verbal:

Ese soy Wenchenao, ese mi toldo, esa mi tierra. ¿Con permiso de quién pasando? [...] Ese coronel Mansilla, ¿con permiso de quién pisando mi tierra? No siguiendo camino si no pagando [...] Bueno, amigo, siguiendo camino no más, pero dando camisa, pañuelo, calzoncillo. (Mansilla L.V. 1967: I. 122/123)⁵⁶

Aparte de estos ejemplos conocidos, digamos que es esperable que el hablante de otra lengua, al intentar hablar en español, use el verbo con diferentes niveles de *errores*. Lo vemos en la famosa novela de Benito Lynch a la que le da nombre su personaje principal, *el inglés de los güesos*, cuando éste, enamorado de la joven Balbina, decía algo así como: *mí gusta Babina*. En forma similar se registra en un hablante bilingüe mapuche-español: *...mucho' hablábamo' en... yo nomá' era uno que hablábamo' en... en mapuche* (Díaz-Fernández

56 En investigaciones sobre contactos lingüísticos con lenguas amerindias hay muchos ejemplos de hablantes bilingües de influencia quechua que tienden a unificar formas conjugadas en el gerundio.

2010, 195). Un sordo ya alfabetizado y literado escribe: *Yo no quiero abandonar segui aprender pero tengo la duda porque tengo mis hijos cuidar a quien no se no sabemos dejar* (Báez 2008).

Es que, dada la complejidad propia de todo sistema lingüístico, en el caso específico del español las diferencias esperables o errores más frecuentes de cualquier hablante de español como segunda lengua se producen en el empleo de los tiempos y modos verbales, tanto en el uso de las formas no conjugadas como en las conjugadas, en la concordancia sujeto-verbo y de los distintos tiempos entre sí. Esto puede suceder tanto cuando la lengua primera tiene una conjugación más simple (vg. el inglés) como en lenguas con una conjugación verbal muy compleja (quechua, otras lenguas neolatinas), ya que difícilmente se pueda dar una equivalencia de todas las formas, categorías y sentidos, y no solo por razones lingüísticas sino también culturales. No puede ser de otro modo, aún los hablantes nativos somos pasibles de cometer variaciones sancionadas en la mayoría de los textos de normativa: *estaría* en casos en que se prescribe *estuviera*, *hubieron problemas* por *hubo problemas*, etc.

De este modo quedaba más o menos aclarado uno de los términos de la comparación. Valía luego la aclaración de que los ciudadanos habitualmente mencionados mediante la frase simplificadora –y por lo tanto falaz– de *los indios* pueden tener lenguajes tan complejos y gramáticas tan complejas como los de otras culturas y lenguas; incluso si miramos sus conjugaciones verbales podemos ver que pueden presentar similares o mayores complejidades -o al menos diferentes- que la nuestra. Todo eso se manifiesta luego en los fenómenos de *contacto* de lenguas.

Los hablantes usan bien su lengua

Aquellos niños a los que se refería la practicante, ¿hablaban realmente en infinitivo?

Para empezar a plantear el problema nos aferramos a palabras de Erica García (1988: 11) cuando dice: *partimos de la premisa de que los hablantes usan bien su lengua*. Pues bien, teníamos que todos los chicos de ese grupo determinado hablaban *en infinitivo*, lo cual era equivalente a que hablaban sin gramática. Si era así había que ver qué pasaba.

Lo primero que viene a la mente como factor atenuante del presunto 'error' es que, por tratarse de niños de poblaciones con escasa cultura letrada en su primer año escolar, la mayoría de los cuales seguramente recién acababa de salir del núcleo familiar, todavía no habrían adquirido en forma completa la variedad de la comunidad receptora, todavía hablaban como sus padres inmigrantes. De ahí la importancia de conocer un poco más a los chicos: quiénes eran, cuál era su cultura comunitaria, qué lengua o lenguas hablaban. Y allí empezó a aclararse el problema.

Se trataba de chicos bolivianos e hijos de inmigrantes de esa nacionalidad, por lo tanto debíamos pensar no solo en una cultura y una lengua comunitaria diferentes, ligadas al mundo quechua/aymara, sino también en que usaban otras variedades de español, tanto por los probables rasgos regionales del mismo como por el contacto con lenguas originarias. Ahora bien: las lenguas implicadas tienen en común el haber desarrollado sistemas verbales muy complejos, lo que nos daba la seguridad, en principio, de que esos chicos *conjugaban*, aunque con complejidades diferentes al español. Lo que debíamos esperar en ellos era entonces alguna variedad del español de Bolivia, con contactos de lenguas originarias de la zona, también en sus variedades. Ahora bien: sigue en pie el por qué se les atribuía el uso del infinitivo y no la forma conjugada.

Para resolverlo indagamos en principio en la teoría gramatical, más precisamente en la morfología, ya que el problema tiene que ver con una forma verbal, pero además hay otro aspecto tanto o más importante a tener en cuenta: por ser un caso de lengua oral corresponde considerar también la realización fonológica. De ahí que necesitábamos también conocer, aunque fuese a grandes rasgos, las diferentes

formas de pronunciar el español en distintas zonas de Argentina y de Hispanoamérica.

Con estas herramientas y armados de la premisa de que *los hablantes usan bien su lengua* volvimos al ejemplo propuesto: *ayer Belén cantar*, en el que cualquier hablante de español colocaría no el infinitivo sino el verbo conjugado en algún modo y tiempo del pasado, concordante con el sujeto en número y persona. Por el contexto más probable entendemos que la niña, en su tiempo presente escolar, debió informar sobre algo ocurrido antes en la línea temporal mediante una simple oración afirmativa. En una opción de ese tipo los hablantes de español llenaríamos el blanco con alguna de las siguientes formas:

cantaba (Pretérito Imperfecto, PI)

cantó (Pretérito Perfecto Simple, PPS)

ha cantado (Pretérito Perfecto Compuesto, PPC)

En nuestro uso del sistema verbal podemos con esas formas señalar el pasado marcando a la vez distintos aspectos: una acción habitual y repetida en el pasado (PI: *cantaba siempre*) o una acción única, singular, realizada en un momento determinado, para lo cual corresponden los distintos ‘perfectos’. De modo que lo esperable por el sentido era el uso de alguno de los *perfectos*, llamados así porque refieren una ‘acción perfecta o acabada’ en el pasado: *ayer en la fiesta Belén cantó* (PPS) / *ha cantado* (PPC).

No es exactamente lo mismo usar una u otra forma, pese a que la diferencia de sentido pueda ser a veces bastante sutil. Leemos que el perfecto simple designa un proceso ocurrido en un momento del pasado sin vinculación con el momento del habla. En el perfecto compuesto, en cambio, su valor básico consiste en indicar la persistencia del resultado de una acción pasada: el evento llega hasta el punto del habla, incluyéndolo (Di Tullio A. 1997: 228). En esta distinción coinciden *grosso modo* muchos lingüistas e incluso la RAE.

Pero esta sistematización del sentido, que se presenta tan clara, se complejiza si la entrecruzamos con criterios de uso que, de algún modo, cuestionan la racionalidad del esquema: así, aunque es probable encontrar las distintas formas en todo el ámbito hispanohablante, se da que en determinadas regiones o comunidades, vinculado tal vez a diferencias culturales, es más frecuente la forma aguda, breve y tajante *cantó*, mientras que en otras predomina la forma perifrástica, ralentada y de acento grave *ha cantado*.

Los hablantes rioplatenses usamos con más frecuencia el PPS (*cantó*). Hasta la RAE lo ha reconocido en su esbozo de Gramática de 1973. Pero no solo académicos y lingüistas han observado ese rasgo sino también los hablantes comunes: lo comprobamos al trabajar con un grupo de niños platenses recién ingresantes a la primaria, casi ninguno alfabetizado y menos aún iniciado en los laberintos de la ciencia gramatical, que daban prueba de este reconocimiento (a más de un pensamiento etnocéntrico) al distinguir a sus compañeritos de curso, de origen boliviano, porque usaban de preferencia la forma compuesta, concretamente el PPC (*ha cantado*). Y como suele suceder en ciertas situaciones, usaban el rasgo distintivo como estigma, marcando la diferencia desde un lugar de poder. Tan era así que los identificaban con esa forma verbal, al punto de que les habían puesto el mote de *los ha cantado*:

-¡Ahí vienen los ha cantado!

Maestra: -¿Quién quiere pasar al pizarrón?

Niños argentinos platenses: -¡Que pasen los ha cantado!⁵⁷

(De paso señalemos esa costumbre de mandar al frente a los otros...)

Este dato fue aportado por la tesista de la FPyCS Gabriela Márquez, maestra de un grupo formado por chicos de diversos orígenes

57 No modalizamos el texto escrito mediante comillas o cursiva, como sería esperable: *los ha cantado*, porque no lo hacían los hablantes en su pronunciación, a tal punto lo habían naturalizado.

en la escuela pública N° 29, fuera de la égida urbana.⁵⁸ No se trataba de un uso ocasional sino cotidiano, puesto que la característica del mote o de lo que llamamos por aquí ‘sobrenombre’ es que resalta un rasgo constante, que otorga identidad.

Los dos pretéritos son correctos, ya que están ‘oficializados’ dentro del sistema o del famoso cuadro de la conjugación verbal. Aportan según la normativa, como vimos, una diferencia de sentido, de donde la elección de la forma tendrá que ver más bien con el contexto. Pero en su apropiación como sobrenombre se lo toma en tanto forma gramatical -por lo tanto descontextualizada- que resulta diferente al uso local predominante y distintiva de determinado grupo. Esto le otorga un plus simbólico a la forma local que al mismo tiempo desvaloriza la forma usada por ‘los de afuera’, los diferentes.

Como no estaba dentro de los objetivos de la tesis el estudio de las interacciones que se daban en el aula sino que nos limitábamos a la problemática de adquisición de la lectoescritura en situación de diversidad cultural y lingüística, enfocada principalmente en lo fonológico (Márquez 2003), en principio tomamos el hecho como una simple anécdota de aula. Además la observación fue durante el año escolar 1999, es decir, bastante anterior al desarrollo que le dimos después al tema.

Por esa razón, personalmente al principio nos pasó desapercibido el verdadero sentido transgresor -o más bien creativo- de la frase *los ha cantado*, no así a la maestra. En efecto, nuestra primera interpretación fue que se trataba de una frase del tipo *los quiere, los vi, los hemos visto, muchos poemas de Machado los ha cantado Serrat*, de uso muy común, donde encontramos el pronombre clítico *los* en función de ‘objeto directo’ (OD) de la oración, seguido de verbo transitivo conjugado. Fue la tesisista y maestra -no desde un conocimiento descriptivo de la gramática sino a partir de su intuición de hablante y de un conocimiento vivencial de la situación- quien captó el verdadero

58 El grupo, de Primer Grado, se describe en el capítulo “Integrar y alfabetizar”

sentido con que sus chicos construían la frase y nos señaló la transgresión lingüística de la frase *los ha cantado* para designar a los chicos bolivianos, donde *los* es artículo. Traducido a un lenguaje explícito equivaldría a: ‘los que usan *ha cantado*’, es decir, ‘los que usan el PPC’ (claro que a los chicos locales no les interesaba como dato lingüístico en sí sino que lo usaban con otros fines).

A esta altura encontramos por lo tanto un doble criterio: mientras aquellos docentes y practicantes del principio afirmaban que los chicos bolivianos hablaban en infinitivo, sin conjugar –un hipotético *ella cantar-*, ahora tenemos que los compañeritos locales, en cambio, sabían que conjugaban pero los escarnecían llamándolos por la forma verbal ‘extraña’ con que los identificaban. Es verdad que con ello no se mostraron muy solidarios pero otorguemos a estos chicos de tan solo primer grado el mérito de que, a diferencia de los estudiantes y del docente de superior, al menos los hacían conjugar y por lo tanto les reconocían tener gramática y luego también lenguaje. Todo esto no obsta para que, así como intentamos antes aclarar el primer prejuicio, veamos ahora qué pasa con este tiempo, ya que ambos hechos parecen estar relacionados.

Los tiempos verbales

Como hemos visto arriba, los varios pretéritos de la conjugación española expresan diferencias de sentido. Lo indicado anteriormente coincide bastante con la conocida diferenciación de W. Weinreich en ‘tiempos del mundo narrado’, vinculados al pasado (PPS), y ‘tiempos del mundo comentado’, vinculados al presente (PPC). Pero si bien podemos suponer, como se enseña en la escuela, que el sistema de formas verbales organizado en aquellos cuadros de la conjugación es común y homogéneo en todo el ámbito hispanoparlante, en la práctica comunicativa se registran diferencias, tanto en la selección de formas como en la frecuencia de uso. En tanto, cabe destacar que es-

tas diferencias no siempre fueron reconocidas. De hecho, la segunda persona *cantás*, de largo y fuerte arraigo en el español de Argentina, fue incorporada por la RAE a la Gramática, con los pronombres correspondientes, recién hacia fines del 2014.

Es decir, no todas las formas de la conjugación verbal tienen la misma frecuencia de uso. Hay tiempos verbales que son más usados (presente de indicativo *canto*) así como hay otros que tienen frecuencia próxima a cero (futuro de subjuntivo *cantare*) o que generalmente son sustituidos por una frase verbal (el llamado 'futuro perifrástico' *voy a cantar*, usado comúnmente y a expensas del futuro de indicativo *cantaré*), así como el modo indicativo tiende a expandirse en desmedro del subjuntivo (Lavandera 1984).

Las preferencias de uso también muestran diferencias en cada comunidad lingüística. Las causas pueden ser múltiples. Entre las más importantes, además del dinamismo propio de las lenguas, tenemos las diferentes situaciones de contacto. En este sentido y sin considerar las influencias innegables de lenguas recibidas a partir de la modernidad, lingüistas como R. Nardi y, más próximo a nosotros, G. de Granda afirman que la causa más importante en la conformación de las distintas variedades del español de América está, básicamente, en el contacto con lenguas amerindias.

En América, cualquiera sea la forma que adopte la sustitución forzada de la lengua materna aborigen por el español, por contacto espontáneo o por su versión escolar (normativa), ocurrirá entre ellas un entrecruzamiento de reglas sonido-significado, generando otras, conformando nuevos sistemas o inclusive nuevas lenguas. [...] Estos mecanismos presidieron durante cuatro siglos la adquisición del español por hablantes amerindios y africanos, inmensa mayoría poblacional de toda la América hispanizada. Sin embargo, en la Argentina, se omitió el tratamiento de esta cuestión fundamental. Rigió en su lugar una actitud au-

toritaria prescriptiva, sólo interesada en los antecedentes peninsulares para explicar las modificaciones del español, de hecho producidas por contacto con las lenguas amerindias. [...] Ignorar o negar tales hechos atribuyéndolos a usos peninsulares supone ignorar la existencia misma de las lenguas amerindias, y de hecho a sus hablantes, la-cra racista que padecemos desde la conquista. (Rumiñawi, CIL Nardi s/f)

Es sabido que el tiempo verbal en cuestión, aquel que usaron los chicos platenses para estigmatizar a sus compañeros bolivianos, esto es, el PPC (*ha cantado*), predomina en el español de contacto quechua/quichua, como es el español andino de Perú, Bolivia y del NOA. La explicación más aceptada sobre esta preferencia apunta a que esa lengua amerindia cuenta en su conjugación verbal con una variante para expresar un sentido llamado ‘constatativo’ o ‘evidencial’, que compartiría algunos rasgos con los sentidos de la forma elegida *ha cantado*. Aparte de esta explicación ‘de libro’, la percepción de nuestros chicos lo confirma.

Esta preferencia ha sido ya señalada en diferentes estudios pero, en nuestro caso, el resultado fue bastante inusual, porque la forma *los* funciona como artículo en su función de sustantivar un verbo, pero no en infinitivo, como es dable esperar (decimos *el comer, el beber, los cantares*, cosa prevista por la normativa), sino una forma conjugada en un determinado tiempo verbal: *ha cantado*. Es verdad que es un caso no común de construcción pero damos fe de que, en tanto hecho lingüístico y/o discursivo, no se trató de una ocurrencia individual o circunstancial sino que existió al menos ese año en ese grupo y que los chicos lo usaban con total propiedad, tal como lo entendió la maestra.

Este tipo de extraños maridajes no son raros en el habla coloquial. Aparte de la posibilidad de transgresiones únicas de un hablante creativo, hay hechos similares ya consagrados por el uso. Podemos

encontrarlo en *los bárbaros* –etimológicamente: ‘*los (que dicen) barbar*’- frase formada a partir de la onomatopeya que imita el ‘hablar mal, incorrectamente’ y con la que se designaba en la antigua Grecia a ‘los que hablaban *mal*’ (esto es: los extranjeros, los que no pertenecían a la polis). También la construcción *los che* por ‘los que dicen *che*’ o ‘los que responden al apelativo *che*’, frase en que el artículo transforma al vocativo *che* en un sustantivo y con la que nos identifican a los argentinos en muchos países hispanoamericanos según testimonios de diferentes épocas, incluso actuales. *En toda América Latina nos dicen los “che”, desde mucho antes de que el Che fuera Guevara* (información personal de JA, periodista y escritor argentino-venezolano, 2014). Lógicamente no es nuestra percepción para con nosotros mismos, que solo registramos el valor de este ‘gentilicio’ en el caso del Che Guevara (y, a veces, hoy menos recordado, del *che Güiraldes*, quien además de escribir “Don Segundo Sombra” vivió y escribió en el Caribe, donde le dieron ese ‘título’).

No nos asombremos, el DRAE nos trae un caso similar de construcción de artículo más verbo conjugado con *el haiga* (verbo *haber* en tercera persona singular del presente de subjuntivo, que por obra del artículo antepuesto se vuelve sustantivo para designar, en esa construcción, un tipo de automóvil). Este uso, al que nos referiremos en el capítulo siguiente, entra dentro de los españolismos o regionalismos.

Es de destacar que los autores de aquel uso singular y si se quiere desviado, que no pasó a ‘la lengua’, fueron chicos de primer grado, es decir, hablantes todavía no alfabetizados e inmaduros en su práctica lingüística, lo cual, si bien justifica la violencia de construcción, constituye a la vez una prueba indirecta de la frecuencia del tiempo PPC en los chicos bolivianos. Lo que de paso resulta también interesante es comprobar que estos chicos, hablantes del nivel escolar más elemental y sin conocer por supuesto el cuadro de la conjugación -es decir, el paradigma verbal-, lo conocen sin embargo operativamente, puesto que ya diferencian el uso predominantemente rioplatense

cantó del uso *ha cantado* que identifica a ‘los otros’ y, a partir de allí, colocan al verbo conjugado en el lugar correspondiente al sustantivo mediante la anteposición del artículo. Explotan de ese modo ese recurso sintáctico para distinguir a los que se diferencian de ‘nosotros’ por usar asiduamente una forma verbal distinta. No por nada eligen el lugar del sustantivo: éste como se sabe es por antonomasia una expresión referencial, es decir, ‘identifica entidades del mundo extralingüístico’ (Di Tullio 1997: 148): a tal punto es tenido en cuenta el rasgo lingüístico distintivo.

De ese modo los chicos transformaron un tiempo verbal en rasgo identificatorio, que luego en cuanto tal lo usaron para estigmatizar al otro, al distinto. También esa forma (*ha cantado*) puede expresar otros diferentes sentidos a los hablantes rioplatenses, entre ellos un plus de refinamiento –no siempre valorizado positivamente–, lo que nos lleva también a preguntarnos si su uso estigmatizante e irónico, en este caso, no tendrá relación con la mayor estima por marcar lo fuerte y lo agresivo que se observa en el espacio público de nuestras aulas (Heras 2005, ver Prólogo).⁵⁹

Que los chicos utilicen la frase con fines discriminatorios puede comprenderse, ya que tiene que ver con etapas en su maduración social e intelectual: se sabe que el niño tiende a desvalorizar lo que es diferente a lo de su entorno familiar y comunitario, debido a una explicable tendencia infantil al etnocentrismo que se justifica por la necesidad de reforzar la propia identidad, que está en pleno proceso constructivo en la etapa escolar (Heras 2005). De ahí que resulte comprensible la mirada prejuiciosa hacia la diversidad de parte de quienes no han adquirido todavía una competencia sociolingüística (Múgica y Solana 1989: 198).

Esto vale tanto para los unos como para los otros: también del otro lado puede ser percibido como tosco o anacrónico nuestro *vo-*

59 En García Negroni (2006, 206-250) puede verse la variedad de sentidos que expresan los distintos tiempos verbales en nuestra variedad de español, no siempre referidos al significado ‘tiempo’.

seo, así como poco cortés la forma seca y restallante *canté*. Pero pensamos que los posicionamientos o ‘actitudes’ que se derivan de estos hechos están más bien relacionados con la realidad extraescolar y las relaciones de poder y no con los hechos lingüísticos en sí mismos. Es el adulto –ya sea los padres u otros familiares mayores, o en nuestro caso el maestro- quien puede partir de un análisis crítico para crear situaciones de aprendizaje y hacer comprender que se trata de usos diferentes, elegidos y validados por las comunidades de origen que, si bien indican pertenencia a una cultura, no son mejores ni peores.

La realización fonológica

Ahora bien, todavía no hemos llegado al punto de cuál es la relación entre la forma verbal que usaban los chicos bolivianos: *ha cantado*⁶⁰ y el infinitivo *cantar* que oye la practicante.

Mirado desde la actualidad, varios años después, vemos que, a pesar de la afinada percepción de los chicos y luego de la maestra, es significativo que en ese momento no le hubiéramos dado la trascendencia necesaria a este hecho y, en cambio, quedara registrado como una simple ‘anécdota de aula’. Nos justifica el que entonces nos proponíamos como problema de tesis las dificultades para la alfabetización en relación con las diferencias lingüísticas de tipo fonética (es decir, la pronunciación), a partir del criterio muy difundido en el ámbito escolar de que, para aprender a leer y escribir, primero es necesario pronunciar correctamente: así lo afirmaron pedagogos reconocidos como Braslavsky, M. Salotti y otros (Braslavsky 1992). Es justamente en el estudio de esos rasgos donde vamos a encontrar la respuesta que nos permite cerrar la explicación del caso. Veámoslo con más detalle.

60 *Ha cantado* es el pretérito perfecto compuesto de *cantar*, formado por el verbo auxiliar *haber* (que es el que se conjuga) y el participio del verbo principal, el que aporta significado: *cantar*.

Los hablantes provenientes de la zona de influencia quechua, no solo de Bolivia sino también del NOA, en la forma *ha cantado* hacen comúnmente la elisión del verbo auxiliar a nivel fonológico, quedando solo el participio *cantado*. Esta variación se da en una gran mayoría de informantes, según la lingüista Emma Gregores⁶¹ y otros lingüistas que la describieron. En el siguiente ejemplo de lengua oral de español con contacto quechua, (AAVV 1996: 52), se ve claramente:

Ya desyerbar terminando, a la yerba lo llevado a la casa.

Allí, *lo llevado* es la realización fonética correspondiente a *la he llevado*, en la que como vemos desaparece el verbo auxiliar *he*. El mismo fenómeno lo encontramos en distintas descripciones del español andino y lo pudimos comprobar además en la lengua oral de niños del NOA, precisamente de Tucumán, según documentos audiovisuales facilitados por la lingüista Isabel Requejo.⁶² De allí tomamos los siguientes ejemplos:

Niños de tres a cinco años dicen:

[apagá _u]	por	ha apagado
[limostrá _u]	por	le he mostrado ⁶³

Esta diferencia se mantiene con el tiempo y corresponde a realizaciones de hablantes adultos. Los mismos niños fueron filmados ocho años después, ya con once y trece años de edad y con educación escolar y allí también aparece. La investigadora le pregunta al chico: “¿Podés domar un potro?” a lo que el niño responde:

61 Información de cátedra, Facultad de Humanidades, 1965/1966

62 Isabel Requejo, material pedagógico del CERPACU (UNT) grabado en 1990 y 1998.

63 La que va en 1er. término, entre corchetes cuadrados, es la transcripción fonética aproximada a la audición, para la que usamos, por razones de factibilidad en la lectura, el alfabeto común; en la 2da. columna van las formas escritas correspondientes a su realización normativa.

[noprobá_u] por no he probado

El ejemplo entra dentro de los hechos observados por la maestra con respecto a sus alumnos bolivianos que dejó asentados en las *fichas de seguimiento personal de los alumnos*, donde podemos leer: “omisión de consonantes (la *d* intervocálica), errores de concordancia, errores en el uso de personas gramaticales”, observaciones con las que contamos y que, a falta de otras anotaciones más precisas, nos vemos necesitados a reinterpretar.⁶⁴ Algunas de estas observaciones valen también para otros chicos del grupo, en cambio se registra una clara diferencia en el uso verbal, tal como veníamos viendo: mientras señala para los chicos bolivianos el uso del PPC (*ha cantado*), para todos los demás registra el PPS (*cantó*).

La escucha

Si bien los datos registrados los usamos en la tesis de Márquez para confirmar la incidencia de una ‘mala’ pronunciación en el fracaso en lectoescritura, resumido en la frase: *No lee*, dista mucho este juicio del que aparece al inicio: *No tienen lenguaje*.

Seguramente en la interacción cotidiana entre la maestra y el grupo de alumnos se daba una comunicación lingüística, dentro de la cual podía decodificarse y percibirse la forma completa *ha cantado*. Por eso la maestra y los compañeros de clase *oyen* esta forma. Pero los estudiantes de profesorado que hacen sus observaciones y ‘practican’, al igual que el profesor de prácticas -tal vez porque éstas son pocas e insuficientes y

64 Las fichas de seguimiento se hacen de rutina en las escuelas a los fines pedagógicos, no lingüísticos, y no se apoyan en transcripciones fonéticas, de ahí su relativo valor como datos. Del mismo modo, la maestra dejó observaciones sobre hábitos lingüísticos del grupo que, por su vaguedad, tampoco resultan datos seguros a tener en cuenta, aunque contribuyen a la comprensión: lentitud, hablar bajito, imprecisión en el vocabulario, falta de fluidez, que más bien hablan de actitudes de inseguridad del niño migrante.

no permiten la misma posibilidad de interactuar, de hablar y escuchar a los chicos cotidianamente en el aula- *oyen* otra cosa.

No es de extrañar que una misma emisión oral sea escuchada de dos maneras. Leemos en García Jurado y Arenas (2005) que el proceso de audición no es meramente físico sino fundamentalmente cognitivo. Nuestro oído no es un receptor inerte del sonido sino que en cada audición interviene la mente/cerebro para seleccionar qué es lo que oímos, de acuerdo con determinados patrones sonoros:

A través de un proceso cognitivo, los patrones de energía nerviosa son interpretados por el cerebro. Por lo tanto, aunque estudiemos a veces solo algunos detalles acústicos o articulatorios de los sonidos, debemos recordar que esos aspectos forman parte de un proceso total muy complejo de producción y percepción del habla. (García Jurado y Arenas 2005: 22/23).

Aplicado a nuestro caso y dada la variedad lingüística rioplatense propia de la zona donde la escuela está inserta, era de esperar el PPS (también llamado 'pretérito indefinido'): *cantó*. Pero la futura maestra y practicante recibe, como vimos, la forma [cantá_q] (en vez de *ha cantado*), que procesa poniendo el foco en la vocal acentuada [á] y desecha -o directamente no oye- la otra vocal del diptongo, muy debilitada.

Hasta ahí lo que la practicante oyó. Esta audición, que no corresponde a formas comunes o conocidas en su experiencia, la reinterpreta a partir de otro hecho fonológico ampliamente generalizado y fácilmente observable en hablantes poco escolarizados de zonas periurbanas, sobre todo en los chicos: la elisión de -r final de los infinitivos, de lo que resulta *cantá* para la forma completa *cantar*.

Todo este proceso cognitivo que hace el/la estudiante de magisterio, en tanto receptor local, que aparentemente resulta trabajoso puesto que develarlo nos demandó mucho tiempo de elaboración, en

la práctica es casi simultáneo a la emisión sonora y al acto de escuchar, de modo que ‘no oye’ la [u] final, debilitada y en cambio repone la [r] faltante. De ese modo recibe una emisión sonora que para la competencia lingüística del emisor, la niña boliviana, es *ha cantado*, y lo mismo para los receptores de otro origen que son sus compañeritos del día a día del aula, que ya ‘se conocen’ y que esperan de ellos esa forma verbal (a tal punto que, como vimos, en el grupo estudiado, a los niños de origen boliviano los llamaban “los ha cantado”). Pero el estudiante platense y practicante de nivel superior -más bien ajeno a la cotidianidad escolar y según el proceso cognitivo que hemos explicado-, oye la misma emisión como *cantar*, esto es, en infinitivo, la forma verbal atribuida al uso de quienes supuestamente no conocen gramática española y que coincide con el estereotipo falaz del modo de hablar de los indios. De ahí que su escucha resulta *Belén ayer cantar*. *

Como dijimos arriba, el ejemplo dado no es un caso aislado, ya que nos encontramos con que la creencia de que los chicos bolivianos ‘hablan en infinitivo’ era, en ese momento, común entre estudiantes practicantes y sus docentes, de ahí el juicio: *hablan como los indios*. Pensamos que el mismo implica una audición ‘ingenua’, desconocedora tanto de los fenómenos de contacto como de que a la fonación y a la audición subyacen complejos procesos interpretativos. Pero también reconocemos un punto de partida prejuicioso: es indudable que, en la interpretación del lenguaje de estos niños, la mirada está atravesada por un preconceito acerca de las competencias lingüísticas de determinados grupos sociales.

Tal vez todo lo que tuvimos que hacer para descifrar una simple palabrita parezca excesivo y termine abrumando al lector, al constatar que para resolverlo debimos acudir mínimamente a conocimientos de gramática, fonética, fonología y sociolingüística, pero creemos justificado el esfuerzo frente al hecho de que esa simple palabrita se usaba nada menos que para estigmatizar errónea e injustamente a un grupo social. Por otra parte, mucho más que ponerse a estudiar esos

contenidos en sí mismos –independientemente de que pueda resultar atractivo y estimulante, que lo es-,⁶⁵ el trabajo muestra la necesidad de cambiar la actitud prejuiciosa e irreflexiva. Aspiramos a que el docente que siguió nuestras reflexiones tenga claro el proceso y no condene, mediante juicios ligeros y carentes de sustento, a los distintos.

Para ello, basta con partir de aquel principio básico que trajimos arriba: la universalidad del lenguaje. Desde allí, frente a un hecho desconocido o que nos resulte incomprensible, ilógico, contrario a las premisas en que se sustentan los fundamentos de nuestra cultura actual, el primer paso es evitar la respuesta fácil que alimenta un prejuicio racista y etnocéntrico y darnos el derecho a dudar (incluso sobre nuestra propia escucha), y luego a preguntarnos y preguntar, buscar, indagar, puesto que incluso muchos de los problemas que se presentan en la práctica pueden haber sido ya objeto de investigación. Es ese el camino que propone también Paulo Freire:

[...] El educando insertado en un permanente proceso de educación tiene que ser un gran interrogador [...] Hay una relación, indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. [...] El centro del asunto no está en hacer de la pregunta un juego intelectual, sino vivir la pregunta, vivir la indagación. Vivir la curiosidad.⁶⁶

En nuestro caso específico vemos una vez más que es necesario, ante lo desconocido o aparentemente ilógico o incoherente de un fenómeno de habla: *pensar las lenguas, actuar como lingüistas* (Unamuno 2009: 53).

65 Esa ha sido al menos nuestra experiencia. La explicación de este caso, que no hallamos en ningún lugar realizada y a la que arribamos mediante la aplicación de distintos saberes y observaciones, fue presentada en el Congreso SAL 2000, donde el reconocido lingüista G. de Granda, mentor en temas de contacto de lenguas, manifestó su aprobación (también en Lopreto 2013).

66 <http://es.scribd.com/doc/12654681/Hacia-Una-Pedagogia-de-La-Pregunta>

¿CÓMO SE DICE?

Las lenguas estándar [...] son las formas de lenguaje menos interesantes para cualquiera que se muestre interesado por la naturaleza del lenguaje humano.

R. H. Hudson

Es probable que, ante las formas alternantes que hemos visto en los capítulos anteriores –fósforos/cerillas, ir a/ir en, le tiro/lo tiro, y otras- la gente se haga la pregunta con que titulamos este capítulo. La usamos también al comienzo de algunos talleres dirigidos a maestros, docentes y estudiantes de profesorado, en los años 2008-2009, para proponer una serie de usos lingüísticos, frecuentes en nuestro medio, en los que se da algún tipo de variación que provoca dudas en los hablantes y de las que ofrecíamos las formas alternantes:

haiga	haya
la sartén,	el sartén
lo vi	le vi
la moto	el moto
la Mariela	Mariela
hubieron incidentes	hubo incidentes
esta aula	este aula

Además de estos ítems léxico-gramaticales proponíamos casos de pronunciación mediante la pregunta: ¿Cómo se pronuncia? Acá presentábamos fenómenos de asimilación, algunos no aceptados e incluso tampoco reconocidos en su existencia, como la tendencia a la elisión y cambio de articulación de /s/ frente a determinadas consonantes o la diptongación de vocales abiertas contiguas, que aparecen con frecuencia en ocurrencias como las que siguen:⁶⁷

	me pelié	me peleé		
	moskito	mojkito		
	almuada	almoada		
lohárbole	lohárboleh	losárbole	losárboles	
lahkuela	laehkuela	la-ehkuela	la-eskuela	

No incluimos casos de yeísmo, típico del habla rioplatense, pues consideramos que sobre el tema hay bastante consenso, pese a que conduce a dudas y cruces ortográficos como escribir *haya* por *halla* y a la inversa, formas que además tienen la misma realización fonética tanto para yeístas como para los que no lo son. Es posible también encontrar una articulación diferente para –ll– fonéticamente [λ] (lateral palatal), en usos cuidados y en zonas de Misiones y Corrientes. (García Jurado 2005).

		yeísmo rioplatense (y otros):	uso castellano (y otros):
halla	(de hallar ‘encontrar’)	[‘aya]	[‘aia]
haya	(de haber)	[‘aya]	[‘aia]

67 Como en la formación de docentes de Primaria e Inicial, y aún del profesorado (tanto en Educación Superior como a nivel universitario), no se suele incluir lamentablemente el tema “Fonética”, usamos el alfabeto común para representar los sonidos en forma aproximada.

En esos y otros casos la confusión en el uso casi nunca existe –en el verdadero sentido de la palabra *existir*, que expresa contingencia– porque el sentido no está en la palabra aislada sino en su inclusión en un contexto, en la ocurrencia.

Volviendo a la pregunta del título, es común escucharla ante dudas sobre el lenguaje. La hacen los alumnos a sus profesores, los niños a los mayores, los iletrados a los ‘culturosos’, pero también suele encabezar secciones de los diarios o de otros medios. La vitalidad de la frase la comprobamos recientemente al encontrar una sección en Internet creada en septiembre de 2015 con ese mismo título,⁶⁸ que encabezaba un espacio más bien normativo, para consulta de usuarios.

En cuanto a la pregunta ¿cómo se dice? en un primer momento produjo una cierta perplejidad entre los concurrentes, tal vez por considerar que lo que pedíamos era un conocimiento demasiado básico y la expectativa apuntaba a algo más académico. Pasado ese momento, ante la primera de la serie –como sabemos, el subjuntivo del verbo *haber*– la respuesta inmediata de la mayoría fue por la forma normativa o canónica: *se dice haya*; el mismo criterio se tuvo con las otras alternativas. *

Pero después de varias respuestas coincidentes, algunos pocos que se habían quedado en silencio rumiando el asunto y que seguramente no quedaban conformes con lo que resultaba demasiado obvio, pasado un primer momento se atrevieron a una respuesta distinta que daba cuenta del uso: *se dice de las dos formas*, aclarando luego que algunos hablantes dicen habitualmente *haya* y otros *haiga* y que la segunda forma era más común en zonas rurales y del “interior”.

Nuestro interés en el taller no estaba precisamente en averiguar si los alumnos conocían o no la forma correcta sino en reflexionar con el grupo sobre el hecho de que, ante la pregunta ambigua que admitía

68 “¿Cómo se dice?”- Sagrado lanza campaña del idioma ‘Eso no se dice así’, capitaneada por el Dr. Gabriel Paizy de ‘En Buen Español’. (17/09/2015) <https://lenteviral.com/hashtag/EnBuenEspa%C3%B1ol>, <https://www.facebook.com/jose.delvalle.758?fref=ts>

varias interpretaciones, la respuesta inmediata y mayoritaria dejaba en claro que prevalecía una preocupación por “cómo debe decirse” o “cuál es la forma correcta”. Nuestra experiencia de hablantes nos dice también que este es el sentido que habitualmente se le da a la pregunta en el uso social. Esto nos dio pie para reflexionar sobre la prioridad otorgada a la normativa -en cierto modo justificada en ese momento por la pertenencia a un contexto escolar, donde la actitud prescriptiva tiene un fuerte arraigo-, prioridad que está también presente en la sociedad, especialmente en padres y adultos, al mismo tiempo que puede ser motivo de escarnio entre jóvenes y niños y constituir además tema de columnas y secciones en los medios. Tan es así que, en determinadas circunstancias y pese a que contemos con el valioso antecedente de Roberto Arlt, una ‘incorrección’ léxica, gramatical u ortográfica pudo ser usada para desacreditar a más de un docente, político, escritor o periodista. También eso fundamentaría la actitud opuesta: valorar positivamente a alguien solo porque habla ‘bien’, lo que llama Bourdieu (2000a, 100) un ‘lenguaje legítimo’:

Un lenguaje legítimo es un lenguaje con formas fonológicas y sintácticas legítimas, es decir, un lenguaje que responda a los criterios habituales de gramaticalidad y que diga constantemente, además de lo que dice, que lo dice bien. Y que, de esta manera, haga creer que lo que dice es verdad: esta es una de las formas fundamentales de hacer pasar lo falso por verdadero. Uno de los efectos políticos del lenguaje dominante es este: “lo dice bien, por tanto es posible que sea verdad”.

La corrección es el producto de la corrección

En principio nos preguntamos qué es lo correcto o por qué una forma lo es. Como respuesta encontramos, en un texto del mismo

autor (Bourdieu 2000b, 65-73), una definición que más bien es una invitación a pensar:

La corrección lingüística es el producto de la corrección.

Dirá también que el lenguaje correcto o “lenguaje pulido” es también un arbitrario cultural y que es en la institución escolar donde están los agentes autorizados para la corrección:

El profesor de lengua (...) es una especie de juez de menores en materia lingüística: tiene el derecho de corrección y de sanción sobre el lenguaje de sus alumnos.

En coherencia con este concepto, la dicotomía *escolarizado* vs *no escolarizado* propuesta por el grupo Martinet (acusando tal vez la influencia de Bourdieu) da cuenta de la función legitimadora de la escuela y del aprendizaje de la lengua aceptada y/o estándar como objetivo escolar. Podemos agregar que el concepto de corrección, ligado a la institución educativa y, dentro de ella, al docente, el maestro, es uno de los conceptos que surgen en los orígenes de la sociedad humana, si nos atenemos a que están designados por palabras que se remontan a la prehistoria. En efecto, vimos al principio que la palabra *maestro* proviene de una de las diez *palabras-madres* del proto-indoeuropeo, otra de las cuales es justamente *reg-* (posiblemente el nombre o raíz léxica con que se designaba un palo o bastón), que aporta la idea de ‘poder’ y de la que se derivan *regir*, *recto*, *correcto* y la negación de los mismos, esto es: *incorrección*, *incorrecto*. *

De modo que la oposición correcto / incorrecto es un arbitrario cultural que existe desde muy antiguo en nuestra cultura. Tan es así que ya en la Grecia antigua se diferenciaban los ‘ciudadanos’ de *los que hablaban mal*, los extranjeros, los *bárbaros*. Con respecto a las diferencias de hablas, una de las primeras discriminaciones, que vie-

ne también de la antigua Grecia y que persiste en nuestros días, es la diferencia entre lengua y dialecto. El reconocimiento negativo de las diferencias propias de los dialectos, frente al ideal de unidad con que se piensa la lengua, también es muy antiguo, lo tenemos en el mito de Babel, aunque su interpretación como castigo divino se revierte en la actualidad:

Con la construcción de la torre de Babel... Dios intervino dispersando las lenguas y sembrando la confusión entre los hombres. Pues la dispersión de las lenguas, desde el punto de vista del lenguaje en sí, de la riqueza y de la singularidad del lenguaje, es una bendición del cielo –en contra de la secreta intención de Dios, que era castigar a los hombres, pero, ¿quién sabe?, tal vez era una astucia del Todopoderoso. (Baudrillard).

Desde esta mirada se asocia lengua única a tiranía (recordar la novela *1984* de Orwell), así como diferencias y diversidad se asocian a las ideas de libertad y democracia. Las diferencias aparecen en el habla en tanto realización del sistema de la lengua, de donde se sigue que no se puede estudiar esta última disociada del uso, del discurso lingüístico. Coseriu agrega en 1952 un tercer elemento fundamental en la comprensión de estos fenómenos: el concepto de *norma*. Dirá que el sistema (la lengua) es abstracto, en tanto la norma, constituida por lo que la comunidad considera ‘normal’, es por lo tanto de naturaleza social, a partir de lo cual agrega la idea de que ‘la norma es represora’ en tanto ‘el sistema es liberador’. Lo podemos constatar si pensamos en ‘los posibles lingüísticos’: aquello que no existe pero que el sistema permite crear o innovar. Estos posibles, cuando se hacen realidad, suelen ser considerados incorrectos: así se juzgó hace pocos años el uso del prefijo *re-* con valor de ‘aumentativo’ (*relindo, revalioso*), cuando los expertos y no tan expertos lo limitábamos a prefijo verbal con el sentido de ‘de nuevo, por segunda vez’ (como

en *repoplar*, *reelegir*). No reparamos en un primer momento en que aquella aplicación era, bien mirada, un posible del sistema, comprobado luego en su propia historia (ver adelante) y hoy generalizado en ese uso. Lo mismo con *tipear*, *ningunear*, *peritar*, *órsay* (o su versión rioplatense *orsái*) y otras palabras cuestionadas en su momento que hoy figuran en la edición 2014 del DRAE.

Retomamos el caso de nuestro *voseo*, que constituye un ejemplo claro de este tipo de cambios. Muy antiguo por estas orillas y considerado incorrecto hasta la primera mitad del siglo XX (inclusive), condenado a muerte por las directoras de escuela,⁶⁹ sin embargo en el DRAE 2014 (concretamente en el servicio de consulta subido a Internet) se incluyen -si bien bastante tarde- las formas de segunda persona *tú cantas* junto a *vos cantás*, *tomá*, *vení* (con tilde como le corresponde por ser palabra aguda), además de *usted canta* y así en más, en el paradigma de la conjugación. 'Ya era hora porque, de otro modo, ¿cómo podrían elaborar el concepto metalingüístico de 'persona gramatical' nuestros alumnos voseantes? Es bueno que las/los aspirantes a magisterio tomen nota de esto.

No debemos olvidar además que eso que llamamos 'nuestra lengua' fue originalmente impuesta desde afuera, con un mandato de fidelidad de las colonias a la metrópoli, si bien ese criterio fue cambiando a partir de la afirmación de que no hay una norma única para el español sino que coexisten diferentes normas en relación con distintos centros culturales de donde se irradian esas normas. Pero, además de que se mantiene un esquema centralista, como vimos antes, subsisten ciertas creencias acerca de que tal pueblo que usa *tú* habla *mejor* el español, lo cual hace suponer que hay otros que lo hablan *peor*. Este sentimiento puede encontrarse tanto entre los que pertenecen a ese pueblo como en los de afuera y no solo en los legos sino también en los más altos estratos académicos.

69 Algunas todavía no lo perdonaron: varios testimonios del 2010 nos muestran su remplazo por *tú* en escuelas de La Plata. Algunos predicadores autóctonos también hacen esa sustitución para *jerarquizar* sus sermones.

Claro que esto tiene un efecto relativo, sobre todo en el habla popular, y entonces dependerá de qué tipo de valoraciones internas a la sociedad predominen. Resulta en cambio de más peso en los grupos de niveles altos de instrucción y se hace evidente en un hecho puntual pero significativo: es bastante frecuente que periodistas, pensadores, científicos, incluso de las ciencias duras, y otro tipo de intelectuales empiecen su exposición sobre un tema determinado con la definición que trae la RAE, y no para cuestionarla sino como apoyatura a su disertación.

Estas conformaciones culturales de una sociedad determinada dan inevitablemente como resultado la formación de prejuicios lingüísticos. Lo que llamamos *actitudes* tiene que ver con las creencias y conocimientos del hablante con respecto a su lengua y también cómo siente a la misma, todo lo cual, según Mercedes Blanco, influye significativamente en el sistema lingüístico. (Hudson 1981, Blanco 1991).

[Las actitudes] tienen siempre una base más ideológica que científica, y están influidas por las fuerzas sociales, culturales y políticas que operan en cada etapa histórica del grupo, comunidad o nación en cuestión. (Blanco 1991: 197).

La autora, que ha estudiado justamente las actitudes lingüísticas en nuestro país entre 1800 y 1960, reconoce varios períodos:

-una actitud casticista y conservadora en la época de las revoluciones (1810 y más);

-su cuestionamiento por la generación del 37 (Echeverría, Alberdi, Sarmiento);

-la generación del 80 trae primero afrancesamiento y luego una reacción nacionalista de raíces hispanistas (que, agreguemos, coincide en época -fines del siglo XIX, principios del XX- con el período llamado de 'la gran inmigración' y simultáneamente con el surgimiento de una política panhispanista pergeñada en la metrópoli).

Estas dos actitudes opuestas y extremas, en la que la subjetividad por un lado y los factores históricos por otro han jugado un rol importantísimo, han ido cediendo terreno en la conciencia lingüística de la comunidad argentina, en favor de la actitud de equilibrio entre la diversidad y la unidad idiomáticas, apoyada sólidamente por las teorías actuales sobre lenguas estándares pluricéntricas y por los propios estudios científicos sobre el lenguaje (Blanco 2000. Lo resaltado es nuestro).

Con menos protocolo científico y más literatura lo leemos en la cita de Borges:

¿Qué zanja insuperable hay entre el español de los españoles y el de nuestra conversación argentina? Yo les respondo que ninguna, venturosamente para la entendibilidad general de nuestro decir. Un matiz de diferenciación sí lo hay: matiz que es lo bastante discreto como para no entorpecer la circulación total del idioma y lo bastante nítido para que en él oigamos la patria (cit. Blanco 1991).

Ahora bien, ¿pueden zanjarse,⁷⁰ o más bien puentearse, las diferencias, de modo de que coexistan la unidad y la diversidad? Es decir, ¿pueden unirse ambos términos antitéticos? Son preguntas que llevan a una reflexión abierta y a otras preguntas: cuando hablamos de unidad de la lengua ¿de qué lengua hablamos? ¿Se trata de diferencias netas o de matices, lo que suele llamarse ‘acentos’?

Vemos que los autores citados coinciden con el principio de *unidad en la diversidad*, propuesto por R. Menéndez Pidal en la primera mitad del siglo XX (ver adelante) y que constituye el lema del Institu-

70 La metáfora es provocativa: la *zanja* (¿recordará Borges la de Alsina, que pretendía separar blancos de indios?) separa pero el verbo *zanjar* (RAE) o el más usado por nosotros *zanjear* se usa con el sentido de ‘superar un obstáculo’, es decir: ‘unir’.

to Cervantes, la institución creada oficialmente en 1991 para liderar los esfuerzos de promoción internacional del *español* (pese a que su propuesta declarada es sin embargo informar sobre el *castellano*, tal como aparece explícito en la página de la institución).

La persistencia de estos criterios nos permite entender cómo, en una época de apertura como la nuestra, se dan también posiciones normativistas o clásicas, usado este último en su sentido de *clase* como ‘situación de enseñanza escolar’. Por eso nos encontramos con que, aunque se cuele subrepticamente el lenguaje popular sobre todo a través de sus actores, la escuela conserve en gran medida una actitud consciente, agazapada, de condena hacia la tolerancia y la permisividad lingüísticas.

En otras palabras, se aceptan *los lenguajes*, los distintos *códigos*, pero persiste la valoración positiva de la corrección lingüística referida a una *supranorma*, como un plus necesario y a favor del usuario al momento de las evaluaciones personales en la práctica escolar, que lleva al hablante a la preocupación por ser o mostrarse poseedor de la misma. Pero esto no se reduce a las paredes del aula: está en el imaginario social, creado en gran medida por la misma institución escolar, que así se constituye en legitimadora del uso, donde entra en conflicto con aquella actitud abierta que reconocemos para esta época. El ideal de corrección subsiste –a menudo en forma de ideal no cumplido– en la mente de los adultos, especialmente en los padres de los chicos y sobre todo en los docentes, pese a que estos, fuera de la escuela, pueden practicar un lenguaje vital, vigente, no siempre coincidente con aquel que ‘deben’ enseñar.

El problema radica en cuál es el criterio para decidir qué corregir. Es decir, aplicar el bastón o la regla, erradicar la forma juzgada incorrecta y sustituirla por la que correspondería, para lo cual importa en qué se basan-, porque, como observa Guillermo Fernández (2012: 81/82), los docentes abrevan en los manuales y, aun suponiendo que este criterio sea válido –o por lo menos el que ofrece más factibilidad en la práctica pedagógica-, nos encontramos en la realidad del

habla (oral o escrita) con que se producen muchas veces relatos que responden a otras lógicas, que trascienden lo que indica el manual o el diccionario. En estos casos, aplicar la normativa ‘de manual’ puede terminar siendo represivo y excluyente.

Así lo sentía Paulo Freire (2014), quien, además de enaltecer la lectura de los clásicos –autores de los que no renegó– cuenta que en sus primeros años se preocupaba por enseñar ‘la gramática’ (sus inicios fueron como docente de lengua portuguesa). Sin embargo va a decir más tarde:

En un determinado momento uno debe luchar contra la gramática, para tener libertad para escribir. [...] De joven aprendí que la belleza y la creatividad no podían vivir esclavas de la devoción a la corrección gramatical. Esa comprensión me enseñó que la creatividad necesitaba ser libre. (Freire 2014: 41)⁷¹

No solo los profesionales de la docencia se preocupan por la corrección. Incluimos también a los comunicadores, redactores e incluso cualquier hablante que se atribuya el conocimiento y que se preocupe y se ocupe en dar indicaciones precisas sobre cómo usar el lenguaje, señalar errores, atenerse a lo aprobado por instituciones como las academias, porque aunque personalizamos a menudo en el maestro la actitud correctiva, por momentos intolerante, éste es muchas veces nada más que el elemento visible de una cadena que incluye tanto a los propios padres como a directivos, inspectores, institución escolar,

71 La incorrección sentida como libertad, belleza, potencial expresivo, vinculada a la subjetividad, frente al ‘haz lo correcto’, no debe extrañarnos. Encontramos ese sentido en otras áreas y desde antiguo. En su novela *Me llamo rojo* lo menciona Orhan Pamuk (Premio Nobel 2006): “Los maestros antiguos... cuando amaban a alguien siempre ponían algo de su amada, cualquier huella, en las cejas, en los ojos, en los labios, en el pelo, en la sonrisa o incluso en las pestañas de la bella que pintaban. Esa *imperfección* secreta que introducían en su pintura se convertía en una señal de amor que solo los propios amantes podían reconocer” (subrayado nuestro). Juegos similares son habituales con el lenguaje.

instituciones académico-comerciales, productores de los medios, etc., todos agentes de determinadas políticas culturales y educativas.

A menudo el cuidado está en relación con el deseo de dar una imagen de persona ‘culto’ en el sentido tradicional, ligado a las prácticas de lectura: una persona leída, ‘pronunciar’ todas las letras, vocabulario ‘rico’, ser explícito, etc. Ya lo dijo Lavandera (ut supra): el hablante usa el lenguaje no solo con fines referenciales sino también sociales y expresivos. Ni qué digamos del prurito de usar una terminología actualizada y que figure en el DRAE. Todo esto y mucho más, agregado a una capacidad de fluidez, que muchas veces tiene que ver no tanto con razones lingüísticas o culturales sino con estados anímicos y con sentimientos de seguridad y de autoestima, nos llevan a valorar positivamente a alguien que ‘hable bien’, lo que llamó Bourdieu un ‘lenguaje legítimo’.

Dentro de esta preocupación, el umbral más bajo que todos cuidamos es la corrección: tan es así que uno de los temores no confesos de maestros y docentes es, en primer lugar, que se les escape una palabra en la forma *como no debe decirse* y luego no saber responder a las preguntas de ¿se escribe con v o con b?, ¿se dice rojo o colorado?, etc. El temor, como lo dice Freire (2014), puede darse entre los mismos docentes, incluso entre los docentes de lengua.

Un caso límite (para algunos)

A esta altura nos parece importante pasar a los casos, para lo cual recurriremos a algunos hallazgos de nuestras lecturas y a las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación). A diferencia de diarios, manuales y textos académicos, allí preguntan y responden directamente los hablantes y también los expertos, desde lo personal o en representación de instituciones académicas, de gran presencia actualmente en Internet.

En nuestras incursiones por las redes encontramos como una de las consultas más recurrentes la que se refiere a la variación *haya* / *haiga*, de cuya vigencia dan testimonio hablantes de casi todos los países hispanoamericanos (Argentina, Uruguay, México, Chile, Venezuela, Cuba, y aun otros de la misma España), y también hablantes nativos de inglés y portugués que estudian español, lo que nos hace sospechar que -más allá de las omisiones o errores personales, flagrantes o escandalosos, que puedan darse en el uso lingüístico estrictamente individual- el segundo elemento de ese par es una de las formas más estigmatizadas y estigmatizantes de nuestra lengua.

Los docentes consultados por nosotros en los talleres se definían rápidamente por la primera forma: *haya*. No es de esperar otra cosa porque, si *no la trae de la cuna* -o sea, si en su comunidad aprendió y practicó la otra, la mal vista-, es lo primero que un aspirante a la docencia se esfuerza en aprehender e incorporar; incluso los familiarizados al *haiga* ponen empeño en erradicarlo también del mismo grupo familiar por temor a la ‘recidiva’ (después se la toman con los alumnos).

La considerable cantidad de preguntas sobre su uso (lo que da pruebas al mismo tiempo de su vitalidad) y la calidad de algunas de esas preguntas son prueba de las prevenciones con respecto a esta forma verbal. En efecto, si bien la mayoría de las preguntas se refiere a cuál es la forma correcta y cómo se pronuncia o escribe -por el hecho de que en casi todas las regiones resulta fonológicamente igual a *halla* de *hallar*,⁷² hay foros que se abren expresamente con la pregunta sobre cuánto tiempo alguien sostendría una relación con quien usara *haiga*. Algunos -sobre todo ‘algunas’- foristas dieron respuestas categóricas del tipo “¡ni un segundo!”, “¡me levantaría y me iría!”.

72 La coincidencia fonética *haya-halla* hubiera sido motivo suficiente para que se hubiera impuesto la más claramente distinguible *haiga*, como ocurrió en casos parecidos en la historia de la lengua, vg. de antiguo existían *caiga* / *caya* (de *caer*) y *calla* (de *callar*): los dos últimos resultan iguales en pronunciación, lo que debió haber favorecido que prevaleciera la primera forma.

La palabreja también produjo una reacción visceral de ese tipo en una reunión de quienes éramos docentes del Profesorado en Lengua y Literatura, en un Instituto de Educación Superior de La Plata. Fue en este siglo XXI, hace un par de años nada más. Reunidos para planificar las tareas del año, permanecíamos en esos silencios temerosos en que todos esperan que empiece a hablar el otro hasta que de pronto, con vehemencia, una de las docentes más acreditadas de la institución rompió el silencio con un apretado diagnóstico sobre los jóvenes alumnos ingresantes, hecho en tono apocalíptico, en el que, como solía ser habitual, predominaban la palabra *desastre* y derivados. Para solucionar lo que consideraba –en aparente consenso tácito con los demás- el estado calamitoso del lenguaje con que ingresaban los alumnos, no tuvo mejor idea que proponer con el mismo énfasis que todos y todas debíamos *cortar por lo sano* (sic) y adoptar una consigna bien precisa y focalizada: no permitirle el derecho a seguir hablando o exponiendo a un estudiante a partir de que dijera *hai-ga*. Los otros allí presentes nos limitamos a escuchar, debatiéndonos entre tomar partido por Freire o por la RAE o tal vez temiendo que alguno de los colegas sospechara que éramos usuarios de la forma denostada. Esa actitud prescindente –o más bien cobarde- fue todavía peor para la regente allí presente, la única que no era docente del área y que interpretó el silencio de todos como una aprobación colectiva de la medida propuesta. Dicha docente, con una clara posición en política educativa definida por la inclusión y la integración, en principio se escandalizó ante la actitud clasista y elitista de la que todos allí dábamos muestra. Luego, todos los asistentes a la reunión, incluida la oradora del comienzo, tuvimos que aceptar sin chistar una diatriba merecida y merecedora de figurar en un congreso del INADI.

También se dio en los foros lo que observamos en el cuestionario que habíamos hecho en los talleres: las primeras respuestas fueron por el uso correcto. Tras una abundante afluencia de opiniones impulsivas de hablantes escandalizados ante el uso ‘vulgar’ y siempre después de una serie de respuestas confirmativas del uso correcto,

aparecen en menor cantidad las respuestas en el segundo sentido de la pregunta: esto es, el uso habitual. Pasaremos a un ejemplo concreto con la transcripción literal del mensaje enviado por Tonyo, un mexicano hablante nativo de español, que comunica su preocupación justamente con respecto a la primera variación de la lista con que iniciamos este capítulo.⁷³

Mil disculpas por esta ignorancia imperdonable. algun entendido puede decirme como se dice? haya? haiga??? o halla? (verbo haber???? o auxiliar del tipo ha / han??) ⁷⁴

Se refería tanto a la palabra como a su escritura, como se ve luego:

quizá no haiga / halla / haya nada que escribir mañana...

La pregunta generó inmediatamente una seguidilla de respuestas ‘correctivas’ de distintos participantes, de las que se transcriben algunas:

nunca se debe decir “haiga” sino haya
“haya” es la palabra correcta para la frase de arriba.
HAYA.....;haiga es un error garrafal que muchas personas cometen!
Haiga no existe. Haya es de haber
haiga, mas que un barbarismo es una barbaridad.

Tras una abundante afluencia de otras opiniones espontáneas de hablantes escandalizados ante el uso ‘vulgar’ y siempre después de una serie de respuestas confirmativas del uso correcto, aparecen en

73 El mensaje es enviado al sitio <http://forum.wordreference.com/>

74 Los textos correspondientes a foros de Internet son acá transcritos mediante el ‘copiado y pegado’, de modo de conservar la escritura original, con errores incluso ortográficos y alteraciones de puntuación.

menor cantidad las respuestas al segundo sentido de la pregunta, como producto de una actitud reflexiva posterior; de hecho es una respuesta más extensa, lenta, explicativa, como si hablara un docente. Transcribo algunas:

Hola Tonyo, se dice de las dos maneras. Una es incorrecta (*haiga*) pero muy usada. Y la otra es la correcta *haya*, del verbo *haber*.

Haiga es una forma antigua, actualmente se la considera un ruralismo. Y en algunos lugares también propio de quienes no tienen mucha educación formal por lo que se considera vulgar.

Por lo que pudimos ver, para la mayoría *haiga* no es una forma *urbana* (de urbe ‘ciudad’), su uso se considera anticuado y propio de zonas rurales. Sin embargo, consultando trabajos especializados, nos encontramos que no es tanto más antigua que la considerada correcta: *haya*. Ambas coexistían como formas alternantes, al igual que muchas otras palabras, en los períodos de formación de la lengua en que se iban dando los procesos de estandarización y de fijación de normas, propios de toda comunidad hablante, una fijación siempre inestable pero que en nuestra lengua tiende a institucionalizarse y a perpetuarse a partir de la creación de la RAE en 1713, según rezaba en el metafórico lema neoclasicista que todavía puede leerse en su escudo: *limpia, fija y da esplendor*.

Pero encontramos un caso en el que la incorrección adquiere un sentido especial. Nos referimos a lo que llamaremos ‘el discurso del candidato’. Como se sabe, éstos suelen elegir frases contundentes, efectistas, que los identifiquen, sean propias o ya existentes: en el arte del discurso, el secreto está en usar la frase adecuada en el momento adecuado. Y esto lo logró un personaje político importante, perteneciente a la clase letrada, que entre 2006 y 2012 fue presidente electo de México, país que además de ser la cuna de Tonyo es el que reúne

la mayor cantidad de hispanohablantes del planeta (y donde además *haiga* muestra mucha vitalidad). Nos referimos a Felipe Calderón, quien en entrevista televisiva del 5 de junio de 2006, subida a *youtube*, así responde al cuestionamiento que le hace la periodista sobre los medios que había empleado para llegar al poder:

Como dicen en mi tierra, haiga sido como haiga sido, yo tomaré las riendas del país.

(www.youtube.com/watch?v=7hIqJlylLqw)

La aclaración del principio lo pone a salvo de cualquier crítica porque con ello demuestra que conoce la norma y que, desde su lugar de poder, se atreve a desafiarla, permitiéndose el uso coloquial, regional, por más que éste sea juzgado como incorrecto o *vulgar* (adjetivo, como se sabe, derivado del latín *vulgo* ‘pueblo’, que tomó un sentido negativo). Con eso está subrayando que, a sabiendas y pese a la condena escolar y académica, elige la forma *haiga sido* que habla por sí misma de una decisión de no arredrarse frente a nada, ni siquiera frente a lo canónico o normativo, para conducir el país, actitud que seguramente en ese momento era presentada como necesaria.

Lingüísticamente se trataría de un caso de *hipocorrección* que equivale a algo así como ‘darse el lujo de hablar incorrectamente’, lo opuesto a la *hipercorrección* que podemos ver en *el agua pesado* por *el agua pesada*, *este área* por *esta área*, como suele escucharse en boca de periodistas, o también en *papanicolado* por *papanicolau*, usado por señoras cuidadosas. Así lo explica Bourdieu (2000b):

Nada ilustra mejor la extraordinaria libertad que le confiere al emisor una conjunción de factores a su favor que el fenómeno de la hipocorrección. Opuesta a la hipercorrección, fenómeno característico del habla pequeñoburguesa, la hipocorrección sólo es posible porque el que transgrede la regla (...) hace manifiesto en todo lo demás, en otros as-

pectos de su lenguaje —la pronunciación, por ejemplo— y también en todo lo que es, en todo lo que hace, que podría hablar correctamente.

La frase usada por Calderón, que según puede inferirse ya existía como tal y con mucha vitalidad en el habla mexicana a pesar de ser considerada incorrecta —de hecho, en este uso no aparece en el DRAE ni en el DEM—,⁷⁵ fue tomada y resignificada en seguida por los medios, siempre atentos a la normativa y a sus transgresiones, que también son noticia. Y es así como en artículos y comentarios luego se la devuelven al presidente en notas críticas a su gobierno. La encontramos por ejemplo en el texto de una militante del PRI, la maestra Magdalena Gómez de la Universidad Pedagógica Nacional, publicado en 2007 en el diario *La Jornada* de México y titulado justamente:

‘Haiga sido como haiga sido’ o el fin justifica los medios⁷⁶

De hecho, vemos que la forma aparece modalizada gráficamente, lo que da cuenta del sentido especial con el que fue tomada por la sociedad mexicana; la encontramos también en el comentario irónico de un usuario de Internet:

Haiga sido como haiga sido, es presidente; haiga sido como haiga sido, ya van dos años; haiga sido como haiga sido, cada día estamos más jodidos; haiga sido como haiga sido, hay algo bueno: ya sólo le quedan cuatro años. (Romeo González / México DF, 2008)

75 El primero es el Diccionario de la Real Academia Española, el otro es el Diccionario del Español de México, publicado en 2015 por el Colegio de México. Las consultas fueron por Internet.

76 <http://www.jornada.unam.mx/2007/08/14/index.php?section=opinion&article=019a2pol>

El nuevo sentido podemos verlo todavía en marzo de 2012, en sendos artículos titulados “Ley del haiga sido como haiga sido” y “Fracaso del haiga sido como haiga sido”, en la edición on-line del diario *Zócalo* de México.

Vemos así que un uso considerado incorrecto, estigmatizado, a pesar de lo cual parece tener gran vitalidad en el habla de una sociedad, salta la barrera de la norma respondiendo a las necesidades expresivas de los hablantes en un momento determinado. Así lo dicen Lavandera y, más apropiado a este caso de oportunismo político, Rodríguez Mondoñedo (2008): la incorrección no es *un disturbio comunicativo sino, al contrario, un esfuerzo por potenciar las posibilidades comunicativas del código lingüístico, modificándolo para adaptarlo mejor a los usos comunitarios.*

Pero para tranquilidad de muchos lectores, digamos que el estigma sigue siendo fuerte. A las dudas planteadas arriba por Tonyo contestan hablantes nativos de inglés, chilenos, argentinos, uruguayos, españoles, aclarando la regla y dando explicaciones.

Transcribo una respuesta extensa:

Haces muy bien en hacer esa consulta... nunca se debe decir “haiga” sino haya. Es un barbarismo bastante extendido en mi tierra, Andalucía, y, sorprendentemente, por lo menos para mí, también en Cataluña. Por otro lado, no hay que confundir el verbo haber con el verbo hallar (encontrar).

Algunos ejemplos:

- Que yo haya (1) dicho que no lo hallo (2) no quiere decir que lo haya (1) buscado.
- Ay (3), cuánta gente hay (1) ahí (4).

1: verbo haber

2: verbo hallar

3: interjección

4: adverbio de lugar

Es interesante el comentario de un hablante de Uruguay – rioplatense, paisano nuestro- porque refleja una creencia que nos es común acerca de ‘lo mal que hablamos’:

Me sorprendí al leer que el *haiga* se puede escuchar en tantos países distintos, no tenía ni la menor idea. Es bastante habitual también donde yo vivo, usado por gente con muy poca educación formal. Hubiera jurado que era algo que solo se podía escuchar por estas tierras. Todos los días se aprende algo nuevo.

Pero no están a salvo ni los mismos educadores, a juzgar por este traspí del Secretario de Educación mexicano, Alonso Lujambio, en entrevista televisiva (en “Primero noticias”, febrero 2010), aprovechada enseguida por el periodismo y citada en el foro: “La idea es que todas las escuelas compongan su himno y haiga una..., haya una hermosa competencia por himnos”.

Alguien juzgaría a ese ministro de educación como advenedizo. Algo similar parece haber sido el pensamiento de españoles nativos que codificaron *haiga* como sustantivo con el significado de ‘coche muy grande y ostentoso’. Con este uso sí aparece la palabreja en el DRAE,⁷⁷ como ‘españolismo’ o regionalismo hispano y de uso coloquial. Su significado provendría de una frase atribuida a una suerte de nuevos ricos, identificados como *indianos* por algunos o como los enriquecidos en pago por ‘tareas especiales’ durante la guerra civil y luego el régimen franquista, quienes al ir a comprar un automóvil pedían *el más grande que haiga*. Esa es la explicación del diccionario. El proceso de creación del que salió *el haiga* sería similar al de *los ha cantado*, al que nos refe-

77 Conserva ese significado en la última consulta a la edición on-line del DRAE, que fue el 07/12/2016.

rimos arriba: se trata de un verbo conjugado que identifica a determinados individuos que lo usan y que, sustantivado por el artículo, pasa a funcionar como nominación de los mismos. Ambas formas verbales tienen también un sentido irónico y despectivo.

En principio la explicación del *haiga* por el DRAE nos pareció forzada y poco creíble, pero un acontecimiento reciente confirma la vigencia del término con ese valor: en 2014, en un concurso de novela policial de la Colección “El círculo rojo” de Barcelona, obtuvo el primer premio la novela de Félix Mateo Conde titulada justamente *El haiga*, cuyo hilo conductor es justamente un automóvil así denominado, convertido en el espacio donde se entrelazan varias historias ocurridas en la Sevilla de los años 50, en el contexto de la posguerra y del franquismo:

Al poco de finalizar la Guerra Civil española comenzaron a circular por las carreteras los últimos y más caros modelos de automóvil de la industria extranjera, a los que la gente llamó *haigas*. Este nombre nació en Madrid basado en una anécdota con la que se ridiculizaba la incultura de los que, enriquecidos por la guerra, comenzaban a airear los millones logrados gracias al estraperlo y el mercado negro. Aquellos nuevos ricos eran ignorantes y toscos y se decía que cuando iban a comprar un coche solo pedían “el mejor que haiga”.

Pese a este raro hallazgo, el uso generalizado de *haiga* en todos los países de habla hispana es sin embargo como subjuntivo del verbo *haber*. Como tal, no es para asombrarse encontrarlo en mensajes de Internet, moderna forma de habla –que une rasgos de escritura y de oralidad–, ya que no se caracteriza este medio por el cuidado de la normativa y de ese modo nos permite constatar la vitalidad de la forma:

(Alguien que pide títulos de películas:) Puede ser de comedia, drama, acción pero que *haiga* sexo, o sea que sea bien caliente. alguna sugerencia? ⁷⁸

O este comentario de Chihuahua, México, de abril 2010⁷⁹:

(richis)... claro que es un asunto electorero, y tienen de aquí al día de las elecciones para solucionar la problemática por la que estamos pasando todos los que vivimos en Juárez porque el día de las votaciones debemos de darle nuestro voto a aquel que las *haiga* solucionado (aclarando, no al que lo *haiga* prometido con su acostumbrada labia, sino al que lo *haiga* solucionado antes de las elecciones). (...)

En el siguiente diálogo, el hispanohablante usa *haiga* y el extranjero lo corrige:

1. hombre dudo que *haiga* una forma de saber cuando uno va morir, es mas creo que eso es ilógico.
2. “hombre dudo que *haiga* una forma de saber cuando uno va morir” ¡¡¡¿¿¿HAIGA????!!! Hasta yo, que soy brasileño, ¡sé que no se escribe así! ¡¡¡HAYA!!!!

La corrección sirve de base al humorismo por el equívoco en Cuba, en monólogo del conocido cómico radial Trespatines. Pero también encontramos *haiga* en la escritura formal. Así al menos se lo puede leer en el siguiente texto, de tono serio y cuidado, perteneciente a una organización religiosa:

78 <http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080512142614AAuJJK3> (consultado en 2007)

79 <http://www.diario.com.mx/>

Es de sumo gozo el que usted haiga llegado hasta este portal. El propósito principal del Ministerio Mujer Virtuosa es compartir el plan de Dios para su vida, por medio de la Palabra de Dios. No importa si eres soltera, casada, divorciada... Permitanos agradecerle anticipadamente por su visita a nuestra página. Nos bendice mucho el que usted nos haiga visitado... (<http://ministeriomujervirtuosa.org/> México 2007)

También lo encontramos en registro formal, en el uso conscientemente elegido del estudioso venezolano José Antonio López ⁸⁰ en artículo de 2009, donde así enumera los valores de *haiga*: sustantivo para los angloparlantes y para los españoles, en el sentido de ‘coche’ y también ‘género de poesía’, en traducción del inglés *haiku*; vulgarismo rural para los hablantes de muchas y diferentes regiones de Hispanoamérica. El autor desestima su uso como sustantivo de la lengua por considerarlo un regionalismo y en cambio lo recupera como verbo, además de usarlo expresamente en su texto, como puede verse:

Pocos parecen notar que ese *haiga* del verbo *haber* aparece en regiones rurales de todos los países hispano-parlantes. Por lo tanto, es de esperar que tenga un origen arcaico común, y no sea tanto algún tipo de deformación inculta. La diferencia sería que en las zonas rurales se ha seguido hablando igual durante siglos, mientras que en las zonas urbanas ha ocurrido un cambio conjunto, sin importar que haigan quedado islas culturales donde el habla ha permanecido invariable.

80 Blog “De la vida” <http://ecotonoavila.blogspot.com>

Como puede leerse, no solo describe su uso sino también lo pone en práctica. Cita como autoridad al naturalizado venezolano Ángel Rosenblat en “Estudio sobre el habla de Venezuela. Buenas y malas palabras” (1952) y “Defensa del habla venezolana” (1953):

...La lengua culta ha adoptado *haya*, *mismo* y *traje*, y rechaza como rústicos *haiga*, *mesmo* y *truje*, aunque los usara Cervantes y todo el Siglo de Oro. ... *haiga* era en la época clásica tan legítimo como *haya* (se apoyaba además en la analogía con *caiga* y *traiga*), y hoy es evidente vulgarismo... En los campos de Venezuela todavía se dice *haiga*, *truje*, *semos*, *vide*, *mesmo*... como en la buena literatura del Siglo de Oro ¿y no parece pura arbitrariedad considerar malas unas formas tan bien conservadas sólo porque la lengua general ha sido infiel a ellas? He aquí que lo rústico consiste en la fidelidad al Siglo de Oro.

Pero si en la cita rescata la forma por su pertenencia a la literatura, nos resulta más importante cuando lo hace por respeto al hablante:

Una cosa nos recuerda siempre Rosenblat: sin desmerecer al habla culta, el acercamiento al habla rural, plagada de vulgarismos, debe ser respetuoso. Ese campesino que dice *haiga* o *mesmo* no está a la moda, pero está usando las mismas palabras que habría usado El Manco de Lepanto.

En nuestro medio ciudadano y escolarizado, bonaerense, sobre todo a nivel de educación superior, la forma estigmatizada no parece tan frecuente. Tal vez porque los docentes primero, y los alumnos después, nos sometemos al estricto exterminio de cualquier vestigio de arcaísmo o ruralismo (en el grupo entrarían también los italianis-

mos y otros ismos, pero no todos según las épocas⁸¹), fuertemente desprestigiados en determinados contextos, que hayamos escuchado en la época de nuestros primeros balbucesos. Según testimonio de muchos hablantes consultados, quienes además la interpretan como una forma antigua, tiene vigencia todavía en el habla rural.

De hecho suelen usarlo autores que se proponen reproducir el estilo gauchesco. Por ello no es casual que lo encontremos en el *Martín Fierro*, cuyo autor advierte en la Carta que acompañó a la primera edición del Poema (1872) su intención de *presentar un tipo que personificara el carácter de nuestros gauchos, concentrando el modo de ser, de sentir, de pensar y de expresarse que les es peculiar*. Esto explica por qué lo pone en boca de su personaje en varios momentos en la Primera Parte: *El gaucho Martín Fierro*, tanto en momentos de diálogo como en pasajes de tono lírico:

Así me hallaba una noche
contemplando las estrellas,
que le parecen más bellas
cuanto uno es más desgraciao,
y que Dios las haiga criao
para consolarse en ellas.

(I, Canto IX, 1449. Ed. Tiscornia 1953)

En cambio, en la segunda parte (1879): *La vuelta de Martín Fierro*, donde el autor tiene como sabemos una mirada distinta, no subversiva sino adaptada al orden social –que incluye el reclamo de que ‘el gaucho debe tener escuela’- la forma aparece una sola vez y, lo que es más significativo, no en boca del protagonista y narrador sino de un gaucho del montón, que además es un viejo:

81 Es archisabido que a principios del siglo XX era bien visto en nuestra sociedad incorporar un término o rasgo francés al discurso, como ahora pasa con el inglés.

“Ánima bendita”, dijo
un viejo medio ladiao
“Que Dios lo haiga perdonao
es todo cuanto deseo,
le conocí un pastoreo
de terneritos roboaos.”

(II, Canto XVII, 2525, Ed. Tiscornia 1953)

Retomando esta connotación rural y folclórica puede encontrarse también un uso curioso y consciente del *haiga* por parte de los propietarios de un establecimiento agrario de Córdoba (Argentina) dedicado a la cría de caballos ‘criollos’ (especie híbrida definida como funcional, esto es, apta para múltiples y diferentes servicios). En la página de Internet que publicaba el haras⁸² podían leerse nombres compuestos asignados a los caballos, en los que la primera parte era un calco de la fórmula hispánica *malhaya* / *bienhaya*, devenida interjección, en su versión ‘gauchesca-incorrec^{ta}’, seguida de un mote o de epíteto: *Bienhaiga Capitán*, *Bienhaiga Mi Prienda*, *Bienhaiga Farrero*, *Bienhaiga La Gurisa*, *Bienhaiga Firulete*... Se trata de una lista publicada en 2002 en la que aparecen más de cuarenta nombres propios compuestos con esa fórmula, en los que entendemos que, al sentido positivo de la interjección inicial, el uso incorrecto pero gauchesco, rural, agregaría un toque de autenticidad a la condición de ‘ser criollos’ de los caballos, justamente el atributo con el que se propicia su venta.

A esta altura alguien podría preguntarse por qué existen las dos formas y cuál es la relación entre las mismas, concretamente: si *haiga* es una ‘deformación’ o un ‘desvío’ de la forma legítima y correcta: *haya*. Por eso, y no guiados por una ‘vale todo’ sino teniendo en cuenta aquel respeto al hablante y a la literatura del que hablamos arriba, intentaremos comprender de qué se trata.

82 <http://www.espson.com.ar>

La respuesta que encontramos en textos académicos es que las dos formas pertenecen a lo que R. Menéndez Pidal denomina, en su célebre *Gramática Histórica*, el ‘patrimonio’ de la lengua, ya que ambas provienen de la misma raíz latina a través de similares procesos de cambio. Esto las ubicaría a ambas no como formas anómalas ni barbarismos o extranjerismos, mucho menos como formas agramaticales. Así lo demuestran estudios fonológicos. *

Lo de que son usadas por el ‘vulgo’, en juicio de M. Pidal, debe interpretarse en el sentido de que las formas *haiga* y *vaiga* no están reconocidas por la RAE y, en consecuencia, no aparecen en el diccionario ni en la escritura formal o canónica, pero sobre todo porque son formas que, si bien usadas por una enorme cantidad de hablantes (sobre todo en el caso de *haiga*), resultan estigmatizadas por aquellos sectores reconocidos como ‘cultos’ o que han recibido una educación formal. Es la escuela la que dice: “esta es la forma correcta”. Por lo tanto es lo primero que se preocupa por asegurarse un docente para después corregir a sus alumnos.

Resumiendo: las variaciones *haya/haiga*, *vaya/vaiga*, pueden verse entonces como productos legítimos y seguramente contemporáneos, puesto que son dobles derivas de raíz latina. En algún momento, la Academia Española, basándose en criterios que no conocemos, consagró una de las formas. La otra conservó su vitalidad en grupos alejados del influjo académico (poblaciones rurales, de escaso acceso a la educación formal). Pero resulta condenada socialmente, lo que demuestra una vez más que la oposición correcto/incorrecto no es una cuestión de jurisprudencia lingüística. Así lo manifiesta también el lingüista mexicano A. Alatorre (1989, 297):

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico no hay en verdad incorrecciones. Decir *murciégalo* en vez de *murcié-lago*, o *silguero* y *ñudo* en vez de *jilguero* y *nudo*, o *mesmo* y *truje* en vez de *mismo* y *traje* es, simplemente, guardar vivas unas formas que siempre han existido en español;

decir *haiga* en vez de *haya* es seguir la misma tendencia profunda que hace siglos convirtió *caya* en *caiga* [...] El concepto de corrección es psicológico y sociológico, no lingüístico.

La extrema conciencia de ser sancionados por el habla ‘incorrecta’ –que, como vimos, coincide con la no-escolarizada, la de quienes no transitaron los distintos niveles educativos institucionales, incluidos por lógica los chicos pero también muchos de sus padres-, sumada a la de usar términos y fórmulas diferentes, como es propio de las familias migrantes o de grupos culturales diferentes a la sociedad mayoritaria, en sujetos que no tienen lo que suele llamarse competencia sociolingüística –tal como es propio de los niños y de grupos aislados- frente a una sociedad que se encarna en maestros y profesores, todo ello frecuentemente conduce a un autorreconocimiento negativo del lenguaje propio, además de abonar la convicción y creencia de que, a nivel sociedad, “hablamos mal”, que a menudo suele escucharse y que no es privativa de nosotros, los argentinos. Esto muchas veces produce una involución en el desarrollo del lenguaje en la etapa escolar, como lo han observado lingüistas y pedagogos. De todo ello puede derivarse una actitud asumida como de *pobreza de lenguaje* -que incluye al mismo tiempo una deslegitimación del mismo- aplicada a los jóvenes y lleva, en el extremo, al *silencio*. Ambas situaciones, frecuentes en el aula, afectan emocionalmente al alumno e inciden casi siempre en forma negativa en el aprendizaje, sobre todo en los más pequeños y en los socialmente vulnerables.

No solo es necesario sino también deseable
que la educación sea imposible.

Adriana Puiggrós (1995: 90)

Hasta ahora vimos casos puntuales referidos al uso de la lengua en una palabra, su ausencia o en una elección gramatical, en que las diferencias con el estándar local resultaba conflictivo pues producían rechazo o discriminación que afectaban al diálogo, muchas veces por desconocimiento del adulto a cargo del grupo. Si bien esos hechos mínimos resultan importantes por la prioridad de la actividad verbal en la vida escolar, para comprender su incidencia en el diálogo educativo consideramos necesario ubicarlos en un contexto mayor. Para ello nos propusimos observar la práctica docente en su realización habitual, esto es, en lo que solemos designar *la clase*.

El término implica la idea de unir y separar al mismo tiempo: unir los iguales, separar los distintos. Tal como se lo usa habitualmente, *clase* es tanto el grupo de niños (determinado sobre todo por la cantidad y por cierto grado de madurez, pensado para determinada edad y vinculado a un determinado conjunto de conocimientos supuestamente adquiridos), pero también designa al contenido que *da* o *dicta* el docente en un tiempo pautado (y por extensión lo que *da* o *enseña*

alguien que *tiene* algo nuevo o distinto para *dar*). Siempre implica la idea de límites y de niveles. Nacemos en un mundo ya *clasificado*, en el que las *clases* no vienen del mundo natural o no humano sino que son resultado de una construcción cultural.

Lo paradójico es que, aunque la organización escolar fue pensada para impartir conocimientos, pero lo que debemos enseñar/aprender en ella es algo que subyace a todo y que parece secundario o aleatorio pero que, sin embargo, en opinión de muchos resulta lo central: aprender a convivir, a participar. El alumno habitualmente no elige los compañeros de clase, ni siquiera los compañeros de mesita o de banco, sino que tiene los que le toca o los que alguien decide por él, de acuerdo con determinados parámetros en los que el sujeto raramente interviene. Esto no se da –al menos en la misma medida– en otro tipo de relaciones o vínculos que uno habitualmente construye y en los que se intenta minimizar el factor azar. En eso también radica la importancia de la escuela –sobre todo la escuela pública, porque como decía Pineau (2013) *es uno de los pocos lugares «públicos» que quedan*.

Por otra parte las y los docentes, pensados como profesionales, tienen a menudo una formación precaria y básica a los fines de *dar clase* y eso es lo que a menudo requieren de la institución formadora, al mismo tiempo que aprenden a relacionarse y a aprender/enseñar. Es así como, en las clases que fuimos a observar, encontramos en los docentes una gama variada –y a veces contradictoria– de actitudes hacia los chicos y hacia su propio papel como actores sociales.

Todo esto, dicho así brevemente, explica las muchas y distintas situaciones que pueden darse en ese espacio que pensamos ‘de encuentro’ pero que muchas veces no lo es, y los distintos tipos de interacciones –entre pares y asimétricas, verbales y no verbales–, difíciles de abarcar y sistematizar. Dentro de estas interacciones, nuestro interés está puesto en las que tienen como instrumento el lenguaje, en una población escolar correspondiente a la educación básica y obligatoria. Si bien consideramos la necesidad de profundizar este tipo

de estudios, por razones de factibilidad nuestro aporte se limita al conocimiento de algunos pocos casos que tuvimos la oportunidad de observar.

Hicimos nuestras observaciones en escuelas de la zona noroeste de los alrededores de La Plata, caracterizadas sobre todo por la presencia de migrantes de provincias del NEA y países limítrofes (Bolivia, Paraguay) y por una población escolar en situación de pobreza. Allí la población escolar estaba conformada por hablantes de distintas variedades regionales y sociales del español, que se sumaban a nuestra variedad rioplatense, además de la presencia de hablantes de lenguas amerindias, casi siempre bilingües: quechua, aymara, wichi, qvom, guaraní, incluso gitano y aleatoriamente portugués. Si bien se aceptaba una condición implícita de hablar español, las distintas lenguas estaban presentes en situaciones de contacto. Lo que hemos visto fue que muchas veces esa heterogeneidad, vivida como déficit o carencia, genera incertidumbre en el maestro e inseguridad en el chico y puede incluso convertirse en instrumento de discriminación, en la medida en que canaliza las relaciones tensas y violentas naturalizadas en la sociedad mayor.

Allí realizamos un trabajo exploratorio de campo mediante observación no participante, grabaciones, entrevistas, reuniones de perfeccionamiento, tanto en situación de clase como en recreos y otras actividades con otros docentes, muestras de trabajos escritos de los alumnos y la lectura de documentos de la escuela (los registros de inscripción, el diagnóstico áulico de la docente, entre otros). Las observaciones en escuelas fueron hechas entre los años 1999 y 2009.

De las clases observadas y la concurrencia a escuelas enfocaremos algunos casos: un trabajo etnográfico en una clase en Sexto Grado, donde irrumpen sobre todo los dialectos sociales; otra clase en Segundo Grado, donde encontramos sobre todo fenómenos de bilingüismo y de contacto de lenguas; y finalmente el seguimiento anual de un grupo de Primer Grado en su proceso de alfabetización, con la participación de la maestra a cargo del grupo (tema del capítulo si-

guiente)⁸³. Las edades inciden también: en los chicos preadolescentes observamos que reaccionan con ironía frente a una maestra que se maneja mediante amenazas y deja en evidencia sus fallas en una clase improvisada y deficiente; a los chicos menores de Primero y Segundo se los ve en cambio más indefensos y sin autonomía, con otro tipo de reacciones.

Como los trabajos fueron ya publicados⁸⁴ nos limitaremos a una referencia a los mismos, en tanto casos que nos permitirán reflexionar sobre la temática planteada.

Una clase en sexto grado*

La observación y transcripción de la clase fue realizada por E. Rosboch. El texto muestra, en principio, cómo el manejo de la clase va pasando de un chico a otro pese a que finalmente, al menos 'en los papeles', la maestra hace lo que tenía planificado:

Los chicos se preguntan qué les tocará hacer ese día y varios responden, en medio de un griterío: -¡Matemáticas!

Se levanta un alumno: -¿Quién vota por Matemáticas? (La mayoría levanta la mano) ¿Quién vota por Lengua? (solo dos o tres levantan la mano)

La maestra intenta callarlos y amenaza: -¡Les hago sacar una hoja y tomo una prueba!

La amenaza no produce el efecto esperado, los que llevan la voz cantante gritan en cambio al unísono: -¡Síiiiiii! Evidentemente, hay un juego irónico en esa aceptación. La maestra, como si no los hubiera

83 Publicado en Lopreto y Márquez 2000, Márquez 2003, (Tesis).

84 El primero fue publicado dentro de una convocatoria de la DGCyE, Rama de Educación Superior (Lopreto, Rosboch y Rezzónico 2007); el segundo fue expuesto en Congreso Redcom (Rezzónico 2008b)

oído, continúa amenazando con el examen. Luego, se decide por dar clase de Lengua, materia que los chicos sabían de antemano que tenían que desarrollar ese día.

En este punto se impone una aclaración para contextualizar nuestro relato: además de las características de pobreza de la zona ya mencionada, que se daban también en ese espacio –condición muy común en las escuelas públicas de Buenos Aires–, el hecho correspondió a una etapa anterior a la masiva distribución de libros en la escuela primaria y de netbooks en la escuela secundaria y carreras docentes que se hizo en los últimos años desde el Estado⁸⁵. La situación entonces era que pocos maestros dispusieran de material bibliográfico para sus alumnos, solo aquellos que lo hacían a partir de una preocupación personal, lo que generaba la necesidad de recurrir muchas veces a fotocopias o impresos en hojas sueltas, no siempre de buena calidad en cuanto a condiciones de nitidez y de formato, o a soluciones como la que se ve en el ejemplo: la maestra lee en voz alta un texto, mientras lo escribe en el pizarrón para que los alumnos lo copien en sus cuadernos y pueda ser usado finalmente como texto de lectura.

El texto se refería a la importancia de la higiene bucal de las mascotas, un tema que, si pensamos en los destinatarios, parece bastante poco motivador. Pertenece además a un tema mayor, muy importante sin duda pero no justamente de los más atractivos para chicos preadolescentes, con el que se vincula habitualmente a maestros y escuela: la higiene, puesta acá en términos de limpieza bucal (pero, además, de las mascotas, lo cual no nos parece muy relevante para chicos que viven en condiciones sociales precarias). Otorguémosle el beneficio de la duda a si la preocupación por esos mismos hábitos

85 Nos vemos obligados a reactualizar el texto: la clase fue observada en 2003, este capítulo fue escrito varios años después, cuando desde el MEN se publicaban y distribuían, gratuitamente, libros y netbooks, a docentes y alumnos. En la actualidad (2018) debemos retrotraernos a la etapa anterior.

higiénicos en los alumnos, u otros más significativos, teniendo en cuenta la etapa que atravesaban, constituían también temas de clase.

Como era de esperar, mientras se da el copiado y algunos alumnos lo realizan pasivamente, otros hablan entre sí, tiran cosas, se ríen, se enojan, manifiestan desinterés.

Juan, uno de los chicos, con deficiencias en lectoescritura, canta desde el fondo del salón: *-Mañana sábado, toda la noche, jodiendo, de joda...* Luego se levanta, va hacia la puerta de entrada y se recuesta en un rincón al lado de la puerta. La maestra trata de ignorarlo y continúa escribiendo pero a poco estalla: *-¡Nene! ¡Ojo con hablar así! En tu casa si tu mamá te permite habló como quieras ¡pero acá no!-*

Para más, la mención de *los dientes* produce en este mismo chico una asociación con sus rebusques como *sparring*, actividad que hace obviamente por dinero y que era estimulada por la madre, todo lo cual habla de un espacio extraño al de la escuela. Es así que comenta: *...Si no me rompieron la boca ayer... porque no me llevé los protectores...*

Sigue interrumpiendo la clase con sus relatos hasta que, como distrae a los compañeros, la maestra decide echarlo del aula, lo toma de un brazo y lo saca afuera.

Mientras, Lucio tira una goma y se ríe. Ana lloriquea y se queja junto a la ventana: *-Le voy a decir a mi papá que venga porque a estos chicos nadie les dice nada.*

Juan, desde afuera (y en un día sumamente caluroso): *-Seño... me estoy cagando de frío....*

La maestra se detiene en su tarea y lo hace entrar. Le indica sentarse adelante pero él lo hace en la parte posterior del salón de clase, pese a la recriminación de la docente: *-¿Quién sos vos para decir dónde querés estar?*

Se da un 'diálogo' con otro chico:

-Seño, no tengo lapicera ni lápiz, no puedo copiar más.

- Así van a ser las notas del boletín, por si no te diste cuenta son peores que el mes pasado.
- ¿Y a mí qué? Dígaselo a mi mamá.
- Tú mamá no viene a la escuela, venís vos.
- A mí no me importa.

Todo esto entreverado con el copiado de un texto sobre la necesidad de limpiar los dientes de perros y gatos para evitar ciertos procesos bacterianos en la boca. El resultado no podía ser otro que una clase desarticulada, complicada, seguramente frustrante para todos (incluido el docente).

En realidad, todos sabemos que cuesta mucho más esfuerzo llevar adelante una clase de ese tipo que otra pensada para promover la participación de los alumnos. Pero todos pudimos ser protagonistas alguna vez de hechos similares, además de que desconocemos la complejidad del estado de ánimo de esa maestra que hace una tarea que, al menos en ese momento, no la entusiasma ni le produce felicidad. Cabe imaginar que en esa circunstancia particular en que la conocimos pudieron incidir diversos factores, lo que nos habla de la importancia de dignificar el trabajo docente, no solo en lo económico sino también con respecto a ese tipo de situaciones. Y dado que el aula es un lugar de exigencia (Heras 2005), desde los lugares de gestión se debe procurar que se den las condiciones necesarias al maestro y al alumno para que pueda producirse un verdadero encuentro educativo.

Lo que vemos es que ella *tiene que dar* un tema de una materia, que es práctica de lectura y escritura, y *lo da* pese a que los alumnos, por su cuenta, “votan” otra cosa. La lectura es sobre un tema de estudio de otra área, en un tipo de texto informativo y de difusión, lo cual es pertinente, pero sin duda su interés está puesto en *dar* la clase.

El tema de lectura elegido podría haber sido incluso de interés, aunque algunas intervenciones demuestran lo contrario (hablan de dinero, de fiesta, se distraen tirando cosas). Pensamos que una vez

más la enseñanza en la escuela tiende a ser anodina, no conflictiva, no comprometida. Porque si bien la salud y la higiene son temas importantes, lo que se enfoca nada tiene que ver con las problemáticas de chicos adolescentes como eran esos alumnos. Nunca mejor las palabras de Bourdieu: *la escuela enseña a hablar sin hablar*.

Pero no sabemos si la docente o la institución es la responsable de la elección del tema (que puede ser importante, incluso porque permite vincular el saber científico a una realidad cotidiana). Lo que sí queda a la vista es la estrategia nada adecuada: parece que, una vez más, aprender equivale a escribir en la carpeta. Además, de ese modo, si la materia era ‘lengua’ y el objetivo era la práctica de la lectoescritura, no hay lectura ni escritura porque los chicos no tienen texto (fundamental para que haya lectura) y tampoco escriben, solo copian.

Así y todo, podemos suponer que algunos chicos cumplieron sumisamente con la consigna: esto es, copiaron, y que ‘algo’ aprendieron. Pero no hay interacciones sobre el tema de clase, no hay diálogo. Al contrario, aparecen otros temas más importantes para los chicos. La chica que se queja del comportamiento de los varones -no sabemos por qué, pero es una buena oportunidad de conversarlo entre adolescentes, que no prospera- y que lloriquea, parece la metáfora de esta “clase”.

Podemos sintetizarla como una clase con muchas fisuras a la vista, que por sí solas justifican actitudes de resistencia.

La resistencia de los alumnos

En reuniones con docentes, esta era una de las problemáticas que más los preocupaba, ya que llevaba a los chicos a la no participación y a situaciones de explícito rechazo hacia los contenidos de enseñanza o hacia la clase en sí misma. Es comprensible esa preocupación pero, si nos alejamos un poco, vemos que no hay que temerle a la resisten-

cia de los alumnos pues nos hace aprender también a nosotros, los docentes. Así lo entiende Rockwell (2006), en un excelente trabajo que seguiremos en esta parte en el que considera que es uno de los *procesos inesperados, profundos y continuos*, que surgen entre pares y con los docentes, en la interacción en el aula, a la par de los procesos proyectados de enseñanza aprendizaje.

Hay situaciones en que chicos o adultos difieren de la propuesta docente y lo explicitan, lo discuten, lo pactan. En la mayoría de las veces, sin embargo, estos procesos no se manifiestan directamente sino como actitudes o comportamientos, que casi siempre aparecen en las fisuras o intersticios del hecho educativo. Así lo afirma la autora, quien tomó la idea de estudios previos sobre cómo generaciones de niños y de adolescentes “viven” los intersticios materiales del espacio físico escolar, invisibles para los adultos pero no para ellos, que suelen literalmente recrearlos como *otros* espacios (una grieta o una mancha en la pared, un hueco por un faltante, etc.). Esto que ocurre con objetos materiales lo traslada a acciones como la enseñanza en el aula: nos dice que allí, en la clase, muchas veces en el mismo discurso docente, donde los adultos creen tener el control, se suelen producir intersticios—es decir, aspectos casuales, aleatorios, no funcionales a lo planificado— que el alumno asocia con otras experiencias, reelabora y reinterpreta; a partir de ello, afirma que es importante tomar en cuenta esos hechos para entender lo que constituye el vínculo efectivo entre la enseñanza y el aprendizaje:

No es posible comprender este vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende si no se examina con cuidado lo que sucede en los intersticios que encontramos en el quehacer cotidiano en las aulas. Estos acontecimientos también son constitutivos de la experiencia infantil de aprender en la escuela (op. cit. 3).

Esos resquicios son, en principio, los espacios de la *resistencia*, donde *niños y jóvenes resisten a las fuerzas institucionales que los conducen hacia el fracaso o, por lo menos, donde resisten el sinsentido de gran parte del quehacer escolar* (op. cit. 6).

En nuestro caso es evidente: la clase muestra muchas fisuras. Desde el comienzo los chicos están diciendo que quieren otra cosa. Incluso, conscientemente, apuntan al principio a otro tema (la votación por ‘matemática’), seguramente para descolocar al docente. Un ejemplo puntual es que, a la mención de ‘los dientes de las mascotas’, uno de los chicos toma la referencia para contar lo del protector bucal que usa cuando trabaja de *sparring*, actividad que no esperaríamos para un alumno de primaria. Además, la falta de motivación, tanto por el tema como por la estrategia empleada, hace pensar incluso a algunos de los presentes en algo bien opuesto a esa clase, esto es, la *joda* del sábado.

Seguramente los docentes protagonizamos alguna vez situaciones por el estilo porque la escuela es *un lugar “flojamente acoplado”, lleno de grietas* (Rockwell 2006, 7). A veces solemos tranquilizar nuestras conciencias pensando que ese movimiento de resistencia de los *malos* alumnos a la *buena* educación que da la escuela es causa del desmadre y del fracaso, pero por el contrario, esa actitud puede cumplir un importante papel, ya que cuanto menos constituye un mensaje al docente. En este sentido, la conocida pedagoga Adriana Puiggrós señala también que una buena parte de los problemas de conducta y de aprendizaje son formas de resistencia, pero además agrega que constituyen un aporte necesario al hecho educativo. Por eso afirma: *el malestar del educando es indispensable para hacer la educación imposible, y por tanto, la historia posible* (Puiggrós 1995, 119).

El *silencio* también es una forma de resistencia por la negativa: lo vimos en los chicos que no responden o que explicaban el juego del opi y no lograban hacerse entender por la maestra⁸⁶, hasta que opta-

86 Ver arriba: “Clíticos”, retomado en el presente en “Clase en Segundo grado”

ban al final por aceptar –aparentemente- su explicación pero mantenían ‘una inquietud subterránea’.

Un paso más allá de la resistencia nos encontramos con la *subversión*: se da cuando el joven actúa, cuestiona, toma partido. Más que una oposición a un orden establecido, Rockwell lo considera un proceso social profundamente educativo y constructivo.

Puede consistir en hechos mínimos a nivel áulico: un alumno que habla ‘mal’ nos puede estar diciendo que no cree en la ‘meritocracia’ o en el valor de lo académico, el chico que persiste en incluir una palabra guaraní nos recuerda su condición de bilingüe en una sociedad como la nuestra, pretendidamente monolingüe. Es también el caso del lector que pelea y discute con los libros y el estudiante cuestionador de Freire.

En la clase de Sexto que nos tocó presenciar encontramos momentos de subversión: desde el arrojar cosas, usar un lenguaje inadecuado para la escuela, el “¿Y a mí qué?” como respuesta a la amenaza de una mala nota, así como el juego irónico del principio cuando ‘votan’ por la materia o la risa colectiva y la aceptación frente a la amenaza de examen. Los chicos leen ‘entre líneas’ –intersticios del discurso docente- que se trata de falsas amenazas porque, además del previo conocimiento del contexto, saben que la maestra también *está en falta* cuando amenaza o cuando toma por el brazo al alumno que la molesta y lo saca afuera. Allí es la docente la que subvierte el orden –lo que hizo no está permitido, por eso enseguida da marcha atrás-, como también cuando estalla y expresa su desagrado por la situación incontrolable.

Hay respuestas a intersticios de mucha más trascendencia: la autora da, entre otros, el ejemplo de la juventud de París en mayo del 68, que considera *una irrupción de energía creativa* ya que, aunque muchos lo vieron como *el fracaso de la socialización encargada a las*

instituciones educativas, fue más bien una señal de su éxito (Rockwell 2006, 11).⁸⁷

Aparte de que casi siempre la subversión de los alumnos puede constituir un reclamo de derechos, la autora le reconoce, como principal valor formativo, el de ser un *proceso que teje y amarra los vínculos entre los niños o jóvenes reunidos, casi al azar, en una escuela*. Se trata de aprender la solidaridad, con toda lo complejo que la misma supone, incluso por la negativa: la chica que se aparta y quiere llamar al padre (pero no lo llama). De ahí la afirmación de que esas *redes de potencial solidaridad contrarrestan la tendencia escolar hacia la individuación del proceso educativo* (ibidem).

No estamos idealizando en el sentido de creer que todos los chicos sean solidarios, más bien pensamos que, como hecho o como mero planteo, la solidaridad es una de las cosas importantes que se aprenden en el aula. Tan es así que su ausencia es motivo de queja de los alumnos, que a menudo nos lo expresan mediante la frase frecuente: *en este curso no hay unión*. Por la afirmativa o por la negativa en el aula se crean esas redes, que resultan fundamentales al proceso de aprendizaje:

Si no contaran con estas redes, miles de niños no aprenderían lo que logran aprender de los contenidos mismos transmitidos por la escuela. En un sistema que presupone una tarea docente imposible, ya que ningún maestro puede darles a *todos* los niños de una clase *toda* la atención que requieren para aprender *todo* lo que deben aprender, la solidaridad entre los niños en efecto multiplica el potencial educativo de la escuela. (Ibidem. Resaltado en el original)

87 Hechos de subversión como el de Columbine (EUA 1999) o en nuestro país en Carmen de Patagones (2004) -este último tema de tesis de la periodista Soledad Castellano (2006)-, ocurridos en instituciones educativas, muestran las grandes fisuras de la sociedad actual que estallan en la escuela.

A esta altura nos reconforta leer que los intersticios de que hablamos funcionan también para la *apropiación* de saberes: frente a la creencia de que los maestros dominan la palabra en el aula, dejando mínimo tiempo a los alumnos, observa Rockwell que en ese cálculo no se toman en cuenta los ‘otros tiempos’: *el ruido* –en las aulas siempre hay ruidos en su sentido literal, de adentro o de afuera, el mundo se cuele por las ventanas-; también *la simultaneidad de voces sobrepuestas* que se da con frecuencia (a diferencia del ‘hablar por turnos’ o el ‘discurso triádico’, como se describe en los libros), *la multi-direccionalidad de las conversaciones informales*. Todo eso dirá que disminuye la proporción de discurso atribuida al docente en su actividad de enseñanza, con el resultado positivo de que esos diálogos no tomados en cuenta multiplican el tiempo del chico, al punto de que resultan indispensables para explicar el aprendizaje escolar.

En ese “tercer espacio” –como lo llama la autora- *los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo*. Lo importante es el resultado:

El tiempo visto así se multiplica [...] sólo tomando en cuenta lo que ocurre en este tiempo múltiple es posible empezar a explicar el fenómeno del aprendizaje escolar, la manera en que el hecho de trabajar en grupo potencia el esfuerzo docente, al permitir que la palabra reverbere entre los niños, reflejando y refractando las ideas, las asociaciones, las intuiciones y las premoniciones acerca de contenidos académicos que les pueden parecer inicialmente bastante misteriosos. La verdad es que sigue siendo un enigma esta comunicación—más o menos verbal, más o menos audible, a menudo imperceptible—entre los niños o jóvenes en las aulas. (Rockwell 2006, 9)

Se podría pensar que esto no previsto coincide con lo que cada uno trae como *saberes previos* pero la autora encuentra que buena parte del contenido de esas comunicaciones informales tiene relación con los temas tratados en las clases, que pueden a la vez proyectarse al afuera:

Se constituye como un espacio en el que los alumnos pueden confrontar diferentes saberes y apreciar su sentido, un lugar donde traman formas de responder al docente. La apropiación acumulada por los niños y jóvenes en el transcurso de sus vidas escolares rebasa las trayectorias y los destinos que la institución les ha marcado formalmente. Teje redes cuyo término puede ir más allá del ciclo escolar para unirse a las configuraciones emergentes en la sociedad civil (op. cit. 10).

Todas estas rupturas o quiebres son parte del proceso educativo. Desde el alumno -en su lenguaje- constituyen mensajes al docente, para el que consistirán también en un aprendizaje: *los mejores maestros serán los que logren interpretarlos y establecer algún tipo de complicidad con ellos* (Rockwell 2006, 6). Algo por el estilo nos contaba el profesor de música, en una jornada de estudio que realizamos con los maestros en la misma escuela donde aquella clase ocurría:

En mi salón los chicos muestran mucha rebeldía hacia el docente. Tengo el caso de un chico que era muy rebelde, hasta que les puse la zamba “La Pomeña” y este chico fue el que más se enganchó con el trabajo, el chico es salteño y no quiere quedarse acá porque su mamá vive en Salta, se ve que al escuchar la zamba le trajo recuerdos de allá, se sintió más integrado.

Por todo ello, creemos que la posibilidad de que se den estos procesos en los encuentros que ocurren en el aula se suma, como elemento formativo fundamental, a la importancia del espacio escolar para el ser humano joven, más allá de la excelencia en personalidades individuales de padres o mentores.

La resistencia no es solo de los alumnos

También los docentes suelen transgredir el orden mediante procesos de resistencia y hasta de subversión –al menos sentidos como tales–, lo que en su condición de adultos y en su lugar de poder es esperable que sea a favor de los chicos: la maestra platense que hace hablar a sus alumnos en guaraní (aunque lo deja para los recreos, en su creencia de que eso no está bien en el aula) o el profesor de música que sacrifica Beethoven por una zamba salteña⁸⁸ que no estaba en la propuesta.

El testimonio de este docente sacó a la luz otro tipo de resistencia en docentes allí reunidos, que intentaban explicar –y explicarse– el porqué de los actos de resistencia o subversión de sus alumnos. Algunos razonamientos fueron: *los chicos que vienen del interior o de países limítrofes, por lo general no quieren quedarse acá, y piensan que si se portan mal en la escuela los regresarían a su lugar de origen*. Aparecieron también los imaginarios generalizados en la sociedad sobre la relación de la migración rural frente a la población de las ciudades: *acá no se sienten cómodos, los ritmos que llevamos son muy distintos a los del interior, en el interior son más lentos, nosotros vivimos acelerados*. De ese modo, y aunque la situación merece alguna reflexión más profunda, entendemos que las explicaciones apuntaban a señalar causas externas para no poner en cuestionamiento los conteni-

88 La diferente recepción no tiene que ver con la calidad sino con lo afectivo: recordemos que M. A. Estrella tocaba Mozart a peones de la zafra tucumana, entusiastas receptores de la música ‘clásica’.

dos curriculares, las actitudes, las estrategias empleadas. Es decir: los docentes no se preguntaban si su práctica era la adecuada frente a la existencia de un mundo que plantea la necesidad de abrirse a otros conocimientos, otros valores, otras culturas, creando –en este caso ellos mismos- mecanismos de resistencia frente a lo que vivían como un cuestionamiento a las creencias propias, un desafío a la seguridad lograda, al menos, institucionalmente.

Esto se ve también en el tratamiento. En lo cotidiano del aula hay situaciones parecidas donde una delgada línea separa lo que es arte, estrategia, de lo que no lo es. El profesor puede dejar de lado el típico discurso aséptico docente por otro cálido y amistoso que transmite afecto, así como también en ocasiones suele correrse al lenguaje del poder, cuando se da derecho a un estilo demasiado coloquial que incluye hasta lo estigmatizado como ‘vulgarismos’ o incorrecciones gramaticales (se supone que usadas irónicamente). Registramos, entre otras: ‘*délen*’, *ojo al piojo*, *hinchacoco*, *acá los reventé a todos...* Los apelativos a los chicos eran a veces: *tortugas* y *lentejas* con alusión a su lentitud, *cachivache*, *bichito de luz*, *papito*, *negrita*. Ante el relato de un alumno acerca de que su mamá hacía comida rápida: ¡*Tu vieja, también!* ¡*Una elaboración enorme!* En estos casos y otros parecidos pensamos que la ironía y la crítica burlona aparecen como una muestra de la resistencia del docente ante tanto ‘deber ser’, un escape a cierto malestar.

Una clase en Segundo Grado*

La clase fue transcripta y analizada por L. Rezzónico (2008b), integrante de la cátedra y becaria, como parte de un proyecto de estudio de la interacción lingüística en el aula. Fue publicado como “El malentendido y la incompreensión en el diálogo docente-alumno y su papel en la (re)producción de los prejuicios lingüísticos”, lo que nos habla, ya desde el título, de un problema de comunicación en el aula. Si bien

el problema fue multicausal, vinculamos el malentendido a un tema específicamente gramatical: el uso de los pronombres personales en su forma declinada, razón por la cual nos pareció adecuado incluir este hecho especial en los capítulos dedicados al uso de elementos mínimos: ‘palabras y palabrejas’. Ahora nos referiremos a aspectos relacionados más bien con la comunicación en el aula.

El artículo se centra en el análisis de un fragmento de la interacción áulica. El grado observado estaba compuesto por veintisiete alumnos, de los cuales casi la mitad ‘venían de afuera’: tobas, bolivianos, chaqueños, paraguayos. Esto hacía que, junto a la lengua estándar de los otros chicos argentinos y a las variedades locales que pudieran existir, se dieran diversos grados de bilingüismo, fenómenos de lenguas en contacto, coexistencia de variedades regionales y sociales.

En principio, la investigadora se plantea la pregunta: de ese *continuum* dialectal ¿qué percibe la maestra como *diferente*? ¿Cómo “recorta” la diversidad lingüística? ¿Dónde sitúa al “otro”, al que “habla distinto” o, directamente, “no habla”? En otras palabras: ¿Qué sabe la maestra de cómo hablan sus alumnos?

A partir de las respuestas, de las observaciones y de una entrevista surge un planteo confuso del panorama lingüístico por parte de la docente. En efecto, no muestra en su relato un discernimiento claro en lenguas y en hablantes: *los tobas hablan quechua* (¿lapsus linguae?), *otros hablan otro dialecto* (¿aquí el qvom?), los de origen paraguayo hablan *sorprendentemente* bien en español (desconociendo de ese modo que éste es idioma oficial, además del guaraní, en ese país reconocido como bilingüe), otros hablan perfectamente castellano (suponemos que se refiere a los que hablan la variedad local). En ese pantallazo resultaban desapercibidas las situaciones de contacto y la presencia de variedades regionales, a menos que se generara una situación de conflicto. Pero en cambio y a pesar de constituir, eviden-

temente, un grupo mixto, en la mirada de la docente quedaban todos emparejados bajo el concepto de ‘pobreza de lenguaje’.⁸⁹

Por otra parte, notamos una tendencia a considerar la diversidad (a secas) en relación con la procedencia nacional y étnica, lo cual, en función de un diagnóstico de la *diversidad lingüística*, opera invisibilizando las variedades regionales dentro de un mismo país, de modo de que se considera lo mismo, bajo el rótulo “idioma nacional”, a dos alumnos oriundos de Chaco y Corrientes y a alumnos platenses (lo mismo con bolivianos paceños, tarijeños, sucreños, etc.)

Ahora bien: aunque la lengua “otra” es algo desconocido que, poco importa identificar, la docente considera la diversidad como causa del fracaso escolar: *al final terminaron siendo desertores, se fueron, porque no se pudieron adaptar* (eso había pasado con los niños wichi). En cambio, por otro lado, la misma docente habla de situaciones de bilingüismo de otros alumnos como ventajosas, que interpretaba como producto de una necesidad comunicativa resuelta previamente “en la casa” –tanto en lo referente a la lengua como a la alfabetización- y antes del ingreso a la escuela. Se refería a niños paraguayos:

A todos los alfabetizaron en las casas, todos leen con comprensión, al vuelo comprenden. No sé, es distinto que el argentino, yo siempre digo, eh... o porque han tenido que aprender además un dialecto distinto que... al de ellos porque ellos son entre paraguayos, entre guaraní y castellano, bueno, tuvieron que aprender más o menos así de rápido. Yo creo que por eso también les va muy bien porque te captan al hilo lo que vos querés; ahí en el aire, lo captaron. Muy bien les va. Están totalmente alfabetizados desde la casa y una comprensión excelente, y una lectura excelente.

89 Recordemos que, en las causales de esa condición se mezclan inhibiciones, vergüenzas, inseguridad lingüística, discriminación, relacionado a la condición de migrantes, más la inmadurez propia de la edad.

Como vemos, queda fuera del ámbito escolar el reconocimiento de los fenómenos de contacto y del grado de bilingüismo de los alumnos, así como también el aprendizaje de la lectoescritura es algo *de la casa*.⁹⁰ Sin embargo, contradiciendo de algún modo el comentario anterior, luego plantea la homogeneización lingüística de sus alumnos en términos de “déficit” en la capacidad de expresarse y de falta de vocabulario, atribuyendo estas deficiencias al medio familiar, por la falta del hábito de lectura.

Ahora bien: el fragmento de interacción en clase que analizamos tenía como verdadero objetivo ‘hacer hablar’ a los alumnos para que la investigadora observara sus hablas. Para ello, la maestra propuso un tema bien conocido por los chicos, que además entraba dentro de la propuesta educativa: los juegos infantiles. En ese marco le preguntó por su juego preferido a un alumno de origen paraguayo, Brian, quien enseguida eligió el *opi* o la bolita. Se originó así una especie de diálogo según el esquema de preguntas por parte de la maestra y respuestas por el alumno, a las que se superponían muchas veces las del resto del curso, que cerraba mediante un ‘acuse de recibo’ o feedback de la maestra (ver análisis en Rezzónico 2008b).

Aunque en ese caso se trataba de un hecho bastante habitual, es probable que la presencia de un observador externo incidiera, en alguna medida, tanto en la maestra como en los alumnos, lo que se sumaba a la situación de exigencia que reconocemos como propia de una clase. Pero además quedaba claro para todos que, como ocurre a menudo en la interacción con niños, las preguntas no eran verdaderas preguntas, ya que no consistían en una auténtica petición de información. Es decir, la maestra preguntaba cómo se jugaba al *opi* no porque le interesara el juego en sí mismo, con lo cual no se involucraba en el tema: el interés estaba en que hablaran. Como se-

90 Es llamativo el hecho de que en varios casos los docentes atribuyeron a ‘la casa’ o ‘la familia’ el que los chicos logren ser alfabetizados, cuando este es uno de los objetivos fundamentales de la institución escolar. En el capítulo siguiente veremos que, en Primer grado, los chicos que terminaron el año sabiendo lectoescritura estaban *ya alfabetizados* cuando ingresaron a la escuela (información de la maestra).

ñalan Tusón y Unamuno (1999, 25), la función de ciertas preguntas, en el discurso escolar, *diste mucho de las funciones cotidianas de los enunciados interrogativos*. (Acá también las palabras de Bourdieu ya citadas: ‘en la escuela se enseña a hablar sin hablar’).

De hecho, el intercambio, que estuvo centrado en torno a las reglas para jugar a la bolita, resultó *fallido*: docente y alumnos no lograron entenderse. Los diferentes usos lingüísticos presentes en el aula (concretamente, el uso de los pronombres) jugaron un importante papel en el malentendido, a tal punto que fue a partir de los mismos que empezaron a divergir las interpretaciones de los chicos y de la maestra. Por la importancia que en este caso revistieron los elementos lingüísticos los hemos analizado exhaustivamente, bajo el subtítulo “Clíticos” (ver arriba), ya que las diferencias de sentido se apoyaban en la alternancia de esas piezas gramaticales (*le* por *lo*, *la*) y en los diferentes usos sociales de determinados ítems léxicos (*opi*, *tirar*, *poner*). Jugaron allí entonces las variaciones del adulto argentino ‘culto’ y las de niños, hablantes bilingües.

El punto es que esos usos alternantes, que coexisten en español, pasaron desapercibidos como tales para la maestra, quien, por el contrario, desde un criterio lingüístico etnocéntrico no tomó conciencia del malentendido sino que, en armonía con sus representaciones sobre la diversidad lingüística que se daba en el aula, lo explicó por la teoría del déficit: es decir, lo que era *variación* lo consideró carencia, desconocimiento, incorrección, concluyendo luego que sus alumnos *no hablaban como chicos normales de segundo grado*. Desde ese prejuicio, hacía caso omiso a intervenciones *relevantes* de los mismos chicos. Entendemos que un conocimiento previo de ese tipo de situaciones permitiría prever la incomunicación:

En la comunicación intercultural, los usos distintos pueden ser fuente de malentendidos. Si, además, tomamos en cuenta que se les atribuye siempre una valoración desigual, los malentendidos pueden ser percibidos fácilmente

como fallos de la competencia comunicativa del otro y, a menudo, ser utilizados como ‘evidencias’ por las que se refuerzan estereotipos (Martín Rojo, 2003: 28).

También se señala que, pese a que el que estaba en el rol de enseñar o explicar en ese caso era el alumno –puesto que era quien conocía el juego- la docente mantenía un control altamente asimétrico sobre el diálogo de aula, dominando la conversación, lo que convierte al diálogo docente-alumno en una realización inadecuada para medir la capacidad lingüística de un niño, tal como en la realidad ocurrió en ese caso: entonces se termina juzgando que el chico –reducido a un papel pasivo- no sabe hablar.

Estas diferencias interpretativas pueden tener consecuencias negativas cuando las personas que participan en un encuentro mantienen entre sí una relación jerárquica. En esas situaciones, el malentendido puede llevar al estereotipo (o basarse en él y activarlo) y desprenderse de ahí que quien ocupa la posición superior o de poder realice una evaluación negativa de la otra persona. (Calsamiglia y Tusón, 2001: 212)

Los chicos, como ocurre a menudo, terminaron con un *sí* de desánimo a la interpretación de la maestra y finalmente callaron. Acá el silencio, además de un cierre del caso, es también una forma de resistencia por la negativa, ya que no les quedaba otra opción que aceptar las conclusiones de la maestra.

Representaciones sociales

En casos como el anterior, que no son poco frecuentes en la vida escolar, más que poner el foco en las conductas individuales nos pa-

rece adecuado, a los fines de su comprensión, ubicar los hechos en el marco de las *representaciones sociales*.

La categoría, tomada de la Psicología Social, sirve para designar una forma de conocimiento previo que, aunque no provenga de una actitud analítica, es socialmente elaborado y compartido para explicar y prever el comportamiento de personas o de grupos. Este tipo de conocimiento resulta muchas veces necesario a la acción, por lo cual se lo considera una forma de 'pensamiento práctico', pero así como nos permite actuar en la inmediatez, al mismo tiempo actúa como filtro condicionante de nuestra mirada sobre la realidad. De ese modo subyace a menudo a nuestros juicios, prejuicios y actos. En lo que hace a nuestro tema, está en la base de muchos de los rótulos con los que se encasilla a los alumnos: *las chicas son más estudiosas, los bolivianos no hablan, los chicos del interior son más buenos, los jóvenes de ahora son ni ni*, etc.

No se reconoce un determinismo o una relación causa-efecto entre las prácticas y las representaciones, más bien existe un vínculo recursivo, dinámico, entre unas y otras. De ahí que las entendemos como 'producciones sostenidas de manera contradictoria, compleja y dinámica, que se muestran y sustentan en un entramado de creencias y prácticas también complejas'. Vemos un claro ejemplo en el diálogo (frustrado) sobre el juego del opi, cuando la maestra intenta sustituir el verbo *tirar* de los chicos por el que ella, en su conocimiento del lenguaje, considera que corresponde (esto es: *poner*), pero termina usando el término infantil.

Este mismo dinamismo lo hemos visto con la frase 'no tienen lenguaje' con que se condena a algunos grupos determinados, que manifiesta una determinada representación de los mismos. Además de rotularlos y actuar sobre su identidad, la frase al mismo tiempo los condiciona a no hablar, ya que sienten que las prácticas comunicacionales que les son propias, diferentes a las de los ciudadanos locales, son depreciadas en la sociedad mayoritaria, con lo cual se refuerza, en un movimiento recursivo, la representación que se tiene de ellos.

Raiter (2003) usa indistintamente los términos *representaciones* e *imágenes* (esta última palabra vinculada a *imaginario*) y las relaciona con la formación del *sentido común*, que es también de carácter colectivo. De esa condición provienen seguramente la fuerza y la persistencia que en general revisten pero, como no nacen de una actitud crítica, pueden comprender tanto creencias verdaderas como falsas. Justamente esta última posibilidad es la que nos debe poner en alerta con respecto a su aplicación irreflexiva, lo que hace que el docente necesite construir el hábito de cuestionar y/o desnaturalizar sus propias representaciones ante hechos que aparentemente las contradicen, tal como incluso se indica en el mismo Diseño Curricular. Estamos convencidos de que la formación de este hábito resulta necesaria al diálogo educativo.

Agreguemos que, dentro de esta categoría, constituyen un grupo particular las *representaciones del lenguaje*, entendidas como ‘construcciones mentales que permiten a los sujetos mediatizar la experiencia de su grupo social respecto de aspectos relativos a la lengua’ (Arnoux y Bein, 1999: 9). Para los autores citados las mismas “adquieren sentido de las formaciones ideológicas en que participan y se muestran en prácticas institucionales -políticas, educativas y mediáticas, fundamentalmente- y en gestos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpretan como individuales y autónomos” (ibidem).

Esto explica por qué, aunque ya está fuertemente reconocido que las lenguas son heterogéneas (Lavandera), como vimos al comienzo, el sentido común y la idea tradicional, presentes en el imaginario colectivo, van hacia el concepto de lengua homogénea y uniforme. De hecho, en nuestros encuentros, los maestros que identificaban ‘lenguaje’ con ‘comunicación’ señalaban, a su vez, la necesidad de un código único (que consistiría para el caso concreto en el español hablado en Argentina pero más precisamente en la provincia bonaerense, o el llamado español rioplatense). A eso le sumamos la estima social por la lengua estándar local, mayoritaria o de grupos prestigiados,

su aprobación académica, el valor que se le asigna en el ‘mercado lingüístico’ (Bourdieu), la necesidad del hablante de ser aceptado, etc., de donde las expectativas de la institución y de los padres más las exigencias al docente van hacia esos logros. Señalemos acá cierta ambigüedad en el uso de esos términos, sobre todo en el concepto de *académico*, que puede ser entendido en sentido difuso como lo referido a la lengua estándar, a la lengua usada en situaciones formales, a la lengua escolarizada o, más precisamente, lo referido a la lengua avalada por la RAE, referencia a la que acuden muchos de los hablantes preocupados por ‘hablar bien’. Estos diferentes sentidos no son siempre coincidentes.

Ahora bien: esos sentimientos subsisten junto a otros que pueden llegar a ser contradictorios, como el apego a la lengua de origen o a la del grupo de pertenencia; incluso, muchas veces a la necesidad de subvertir el orden que puede verse en la poesía, en los adolescentes, en los grupos ‘under’, también en cualquier hablante que quiere dejar su impronta personal (esto sería una causa de por qué, según quedó demostrado en algunos estudios, los términos que más rápidamente cambian en las lenguas son los que tienen que ver con lo afectivo).

El contraste entre las hablas aparece señalado en la clase de 6to. grado a la que nos referimos al principio. Volviendo a esa clase y a partir del diálogo que se dio nos preguntamos: ¿Cuál es la representación o imagen que hace la maestra de sí misma, de su trabajo y de los chicos? Cabe la inversa: ¿Cuál es la imagen que tienen esos chicos de la maestra, de la escuela, de las materias?

La última pregunta nos llevaría a una búsqueda exploratoria demasiado compleja para ser abordada en este momento. Nos quedaremos con la primera pregunta. Es evidente que la docente de la clase con que iniciamos el capítulo *sufre* a estos chicos -o por lo menos a los que se destacan con sus intervenciones disruptivas-, ya que no hay indicios de un vínculo armonioso. Al mismo tiempo parece tener de ellos una imagen depreciada, lo que se ve en que no solo manifiesta verbalmente su concepto desvalorizante de los mismos y las familias

sino en la misma modalidad que asume como docente: lo que da es una clase impuesta, aparentemente improvisada, carente de estrategias adecuadas. Con su actuar manifiesta su imagen de los alumnos, sus representaciones que, sin duda, los propios alumnos captan.

Pero no todo es así en el vínculo docente alumno. A veces la realidad se impone para bien y por sí sola: cuando se trata de casos en que el alumno es hablante monolingüe pero no de español, y se cuenta además con una actitud receptiva y reflexiva del docente, surge la necesidad de trabajar –aunque no se sepa bien cómo– con la diversidad. Nos parece interesante el relato de la experiencia vivida por una maestra de Primer Ciclo, tomado por Luciana (Rezzónico 2008a) ya que, en cierto modo, compensa la rigidez y empecinamiento desafortunado de las situaciones anteriores:

Empieza todo porque me cae una nena a mitad de año que no sabe leer ni escribir... Bueno, le doy unos dibujitos (...). La nena me dice '¿Esto cómo se dice en castellano?'; le digo '¿Vos en qué idioma hablás? Yo hablo guaraní.

Se trataba según la maestra de una chica muy inteligente pero que conocía pocas palabras en español, ya que en su casa todos hablaban guaraní. A la hora de la merienda, que permitía una charla más distendida, le pidió que contara cosas en su lengua y, al hacerlo, se acercaron otros chicos del grado que también hablaban o al menos entendían guaraní. Allí la maestra descubrió que muchos de sus alumnos eran bilingües. Sigue el relato:

Entonces empezó a ser una cosa divertida, le traían malas palabras, le preguntaban cómo se dice esto, discutían sobre el significado de los términos, le pedían mensajes de enamorados en guaraní, mensajes para mí.

A partir de este *descubrimiento* cuenta la maestra que ‘empieza a aprender nuevas cosas, como el uso particular de *le* y otros usos que no pertenecen a la lengua castellana sino que son deformaciones (sic) o regionalismos’ pero, al mismo tiempo algo muy importante: empieza a *descubrir las dificultades que tienen ellos*.

Empiezo a conocer costumbres, leyendas, historias, del tipo, así como nosotros tenemos al hombre de la bolsa, cosas que tienen ellos que yo no conozco. Y está bárbaro. Y hemos tomado un ritmo de trabajo que está relacionado a eso, a que *ellos me enseñan un montón de cosas*. Y vienen, por ejemplo, viene un día uno y me dice ‘Ay, señorita, ayer le pregunté a mi mamá cómo decir en guaraní esto...’ Y después tengo varios que son bolivianos, y que vienen con cosas de los aymara, cómo se dice alguna palabra... Y ahí ya a mí se me despierta esto de las diferencias lingüísticas que no conocía.

El relato nos resulta valioso porque la maestra reconoce haber aprendido de los chicos palabras y usos que desconocía, los comparte con otros, genera un intercambio interesante. También la docente *descubre* –pese a que era un tema de la currícula– que existe la diversidad cultural, lingüística, las mutuas interferencias, los fenómenos de contacto. En el testimonio que contamos le significó un aprendizaje importante, ya que constituyó un punto de partida fundamental tanto para desenvolverse en el conflicto como para incorporar nuevos conocimientos. Conocemos otros casos como el anterior en que, frente a problemas para los que no estaban preparados, los docentes *motu proprio* descubrieron el camino. Pero como dijimos arriba, las actitudes suelen ser dispares y subjetivas: en el mismo relato se cuenta que otra compañera, invitada a participar, contestó: “No, yo doy clase *en argentino*” (sic), lo que exigía también a sus alumnos, en una actitud de resistencia negativa.

Sabemos también de algunos pocos casos, en nuestra provincia, en que se arribó a una solución institucional. Hace ya casi unos diez años, en un Jardín de Infantes de Pinamar en el que todos los chicos eran quechua-hablantes, la directora –que desconocía esa situación– se encontró frente a una problemática nueva para ella y, por una búsqueda estrictamente personal que le llevó unos dos años, buscando información y luego el apoyo de autoridades (y además venciendo prejuicios: descubrió que una mamá boliviana se había recibido en su país de maestra) logró la designación de esta docente y posiblemente la creación del primer Jardín Bilingüe quechua-español de la provincia de Buenos Aires, tradicionalmente monolingüe. Algo similar en Junín, otra ciudad de la misma provincia, con una comunidad adulta mapuche.

Sentimos que dentro de esa actitud, además del reconocimiento de la diversidad, se encuadra el lema “los mismos chicos te enseñan”, propuesto por un maestro wichí en jornadas sobre esa cultura y lengua (CABA 2007), lema que aparece también en algunos otros proyectos educativos.

Pero a menudo, y si bien desde el diseño -sobre todo en el documento general y a niveles de Inicial y Primaria- se prescribe la aceptación de variedades y variaciones lingüísticas, a partir de un ‘pensamiento práctico’ el docente tiende a no cuestionar el sentido común respecto del ‘buen lenguaje’ (que se identifica con la norma estándar local y/o la de la RAE), al mismo tiempo que internaliza para sí mismo la obligación de ser ‘modelo’, usuario de ese ‘buen lenguaje’ para así, legítimamente, exigirlo a sus alumnos. Porque es muy probable que los ‘deberes’ de marcar lo incorrecto, de cuidar que en su clase se haga lo correcto, los internalice por la presión social e institucional, incluso laboral, relacionada con determinadas representaciones sociales sobre ellos mismos: qué esperan de él o de ella no solo los chicos y los padres sino también los colegas y sus superiores en la jerarquía docente (tema presente en *Miedo y osadía*, Freire y Shor 2014).

De esto se deriva una actitud de conflicto frente a lo diferente que los docentes no siempre resuelven con criterios parejos: mientras en algunos predomina una representación de la lengua como sistema homogéneo, que favorece prejuicios y actitudes correctivas, otros, más formados o con actitudes personales más abiertas, dejan entrar las variedades comunitarias. Debido a ello es frecuente encontrar en algunos maestros formas de pensar que corresponden a actitudes conservadoras, junto a otros que expresan la autocrítica a esas mismas actitudes, como el caso de la directora de un Jardín (Rezzónico 2000b):

Yo acá he visto docentes no respetar, no aceptar y no dejar entrar la otra lengua. Por ejemplo, hacen una corrección: los chiquitos, casi todos los bolivianos -no sé los paraguayos- dicen: “Señorita, botó la leche”. “Botar”, con b larga, por ‘tirar’. Entonces una docente suele corregir: “¿Cómo dijiste? ¿Votó? ¿Vos sabés lo que es ‘votar’? Votar es elegir a alguien a través del voto o el sufragio...” O sea, da toda una clase de, qué se yo, de cívica (risas) a una criatura de cuatro años, corrigiendo de mal modo en lugar de aceptar.

Vemos acá que una docente acepta, respeta, así como otra corrige (aunque, paradójicamente, esta última *corrige* lo que lo que la normativa da como correcto⁹¹, cosa que suele suceder más a menudo de lo que se cree y que nos debe precaver de la tendencia docente a intervenir siempre).

En casos como este, el *respeto* por las variedades lingüísticas y la *valoración* de la lengua materna del alumno pueden ser situados como “novedades” de las políticas lingüísticas y educativas o “lo-

91 Acá la maestra *corrige* lo que *está bien*, porque ambos verbos, *botar* y *votar*, no solo se pronuncian igual en español sino que figuran en el DRAE (III edic. 1983, edic. on-line actual, incluso en Dicc. Vox 1956) como términos comunes, normales (no regionalismos), el 1ro. con el sentido de ‘arrojar’.

gros” que debe alcanzar el docente, formado en una fuerte tradición normativa monolingüe –así se caracteriza a nuestro país en el área de Ciencias Sociales- e históricamente interpelado como encargado de enseñar ‘La Lengua.’ La permanencia, a veces implícita, de herramientas conceptuales y metodológicas ligadas a un concepto de lengua única y sistema autónomo, exterior al sujeto, concebido como usuario pasivo, convive conflictivamente con otras tantas “novedades conceptuales”, aunque como hemos visto ya no tan novedosas, que el maestro se ve urgido a incorporar, generándole no pocas veces una marcada sensación de desconcierto y malestar.

Ahora bien, un niño censurado en su lengua, como primera reacción, no habla. Eso también explica por qué, a las representaciones negativas sobre la lengua infantil -que es la propia de la familia y/o de la comunidad- se le agregan otras creencias referidas a que no hablan o no saben hablar. Así describe una maestra a sus chicos:

Les cuesta horrores hablar... , cuando les preguntás algo se quedan todos (gesto de desconcierto y, a continuación, la explicación a mano:). Les cuesta horrores porque nadie les leyó, les cuesta horrores porque no tienen un vocabulario tampoco en la casa. Vos les preguntás algo y te contestan “sí”, “no”, “pero”, “tal vez”. Falta desarrollar el lenguaje. Mu-chísimo. La respuesta es “sí” o “no” y nada más... en algunas cosas. “¿Te gusta un perro?” “Sí” “¿Cómo es?” “Lindo” “Grande”. Después, viste, al rato empiezan a hablar, si no, no hablan. No tienen desarrollado el lenguaje. Y en la casa menos.

Por falta de datos no cuestionamos la veracidad del testimonio pero sí la mirada parcial, la falta de autocrítica, el no apartarse del sentido común: es frecuente escuchar ese prejuicio sobre la casa, la familia, que pueden o no ser ciertas pero que ponen fuera el problema. Faltan planteos sobre la inmadurez esperable, propia del niño, las

posibles diferencias culturales y lingüísticas, el *terror* a abrir la boca en la escuela del que habla Acuña (2006). Es probable también que el propio docente no pueda aceptar su desconcierto y fuerce algún tipo de explicación, como la imagen de la familia que proporciona la misma docente citada:

Los padres, por ejemplo... Cuando yo hice las reuniones los padres me decían que los chicos estaban solos o que estaban con los hermanos más grandes, que salían a pasear, a correr, qué sé yo, a jugar a la pelota y entonces ellos estaban adelante de la televisión con un jueguito y nadie les hablaba o les preguntaba en la mesa, por ejemplo, cómo te fue hoy en el día, qué hicieron o qué dejaron de hacer. Entonces, no tienen un diálogo de familia, no tienen una tarde de sentarse y decir te gustaría tal cosa, qué te gusta, o vamos a mirar una película y después comentarla, tampoco. Me parece que es el ambiente, incluso aquí es un nivel muy bajo y los papás como que no tienen ánimo de superación, y pareciera que, no sé, que no saben cómo manejar la situación como para los hijos, para que se superen un poco más.

Esta imagen de las familias de sectores pobres es bastante frecuente en las representaciones de los docentes. Pero, si bien no son muchos los estudios sobre el tema en general, algunos hechos lo cuestionan. Por empezar, como ya dijimos, los trabajos de campo llevados a cabo en la comunidad boliviana demuestran el interés que ponen los padres en que sus hijos estudien (Archenti - Tomas 2004). En otro caso, este mismo interés de los padres, movilizado por la iniciativa docente y con apoyo de organismos estatales, dio lugar como vimos en Pinamar al primer Jardín bilingüe quechua-español de la provincia.

Otros proyectos realizados muestran que, cuando se les abre el espacio, suele darse una importante participación de las familias:

pensamos en el Proyecto “Caleidoscopio” (Maurín 2006), llevado a cabo en una escuela pública del Gran Buenos Aires, en el que chicos y padres de condición humilde aprendían y enseñaban a la vez, junto a los docentes; también en investigaciones realizadas en el NOA que permitieron intervenciones nada pasivas de las familias (Heras et als 2005). Tenemos por otra parte la página “La escuela que queremos”, creada por un grupo de padres que mandan a sus hijos a escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires (Heras Monner Sans 2012).

Es decir, la generalización de que las familias no se interesan o no se ocupan de la escolaridad de sus hijos es inexacta. Con esa opinión se trata muchas veces de justificar y ratificar un lenguaje carenciado para los sectores pobres, en la idea de que reciben poco estímulo y que por lo general no escuchan un lenguaje correcto y bien estructurado, por lo que tendrían un lenguaje que también es pobre. Sobre este aspecto, afirma Martín Rojo (2003) que no existen investigaciones que permitan cuantificar el vocabulario de personas o grupos, por lo que, según la autora, los juicios sobre falta de diálogo o carencia de lenguaje en los alumnos se basa casi siempre en observaciones lingüísticas impresionistas. Al mismo tiempo señala que, muchas veces, en situaciones formales en las que hay una marcada asimetría, se juzga la escasa respuesta verbal del niño de clase baja como indicadora de su falta de capacidad verbal.

También debemos tener en cuenta que ciertos hábitos de las prácticas pedagógicas, en la relación docente-alumno propician muchas veces una escasa participación del chico: además de la corta duración de los llamados ‘turnos de habla’ que se les adjudica, es frecuente que el docente pregunte y anticipe la respuesta o responda por el alumno, al punto de que se estima que, como promedio, dos tercios o tres cuartos del total habitualmente hablado en clase corresponden al maestro.

Lo hasta aquí relatado no pretende dar cuenta de todas las problemáticas que surgen en una clase. No entendemos tampoco lo analizado como una serie de hechos en los que la actitud de la maestra

o maestro es causa o efecto del comportamiento de los chicos; por el contrario, la experiencia narrada nos muestra que el docente, como miembro de esta sociedad y en tanto agente instituido, está condicionado por su propia formación como formador. Desconocer esto lo conduce a experimentar continuas frustraciones que devienen, como pudimos ver, en actitudes de resistencia y rechazo de situaciones conflictivas que no está preparado para resolver, lo que hace que, como solución, muchas veces termine replegándose en los saberes instituidos, sin poder, en consecuencia, cuestionar sus propias conceptualizaciones e integrar a sus saberes la riqueza que palpita en la diversidad sociocultural.

INTEGRAR Y ALFABETIZAR

...a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.⁹²
Thiago de Mello

La lengua puede ser estudiada como un sistema autónomo o como una construcción social. Elegimos ubicarnos en este último lugar, desde el cual enfocamos un rasgo, una palabra, una actitud, el diálogo, es decir, *las hablas*, tal como ocurrían en el espacio comunitario en que nos movíamos, esto es, la escuela.

En ese espacio, las situaciones que hemos analizado hasta ahora tuvieron que ver mayormente con la *oralidad*, pero no podemos dejar de lado una parte muy importante del lenguaje como es la *escritura*. Ya está ampliamente difundido el concepto de que la escritura no es el mero registro de la oralidad y de que, aunque ambas prácticas están sin duda fuertemente vinculadas, constituyen dos realizaciones o sistemas de representación diferentes del lenguaje verbal (Ferreiro 1991), dos *tecnologías de la palabra* (Ong 1993), lo que tiene consecuencias importantes a la hora de la enseñanza/aprendizaje.

No nos referiremos acá a la *escritura* como arte o como práctica en sí misma, como discurso con sus reglas peculiares dentro de una

92 Trad.: ...la canción de rebeldía/ que existe en los fonemas de alegría: / canción de amor total que yo vi crecer / en los ojos del hombre que aprendió a leer.

tradición determinada, sino a la adquisición de esta competencia, señalada como uno de los principales objetivos de la institución escolar. Y por empezar debemos tener claro que con ese término abarcamos dos prácticas intrínsecamente relacionadas, esto es: la lectura y la escritura propiamente dicha. No es nuestra intención separarlas sino, por el contrario, señalar la necesidad de tener ambas siempre presentes, dado que en la práctica escolar y por una complejidad de causas se pone el énfasis en la segunda de estas competencias –esto es, escribir-, limitándolo además a menudo a la adquisición por parte del niño del mecanismo de codificación y decodificación de letras o grafemas en vinculación con los sonidos del habla. Es decir, a un nivel básico, en desmedro de la lectura.⁹³

Ya Ferreiro (1991) había advertido que la enseñanza encarada de ese modo favorece el analfabetismo de las clases más pobres en Latinoamérica, así como aumenta la separación entre escuela y vida, tema éste recurrente en la crítica que se hace a la escuela. En cambio proponía el aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso cognitivo, integrador, que responde a un enfoque comunicativo y que se basa en la lectura de textos.

Si bien no ahondaremos ahora en esta temática necesitamos traerla a cuento porque, dentro de aquel gran tema del principio, una de las cosas que queríamos investigar fue qué pasaba con los procesos de alfabetización en la escuela pública, que es la que asumió en el pasado el mandato de homogeneizar a los inmigrantes europeos y que hoy recibe más el impacto de los movimientos migratorios procedentes del interior y de países limítrofes, lo que trajo un cambio notorio en la población escolar.

El efecto en las escuelas bonaerenses fue que, si hacia los '50 se estigmatizaban los rasgos italianizantes y los dialectos sociales de las clases bajas, en las últimas décadas del siglo XX y en lo que va del actual hay otro tipo de migraciones, se hacen presentes –como tales

93 Además se trata casi siempre de una escritura ad hoc que hace no el niño sino el/la docente.

o en la forma de contactos- las lenguas originarias, así como otras variedades regionales del español, al mismo tiempo que es mayor la incidencia del lenguaje de los medios. En este panorama complejo, en la zona en que nos movemos se da una situación a la que nos pareció adecuado encuadrarla dentro del concepto de *diversidad lingüística*, aunque con el español estándar local como variedad mayoritaria exigible en las escuelas.

Diversidad y lectoescritura

En qué medida esa nueva situación incidía en la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura en la escuela pública fue uno de los primeros temas que abordamos dentro de ese gran tema ‘lenguaje y sociedad’. Para entonces (fines de los ’90) el interés de la maestra y estudiante de Comunicación Social Gabriela Márquez por la problemática, como tema de su Tesis de Licenciatura, nos dio la ocasión de vincular las lecturas teóricas con la práctica escolar y así, durante un año, trabajamos en lo que después resultó lo que titulamos “La diversidad lingüística y la lengua escolarizada” (Márquez 2003), que intentamos enfocar con respecto a un tema acotado: la incidencia de las variaciones lingüísticas en el proceso de alfabetización.

El tiempo de observación fue durante el año escolar 1999 y la tesista e investigadora fue la propia maestra, quien estaba al frente de un grupo de más de veinte chicos que cursaban por entonces el primer grado de la escuela primaria, de los cuales solo dieciocho llegaron a fin de año. Se hizo el seguimiento del grupo y se analizaron los resultados.

El grupo de chicos que completó el año estaba compuesto de la siguiente manera:

	varones	mujeres	totales
Nativos del lugar que habitaban próximo a la escuela	2	2	4
Nativos del NEA que habitaban en villas 32 o 19	4	3	7
De origen paraguayo, habitante de villa 19		1	1
De origen boliviano, habitantes del 'Asentamiento'	1	5	6
Totales	7	11	18

De acuerdo con lo que pide la currícula y en cumplimiento de su propuesta, la maestra tenía ante sí dos objetivos: por un lado la alfabetización, por otro lado el desarrollo de su tarea pedagógica, integradora, en situación de diversidad cultural y lingüística.

El corpus que utilizó para la tesis estaba formado, en parte, por las observaciones del día a día, más las fichas de seguimiento y legajos individuales al uso en las escuelas. En esas fichas la docente anotaba datos referentes a la identidad del alumno, rasgos de pronunciación, léxico, sintaxis, niveles alcanzados en lectoescritura, participación en el aula, etc. A ello agregó dos trabajos de escritura de breves relatos, con apoyatura de secuencias de imágenes y, para la parte oral, transcripciones del lenguaje de los chicos a partir de grabaciones de los mismos en situaciones determinadas. Por razones de factibilidad y dada la incidencia que se le reconoce generalmente a la fonologización en el aprendizaje de la lectoescritura, de este material tomamos en cuenta, en primer lugar, los rasgos fonológicos y, en segundo lugar, ciertos hechos de vocabulario.

Con posterioridad se agregó un material no previsto, consistente en el relato de interacciones en el aula registradas por la maestra, que fueron en principio pensadas como simples anécdotas pero que finalmente resultaron relevantes al tema propuesto.

Integrar

En el cuadro los chicos aparecen identificados por origen, género y los lugares donde residían. Algunos vivían en los alrededores, otros en villas que tomaban el nombre de la avenida principal sobre la que se habían formado -en nuestro caso las avenidas 19 y 32 de la ciudad de La Plata-, otros en ‘el asentamiento’, como se designaba a un abigarrado conjunto de viviendas habitado por familias de origen boliviano.

A nuestros ojos, los chicos compartían condiciones socioeconómicas similares: algunos eran hijos de empleados, otros eran hijos de trabajadores de escalas inferiores, subocupados y desocupados, con escolaridad primaria incompleta e incluso analfabetos. La similitud social que podíamos ver desde afuera no era sentida como tal por los propios integrantes, que se diferenciaban entre ellos por nacionalidades y lugares donde residían. Esto se trasladaba al aula, donde había sí una cohesión interna dentro de cada subgrupo pero no en el conjunto.

En su proyecto pedagógico, la maestra había expresado que “intentaba reunir un conjunto de actividades que incluyeran la posibilidad de favorecer las habilidades de lectura y escritura inicial para los chicos que comienzan el aprendizaje lector, y muy especialmente, para los niños extranjeros”, enumerando distintas estrategias y recursos al uso, entre ellos libros y videos.

La condición de extranjería allí mencionada aparece en los trámites de ingreso a la escuela y puede ser un dato importante para la propuesta pedagógica, pero -más allá de que los datos no se toman con el rigor necesario para que los resultados sean confiables- no revela la situación de aquellos chicos nacidos en el país y pertenecientes a comunidades de inmigrantes, o chicos nacidos en países limítrofes cuyos padres los inscribían como argentinos. Sumado esto al prejuicio de “Argentina, país monolingüe”, como se afirma en el Diseño Curricular para la provincia de Buenos Aires, que genera la expectativa

de que todos los chicos hablen español, es frecuente que los maestros se encuentren con sorpresas y descubran realidades para las que no están preparados.

Con respecto a la organización al interior del grupo, la maestra en principio y de acuerdo con las propuestas vigentes, que enfatizan el aprendizaje como una tarea colectiva, para favorecer la integración y que los chicos interactuaran entre sí formó varios grupos de trabajo en los que trataba de repetir la heterogeneidad del curso, según una evaluación apriorística que se basa en los diagnósticos iniciales al uso en las escuelas, es decir, cuidando que en cada grupo hubiera niños de diferentes procedencias y de distintos niveles de conocimientos previos.

El resultado fue que los chicos de evaluación más baja en esos diagnósticos iniciales –entre los cuales estaban los chicos bolivianos– fueron siempre anulados y callados por otros componentes del grupo, más seguros y audaces y casi siempre los locales y, en consecuencia, no participaran ni hablaran, lo que, como contraparte, favorecía el afianzamiento de la figura de un líder (siempre un chico argentino) que era el que distribuía lápices, papeles, intervenía, pasaba al frente, etc. A eso había que agregarle que, a menudo, los chicos locales abusaban de su supremacía al punto de que, cuando les faltaba algún elemento, solían sacárselo por la fuerza al compañerito o compañerita ‘de afuera’, a más de apabullarlos cuando la ocasión lo permitía. Interpretamos esas actitudes discriminatorias y abusivas que se daban entre los chicos como una consecuencia de conflictos ya existentes en la sociedad del afuera, que por razones de proximidad emergían en ese espacio.

Habíamos leído en Touraine (1998: 292) en su libro titulado justamente *¿Podemos vivir juntos?*, cuando plantea que:

Así como hay que desconfiar de los llamamientos irresponsables a la mezcla y el mestizaje generalizados que suscitan la angustia de perder la identidad, hay que tener

el valor de actuar directamente contra la desigualdad, la discriminación y la segregación.

El mismo autor encuentra que la diversidad tiene tres salidas: la integración, el sometimiento ejercido por los más fuertes y, consecuentemente, el acatamiento de 'los otros', o el ghetto. La única superadora de conflictos es la primera, las otras dos hacen prever estallidos que agudicen el conflicto, pero leemos que siempre se trata de un equilibrio delicado que solo puede ser determinado por quien es responsable del grupo.

Eso lo vimos en este caso. Trasgrediendo las estrategias arriba mencionadas y sin herramientas para mejorar la situación, Gabriela decidió no regirse por la norma indicada y proponer a los chicos que se agruparan voluntariamente (lo que, desde otra mirada, es ejercer un derecho). El resultado inmediato, como puede suponerse, fue la separación por grupos de pertenencia, en algunos casos por lazos de amistad o familiares. No es lo canónico en las escuelas, es verdad, pero los resultados tuvieron aparentemente un lado positivo: los chicos que antes habían sido ninguneados por los más poderosos del grupo ganaron en seguridad y en contención, lo que permitió una mayor interacción entre ellos mismos y, en consecuencia, una base personal más firme que les permitiera interactuar –también en lo que hacía al lenguaje, la lectura y escritura- con el resto de los chicos.

Tal vez no fue la solución indicada por la teoría pero se trató de una elección y, además, de la salida posible que encontró la maestra frente a una coyuntura determinada para la que no tenía otros recursos. Además nos preguntamos si, en pequeño, esa estrategia no es similar a lo que puede observarse a nivel macro entre adultos. Nos referimos a la importancia de la creación de redes sociales vinculadas en los procesos migratorios. Justamente, los estudios de Sergio Caggiano (2004) sobre inmigración boliviana en La Plata y en Jujuy muestran el necesario rol mediador que cumplen las instituciones comunitarias o agrupaciones intermedias –algo así hicieron espontá-

neamente los chicos- en los conflictos identitarios de los migrantes y su integración al país receptor.

Alfabetizar

Consideramos que la decisión del método a utilizar correspondía a la maestra del curso, como integrante a su vez del equipo docente de la escuela. A partir de nuestro conocimiento relativo de la realidad escolar sabíamos que las propuestas llamadas ‘constructivistas’ –que son las sugeridas en los documentos curriculares desde hace ya varias décadas- suelen sentirse como adecuadas a escuelas del centro y, además, *de avanzada*; en escuelas periféricas se acude por lo general a métodos tradicionales de base fonológica, considerados más simples y fáciles para aprender y enseñar. Dentro de estos últimos, uno de los de mayor divulgación es el llamado ‘método de la palabra generadora’, que sigue estrategias *ascendentes* (es decir, de lo simple a lo complejo, de la letra a la palabra y luego la frase, el texto), para lo cual se comienza con la elección de una palabra que sea reconocida por el niño y cuya conformación reúna las mínimas dificultades de escritura (bisílaba, de sílabas abiertas, que las letras tengan un valor constante, como en *mamá, oso*⁹⁴). En réplica al análisis de la lengua oral, esta primera palabra se analiza o *desarma* y luego se vuelve a *armar* en la misma y en distintas combinaciones, para ir avanzando en complejidad y ejercitarse con nuevas palabras (*mima, mesa*). De ese modo se privilegia comenzar el aprendizaje por la práctica de escribir en su sentido más básico, acudiendo para ello a un vocabulario demasiado reducido y de escaso valor comunicativo. El método prescribe además un tipo determinado de letra: la imprenta minúscula.

94 Si bien el *oso* no es un animal que exista en nuestro medio, está ligado al mundo del niño en cuentos, canciones y juguetes, además de que la palabra no presenta dificultades de *perro, caballo, vaca*.

La propuesta de base cognitivista, en cambio, prevé estrategias descendentes, lo que requiere partir de textos escritos 'de veras' (es decir, de circulación social). Se basa en la observación de que el niño comienza su aprendizaje antes de ir a la escuela y leyendo textos en nuestro mundo poblado de escritura, con lo que se rescata la importancia de los procesos cognitivos mediante los cuales elaboran sus propias hipótesis interpretativas. En cuanto a la tarea concreta de escribir y aunque puede ser un rasgo aleatorio, se apoya en el supuesto de la preferencia infantil por la letra de imprenta mayúscula.

La fortaleza del método de arriba la da el hecho de que nuestro sistema de escritura es de base fonética, lo que hace que se lo sienta 'natural', de donde su enorme difusión, en tanto la otra propuesta cobra importancia si pensamos que tanto hablar como leer y escribir son modos en que el ser humano busca comunicarse y que venimos a un mundo estructurado por textos y discursos. Sin calar a fondo, de ambas resulta muchas veces en la escuela el uso de metodologías eclécticas, en cuya implementación es frecuente que se empiece no con textos sino con palabras simples, aisladas, al uso tradicional, pero escritas manualmente con mayúscula (por el alumno o por el maestro).

Lo que interesa a nuestros fines es que la elección de uno u otro camino inciden en los recursos y estrategias usados. En el método tradicional se comienza con letras y palabras sueltas, privilegiando la relación fonema-grafema. Aunque como ya dijimos la naturaleza de nuestro sistema de escritura en parte lo justifica, al mismo tiempo allí radica el problema, ya que esa relación es bastante arbitraria o al menos no es constante. Esto es así porque, como vimos arriba, fonema y grafema son elementos mínimos de distintos sistemas de representación del lenguaje. Pero ocurre además que, en ninguna de las variedades de una lengua la realización sonora está en relación 'uno a uno' con la escritura: un ejemplo es la igualdad sonora de *b* y *v* que no diferencia el sustantivo *tubo* del verbo *tuvo*. Además, los sonidos se modifican en el contexto sonoro, lo que puede comprobarse si se

compara una oración escrita con la transcripción fonética ‘normal’ de la misma:

Los árboles del bosque cercano (registro escrito)
losárboleh delbójke serkáno (pronunciación ‘normal’)⁹⁵

Son comunes también ciertos fenómenos de pronunciación como elisiones (“comerse” la -s o -r finales: *losárbole*, infinitivo *cantá*), cambios (*los* por *nos*), silabificaciones (*laurora*, *la saraña*), sonorización o ensordecimiento (*bolígrafo* / *polígrafo*), agregado de sonidos (*güevos*, *ngato*), etc. Esto vale para toda realización normal del habla estándar pero se multiplica cuando coexisten variedades, de modo que, en realidad, ni los locales ni los migrantes *pronunciamos todas y solo las letras* de una determinada palabra, por lo que el paso de un sistema al otro requiere siempre de un proceso semiótico (y por lo tanto comunicativo).

Existen diferencias también a nivel textual: la estructura de un texto escrito no es la misma que la de un texto oral. Esto es fácil de comprobar, si se compara simplemente la transcripción literal de una entrevista y su publicación por un medio escrito.

En el caso nuestro suponemos que se eligió un método tradicional o al menos ecléctico, ya que no quedó constancia del uso de textos y sí de la escritura de palabras o frases sueltas, a partir de imágenes. Condice además con el problema que planteaba la tesis, referido a la incidencia de la pronunciación en el aprendizaje de la lectoescritura (este es un tema justamente planteado por los métodos tradicionales), lo que llevó lógicamente a poner el interés en los rasgos fonéticos y fonológicos.

La elección de tomar en cuenta solo estos rasgos tuvo que ver con que, por un lado, están bastante arraigados en el hablante y, por otro, son fácilmente observables. Pero en realidad, dada la importancia

95 Para más ejemplos ver García Jurado y Arenas (2005, 169-178).

que se da tradicionalmente a los mismos para la alfabetización, debieron habernos puesto en guardia sobre cuáles serían los resultados. Y, puesto que los sostenedores de estos métodos señalan, como condición necesaria al aprendizaje de la lectoescritura, la adquisición de una ‘conciencia fonológica’, es decir, la internalización de unidades discretas en el continuo sonoro, pasibles de diferentes combinaciones -al punto de que importantes teóricos como B. Braslavsky y M. Salotti afirmaron que para aprender a leer y escribir se necesita previamente pronunciar ‘bien’, lo que pasó a ser una creencia generalizada, aun hoy, de muchos maestros y padres-, por lo tanto era de esperar que, dado que los chicos de orígenes diferentes pronuncian distinto a los chicos locales y al maestro, apoyarnos en esa condición favorecería su fracaso en el aprendizaje.

Podemos ver en el corpus que los hechos de ‘mala’ pronunciación son reconocidos por nuestra maestra y tesista en los chicos de origen migrante (niña paraguaya, bolivianos y provincianos del NEA). Muchos de esos rasgos sin embargo pueden tener otra explicación, además de que es posible encontrarlos en la variedad estándar local, en el habla descuidada o en el habla infantil pre-escolar. Así señala para los niños migrantes:

- /r/ gutural,
- figura tonal no estándar, lentitud, hablar bajito.
- omisión de consonantes finales mayor a la norma (no solo -s, muy generalizado, también la omisión de r final en los infinitivos) / pagá, vení/ (por pagar, venir)
- omisión y/o cambio de consonantes interiores: compraba /com-pába/, fue /jué/, árbol /ábol, álbor, árbo, árgol, lábo/, Buenos Aires / nosáire, losáire/, llamó por teléfono /allamóteléfo/, /práta/ plata
- simplificación de grupos consonánticos: /gandóta, patón, tém/ por grandota, patrón, tren
- omisión de sílaba: /tá/ por está

Como puede verse, casi todos esos rasgos aparecen también en el habla de niños lugareños pero la maestra los ve solo en los niños

migrantes. Además hay otro aspecto a tener en cuenta: el sistema fonológico de los chicos del lugar es generalmente el mismo que el de la maestra, es decir, los chicos locales hablan la variedad de la escuela, con fenómenos de elisión, silabificación, etc., similares. Estos hechos favorecen la formación de prejuicios o al menos de una explicación errónea.

Todo ello justifica la conveniencia de la propuesta constructivista, ya que, aunque aparentemente resulte más difícil, el niño –pronuncie como pronuncie– comienza su proceso con la palabra escrita. Por esa razón y como lo afirma E. Ferreiro en varios de sus artículos, en situaciones de bilingüismo es lo que da mejores resultados y más rápidos, además de que previene contra el fracaso.

Resultados

La puesta en relación de los datos obtenidos nos mostraba una relación directa entre pronunciación estándar de la variedad local y alfabetización. Los resultados fueron los siguientes:

- dos chicos bolivianos todavía no registraban correspondencia entre fonema y grafema, en cantidad o calidad, además de usar rasgos no convencionales, por lo que se los consideró no alfabetizados, ubicándoselos en el *nivel presilábico*.

- tres chicos: uno argentino, una chica boliviana y una chica paraguaya, con resultados parecidos, mostraban en su escritura indicios de vincular sílaba y grafema pero sin el uso de los grafemas convencionales, por lo cual fueron ubicados en el *nivel de transición al silábico*.

- siete chicos: dos varones y dos mujeres argentinas y tres chicas bolivianas. Si bien todavía no mostraban competencia en lectura y escritura, sí habían logrado aprender elementos fundamentales de la representación gráfica del lenguaje, ya que en su texto podía verse representada la sílaba con letras convencionales o aproximadas (*nivel silábico*). Tres de los niños que alcanzaron este nivel, entre los cuales

había una niña boliviana, mostraban ya elementos de *transición a la escritura alfabética*.

- seis chicos: todos argentinos, alcanzaron el *nivel alfabético*, en el sentido de que lograron escribir utilizando las grafías convencionales. La maestra nos aclaró además que tres de ellos eran ‘niños ya alfabetizados’ (es decir, habían aprendido a leer y escribir antes de ingresar a la escuela): separaban palabras tal como la escritura convencional, escribían oraciones estructuradas en S-P y además ya “leían”. Estos tres niños vivían próximos a la escuela. Los tres niños restantes fueron ubicados en este nivel aunque todavía mostraban errores y omisiones y tampoco lograban descomponer el continuo fónico (no separaban palabras en forma convencional). Uno de ellos vivía contiguo a la escuela, los otros dos habitaban en la villa.

De modo que, resumiendo, podemos decir que solo un tercio del grupo se consideró alfabetizado, de los cuales ‘solo tres leían y escribían convencionalmente’, aunque no como producto de la enseñanza escolar sino que lo traían de la casa; los demás mostraban un conocimiento incompleto –en mayor o menor grado– con respecto a la relación fonema-grafema, salvo dos niños que permanecieron en el nivel más elemental, sin reconocimiento de los rasgos convencionales.

Ahora bien, aparte de alguna observación sobre el éxito o no del ‘método’ de alfabetización empleado y del trabajo docente, estos datos en sí mismo cobran importancia cuando nos acercamos a ver quiénes son esos niños ubicados en cada categoría. Pues bien, nos encontramos con que, en la categoría más alta, es decir, los que habían aprendido a leer y escribir, aparecen chicos argentinos, plateneses, que usaban la pronunciación estándar y que además vivían cerca de la escuela. A su vez, la última categoría, la de los que permanecían en el nivel más elemental, estaba integrada por dos chicos bolivianos cuya pronunciación se diferenciaba notablemente del estándar de la zona. El conjunto de chicos ‘migrantes’, caracterizados por una pronunciación no estándar, permaneció en los niveles bajos, es decir, no aprendieron a leer ni a escribir. Así y todo y contra todo determinis-

mo, notamos también la irrupción de lo subjetivo: una niña boliviana alcanzó un nivel alto inmediatamente anterior al alfabético, mientras que un chico argentino aparece en los niveles más bajos.

En el proyecto de tesis, el objetivo al que habíamos apuntado desde el principio era observar si el éxito o fracaso escolar estaba vinculado a la diversidad lingüística y, ante la necesidad de acotar y de acuerdo con los datos de que disponíamos, tomamos, dentro de esa amplia temática, dos puntos concretos que podían ser directamente observables: el aprendizaje de la lectoescritura vinculado a las variaciones fonéticas. Lo que encontramos confirmó nuestras presunciones: aquellos chicos que hablaban con la variación fonética estándar local obtuvieron los mejores resultados en el aprendizaje de la lectoescritura. Con esto respondíamos a la pregunta inicial de la tesis y con ello cerramos el trabajo. Si bien en la investigación se señalaron sin embargo otros hechos que hacían evidente la vinculación entre lo socioeconómico, lo sociocultural y lo lingüístico, así como las ‘actitudes’ de niños y adultos en estos procesos, las conclusiones apuntaron a aquella relación. En realidad habíamos llegado tan solo a la cáscara del problema.

Análisis posterior de los resultados

Lo primero que vemos es que, pese a las buenas intenciones de la docente para lograr la integración del grupo mixto, fue difícil erradicar del todo un etnocentrismo que nos hizo poner la dificultad para la lectoescritura en el hecho de que los chicos bolivianos, chaqueños, paraguayos, pronuncian *distinto*, sin tomar en cuenta que todos pronunciamos distinto a como se escribe. En este punto, temas como las diferencias entre oralidad y escritura, los conceptos de heterogeneidad de las lenguas, la existencia de variedades y de situaciones de contacto, la contingencia de las variaciones, etc., resultan fundamentales.

Ese pronunciar distinto es con respecto al docente y a los chicos nativos de la zona, que generalmente comparten la misma variedad de lengua: en nuestro caso se trata, en sentido amplio, del español rioplatense y, en sentido más limitado, de la variedad local, incluso más aún, la de uso habitual en la escuela. Todo ello implica que, dado que el paso de la oralidad a la escritura no es solo un tema de pronunciación sino de tipo de discurso –mientras la oralidad tiende a diversificarse en las distintas culturas, la escritura se mantiene más estable– el hecho de que los chicos locales *hablen* igual que el docente los favorece en el proceso de alfabetización, como lo confirman los resultados.

Por otra parte, cuando empezamos el trabajo compartíamos el supuesto implícito de que los chicos de las escuelas bonaerenses son hispanohablantes y además monolingües. De hecho, la maestra marcó diferencias en el habla con respecto al uso común nuestro pero no quedó registrado si en el grupo había hablantes de otras lenguas que no fuera el español. Tampoco aparece registrado que en algún momento se pusiera interés en conocer ‘cómo se dice’ algo en otra lengua, en cambio vimos el escarnio cuando a los chicos se les escapaba una palabra no perteneciente a la variedad estándar: *mote*, *botar*.

La maestra, en esos casos, *toleraba* la palabra extraña pero al mismo tiempo toleraba también la risa y el rechazo por parte de los ‘bien hablados’, lo que suele justificarse a partir de la obligación asumida por la escuela de enseñar la lengua estándar. Porque más allá de una buena disposición del docente, el conocimiento de la existencia y la legitimidad de las variaciones incide en la actitud que éste tenga hacia los distintos (vimos lo contrario arriba, en el caso relatado por Luciana, en que los chicos no solo aceptaban sino que se interesaban por la otra lengua). De ahí la importancia de la formación docente, ya que en el tiempo en que se hizo este seguimiento todavía no considerábamos la contingencia de que los chicos, en nuestras escuelas de la provincia, fueran bilingües o que en su variedad tuviesen contacto con lenguas originarias, en su interacción con el grupo familiar. Si

eso aparecía, la tendencia era más bien invisibilizar la otra lengua (parecía cumplirse la norma que vimos en “una clase en Segundo Grado”: *en tu casa, sí, pero en la escuela, no*).

Por otra parte, si bien podíamos llegar a cuestionar en los chicos las actitudes de rechazo, escarnio, discriminación, hacia los que pronunciaban distinto -que justificábamos por esa verdad de sentido común que acepta el etnocentrismo como propio de la infancia, sin embargo cuestionada por algunos maestros-, que se daban en paralelo muchas veces con las inhibiciones y desvalorizaciones desarrolladas a su vez por niños hablantes de otras variedades, no tomamos en cuenta su incidencia en el aprendizaje. De hecho y dada la importancia de la interacción en el aula, así como unos desarrollaban seguridad muchas veces a costa de ‘los otros’, estos por el contrario eran pasibles de sentirse más inseguros y luego inhibirse a la hora de participar.

Insistimos en que, en el tema de la pronunciación, el problema no es la falta de correlación fonema-grafema, ya que esta es observable en el habla de cualquiera de las variedades, incluidas la estándar local y la castellana propiamente dicha: importa el sentimiento que se genera en el chico que pronuncia distinto al estándar. El etnocentrismo vivido en la escuela les juega en contra a los de afuera.

Todas estas consideraciones nos permitieron rescatar, años más tarde, algunos datos que no habíamos tenido en cuenta en su momento y así resignificar determinados hechos que habíamos dejado fuera de análisis.

En principio, lo referido a nacionalidad, barrio, vivienda. Los que llegaron al nivel más alto (alfabético), coincidente con la pronunciación estándar, fueron, como vimos, seis chicos argentinos. Tres de ellos, los distinguidos por la maestra como ‘ya alfabetizados’, vivían en casas o departamentos regulares ubicados en los alrededores de la escuela, lo cual indicaría una mejor condición socioeconómica y una mayor antigüedad de radicación en la zona, además de que el lugar de origen podría haber sido la ciudad de La Plata. De los otros tres chicos que alcanzaron ese nivel, pero con un menor rendimiento, sa-

bemos que una chica vivía en la Villa 32 y otro en zona más alejada de la escuela. Del resto de los chicos, de pronunciación no estándar, solo un chico argentino vivía en las inmediaciones de la escuela, el resto procedía de las Villas 19 y 32 y del Asentamiento, lo que hace pensar en condiciones sociales y/o económicas desfavorables.

Como se sabe, las 'villas' son núcleos habitacionales más recientes, no planificados, de viviendas precarias, que carecen a menudo de infraestructura sanitaria, cuyos pobladores generalmente proceden de zonas más pobres del país o de países limítrofes y donde los adultos, hablantes muchas veces de otras lenguas o variedades, se desempeñan en trabajos de baja calificación, con niveles de desocupación o subocupación más bien altos. En nuestro caso, la mayoría de los alumnos que habitaban en villas eran argentinos nativos del NEA o inmigrantes de Paraguay. En cuanto a lo conocido como el Asentamiento, lo constituye un espacio de aproximadamente una hectárea o manzana, con viviendas humildes aunque no precarias, unidas en un frente compacto, cerrado, habitado casi en su totalidad por familias bolivianas.

Los datos anteriormente expuestos dejan en claro la incidencia del entorno -en especial lo que significa el mismo en términos de disponibilidad de medios (tv pero también libros, revistas, diarios), espacio vital, interacción, vivencias culturales, etc.- en los aprendizajes del niño, incluido el del lenguaje. La villa o el asentamiento no necesariamente constituyen un entorno negativo pero sí diferente al que propugna la escuela, con prácticas culturales diferentes y donde los chicos probablemente disponen de una menor cantidad de textos escritos.

Por otra parte y como dijimos arriba, la procedencia condicionó la formación de subgrupos, de modo que se dio más una interacción al interior del grupo homogéneo y menos la interacción intergrupala. Eso seguramente fortificó a los locales y favoreció la actitud discriminatoria que notamos sobre todo hacia los chicos bolivianos.

Otras interacciones en el aula

Si bien desde el principio nuestro interés estuvo en el lenguaje, se habían dado hechos puntuales que en su momento no supimos integrar pero que en este nuevo recorrido cobraron sentido. Concretamente nos referimos a interacciones entre pares que no fueron precisamente ‘de armonía’ y en las que, seguramente en gran medida por desconocimiento, no hubo una clara intervención de parte de los docentes. Sin duda que muchos de los chicos sufrieron el acoso escolar: como se sabe, es bastante frecuente en la escuela, pero nos interesa rescatar el que aparece vinculado a las diferencias culturales o lingüísticas en denominaciones que pudimos registrar como *la cabecita negra esa*, atribuyendo un rasgo fenotípico, con el uso especial de *esa* (deíctico) al final que contribuye al sentido despectivo, como aparece en el siguiente diálogo registrado por Gabriela:

La maestra pregunta por ‘las comidas que les prepara la mamá’. Varios responden. Cuando le toca el turno a un chico boliviano, éste contesta, dudando: -Mote.

La palabra provoca la risa generalizada.

Los chicos del ‘mote’ miran a la maestra, ella interviene tratando de aprovechar la situación para reflexionar sobre la existencia de diferentes comidas y formas de alimentarse, pregunta a los chicos en qué consiste y les sugiere que lleven un poco de mote allí, para que lo conozcan todos. Espontáneamente, Joselin, una nena boliviana, exclama:

-¡No! ¡Si traigo, mi mamá me bota!

Más risas. Los compañeritos nativos hacen hincapié en la diferencia:

-¿Qué dicen estos chocolatados?

-Sí, eso, la Joselin, la chocolatada ésa, qué sé yo qué dice.

Las palabras, las comidas, el color de la piel. Hemos visto arriba cómo también se estigmatizaba una forma verbal: *¡Ahí están los ha cantado!* Rara construcción, insólito neologismo de construcción: los chicos hacen un proceso de sustantivación del verbo conjugado *ha cantado* anteponiéndole el artículo, y de ese modo aplican un apodo o, como solemos decir, un sobrenombre burlón, de origen gramatical, a sus propios compañeritos de clase. Esto de poner sobrenombres es frecuente en los grupos y muchas veces son una muestra de ingenio o de humor, de familiaridad con el otro, pero en la etapa escolar suelen ser lo bastante crueles y estigmatizantes cuando el otro es muy vulnerable y aún no desarrolló defensas. Es sabido que hechos de este tipo, negativos en lo afectivo y la autoestima, resultan muchas veces verdaderos impedimentos para el aprendizaje.

También nos parece importante señalar algunos aspectos de los recursos didácticos empleados por la docente. Observamos que los materiales y estrategias utilizados no eran culturalmente representativos de todo el grupo, por lo cual podemos decir que no fueron adecuados para la integración. No había referencia a culturas diferentes, salvo en uno de los aspectos en que suele mencionarse: las comidas, aunque sentidas también como vergonzantes. No se mencionan otras lenguas, hemos comprobado que en las aulas son pocas las maestras que se atreven a llevar muestras de otras variedades del español o de lenguas originarias.

Al mismo tiempo, el criterio 'localista' o 'canónico' tiñó algunas estrategias, de modo que, sin proponérselo la maestra, resultaron productivas solo para los niños platenses. Una de ellas fue la 'entrevista': dentro de un marco de jugar a ser periodista, la maestra intentó hacer hablar uno por uno a los chicos con el objeto de grabar el lenguaje (oral) de cada uno. Para ello les preguntaba sobre un tema que estaba muy presente en los medios, contando con el dato de que en todas las familias había televisor: la noticia importante en ese momento era la elección presidencial en Argentina, que acaparaba la atención de la población adulta y del periodismo, de modo que la maestra -re-

cordemos era además periodista- creyó que también a los niños les interesaría. No fue así y menos en el caso de los chicos extranjeros.

Los resultados de las entrevistas grabadas fueron más bien malos, ya que unos chicos no se interesaron y otros se sintieron cohibidos, a tal punto que en casi todos los casos la maestra necesitó insistir y guiar al niño en la respuesta. Los chicos locales dieron muestra de mayor fluidez, atreviéndose algunos en la respuesta a usar un elemento de transición del tipo: “No sé”. Unos pocos dieron una respuesta pensada, otros no se esmeraron, como restándole importancia a la pregunta. De los chicos de afuera, la nena paraguaya no se mostró incómoda. En cambio, los chicos bolivianos que contestaron lo hicieron como obligados, hablando bajito, agachando la cabeza o con otras señales que indicaban incomodidad y temor. Tampoco se atrevieron al ‘No sé’. Sus respuestas consistieron en una o dos palabras. Una niña boliviana no contestó, pese a la insistencia de la maestra, y se quedó mirando el suelo.

El otro registro que trae la tesis es una práctica de relato a partir de la observación de dos series de imágenes. En una de ellas se le presentaba al chico una secuencia de cuatro cuadros con dibujos lineales, del estilo ‘a mano alzada’, donde aparecían las imágenes estereotipadas de un mismo árbol ‘humanizado’, en otoño, invierno, primavera y verano, mostrando en su ‘rostro’ los sentimientos que supuestamente corresponderían a cada estación. La otra, en el mismo estilo, presentaba un parque con niños jugando: los chicos a la pelota, las nenas con muñecas y en un aparte un chico, escondido tras un árbol, esperando la oportunidad para hacer alguna travesura. La maestra les pidió a cada uno que contara en voz alta lo que veía en esas tiras y que luego lo expresara por escrito. La realización oral fue grabada y transcrita y se guardaron las escrituras.

Con respecto a la secuencia sobre el tema ‘las estaciones del año’, el recurso resultó poco productivo. Cabría preguntarse si el tema reviste la misma importancia y adopta los mismos signos en todas las culturas: es decir, si cuando llega la primavera se produce un cambio

tan notorio en Chaco o en Paraguay, si es bienvenida la estación de calor, si da los mismas señales en la Puna que en la llanura pampeana, si la vegetación es la misma (en las imágenes se veía el típico estereotipo del árbol de zona templada).

Los tres niños alfabetizados (argentinos, platenses) respondieron satisfactoriamente, aunque de todos modos uno solo de ellos, Emmanuel, logró establecer la secuenciación de las imágenes. El resto de los chicos interpretó las figuras aisladamente o directamente no las interpretó. Es probable que en los resultados haya incidido también el tipo de material presentado, ya que para el caso la maestra dispuso de una tira de dibujos esquemáticos, lineales, negro sobre blanco, habituales para nuestra cultura adulta pero que pueden resultar poco sugerentes a la imaginería de los chicos de hoy, de cualquier condición y extracción social, que ya manejan fotografías, imágenes de computadora, animaciones en tv (los 'dibujitos'), películas (por cine o tv), incluso filmaciones familiares.

También cabía tener en cuenta el estilo bastante simple de los dibujos presentados frente a culturas que se expresan con una imaginería de colores brillantes y contrastantes como es la quechua, que resulta ignorada y desconocida muchas veces por la propia escuela. Tener que olvidar la propia cultura es una de las situaciones dolorosas que a menudo y también en otros órdenes debe vivir el inmigrante.

Desde otro lugar, una reflexión similar podemos hacer cuando constatamos que en la escuela, aunque no siempre, se siguen usando ese tipo de recursos, a veces toscamente improvisados por el docente, que muestran poca creatividad. Los resultados de esta secuencia fueron que la mayoría de los chicos no locales respondió muy parcamente, limitándose a nombrar los objetos como los veían, sin establecer relación en la historia.

En cuanto al lenguaje, aparte de los hechos de pronunciación se dieron otros hechos que distinguían a unos y otros y que en su momento no tomamos en cuenta. La maestra anotó en sus fichas, en el caso de los chicos bolivianos y de la única chica paraguaya, el uso del

pretérito perfecto compuesto (*ha comprado*) en construcciones donde los chicos argentinos y platenses usan preferentemente el pretérito indefinido (*compró*). Este hecho, que en sí mismo no pasaría de ser una opción en el paradigma o una variación, llegó a transformarse en estigma, como vimos arriba, hacia los bolivianos.

Paralelamente, hay otros hechos marcados. En sus fichas de seguimiento informa la maestra que los chicos de nivel de aprendizaje más 'alto' utilizan bien las *personas gramaticales*, en cambio el resto las usa mal. No aporta datos, aunque podemos suponer que se refiere al uso de los pronombres.⁹⁶ De todos modos la indicación nos interesa, porque pensamos que posiblemente se refería al uso inadecuado –para nuestra variedad– de la segunda persona: cuándo usamos *vos* o *usted*, variación en la que suelen no coincidir con nuestros usos los extranjeros, además del uso de *tú* normal para hablantes hispanoamericanos. Pero también es probable que la docente se refiriera a otro hecho que constatamos en otras escuelas, en grupos mixtos: el uso diferente de los pronombres clíticos, concretamente el uso de *le* donde nosotros usamos *lo/la*, que como vimos arriba puede llegar a generar malentendidos. Otro fenómeno frecuente en los chicos de la zona –tanto locales como migrantes– es la fusión de los pronombres *los/nos* en la forma *los*, que prácticamente desaparece con la escolarización.

La maestra también observa, para los chicos de bajo nivel en lectoescritura, errores de concordancia: recordemos que los rasgos juzgados como tales pueden aparecer en el uso del español por hablantes de quechua o de guaraní, lenguas que no tienen la categoría de género. También pueden estar vinculados a la pronunciación no estándar.

Pronunciación no estándar, variación en los tiempos verbales, errores en el uso de pronombres y en la concordancia: todo indicaría que estábamos ante hablantes de español de una variedad distinta a la rioplatense y muy probablemente con el español como segunda

96 Condición previa para informar sobre este punto es tener un claro conocimiento descriptivo del sistema pronominal, pero la gramática no es el fuerte de la formación docente.

lengua, ya que, dados los orígenes conocidos, la lengua familiar o comunitaria, o al menos de contacto, podría haber sido quechua, ay-mara, guaraní.

Otras variables –vocabulario, sintaxis- muestran resultados parecidos. El punto es que la comparación de estos resultados con los chicos del lugar, los de nivel más alto en alfabetización, iba siempre a arrojar resultados de baja evaluación para los inmigrantes. No es muy difícil de imaginar cómo todo esto incide en un autorreconocimiento negativo con respecto al lenguaje, que luego afecta a los procesos de aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje de la lectoescritura, que era nuestro tema, vemos que no se partió preferentemente de textos ‘de veras’ (según preconizan los enfoques comunicativos) sino de estrategias ascendentes que se basaban fundamentalmente en lo fonológico. Pese a ello, la evaluación de los resultados se hizo mediante criterios constructivistas, cuando la enseñanza se basó en métodos más bien tradicionales y con el requerimiento de la pronunciación estándar. Veamos cómo inciden estas variables, empezando por ver qué dicen los expertos sobre las condiciones necesarias a la lectoescritura.

Se sabe que leer y escribir no son procesos meramente mecánicos de combinación de letras. Tomamos a Berta Braslavsky (1992), quien, con sus trabajos experimentales y aprovechando una abundante tradición de investigadores, indica las dos condiciones que debe reunir el ‘aprendiente’: por un lado, un cierto grado de maduración intelectual, lo que habitualmente se logra alrededor de los seis años y que implica, entre otras, la aptitud para las abstracciones necesarias a los conceptos operativos de fonema y de grafema y la correlación entre los mismos; por otro lado tener lenguaje, lo cual, sintetizando palabras de la autora, consiste básicamente en poseer un determinado bagaje de vocabulario, correlativo a aquel grado de maduración y a un adecuado conocimiento del mundo, así como también conocer operativamente la gramática de la lengua, todo eso condensado en el

acto de hablar. En forma resumida va a decir que para leer y escribir es necesario previamente hablar.

Para la autora citada, en ese ‘tener lenguaje’ la palabra cobra un valor importante. ¿Cualquier palabra? Recordemos el universo vocabular de Paulo Freire, ser dueño de la palabra (I. Requejo 2004). Todos los que se ocupan del tema, incluso en el caso de sordos, coinciden en que es necesario tener un buen bagaje de palabras. Vale la pena detenernos en este punto, ya que uno de los juicios frecuentes con que se condena a los aprendientes, como hemos visto, es la llamada *pobreza de vocabulario*. En el grupo estudiado no tenemos muchos datos precisos pero la maestra observa en forma generalizada que los chicos ubicados en los niveles inferiores no tienen ‘precisión y claridad en el vocabulario’. Pensamos que si, en nuestra historia, los chicos locales se burlaban del *mote* o *botar* o *tajar* de los bolivianos o del uso del Pretérito Perfecto, queda claro que les estaban quitando palabras de su lengua. Sentir que las palabras propias no valen produce inseguridad, crea un caos, como decía Daniel Moyano. De ahí a la frase remanida ‘los chicos bolivianos no hablan’ hay solo un paso.

Y si aceptamos esa opinión, que alcanzó condiciones de axioma en la escuela y en la sociedad, si no hablan, si no tienen lenguaje, según estos teóricos de la educación no podrían aprender a leer y escribir. Lamentablemente a esta conclusión se arriba en muchos cursos de nivel superior donde se forman nuestros maestros y maestras.

También esos teóricos plantean la importancia de la pronunciación para el aprendizaje de la lectura. Este prurito llega a tal punto que algunos docentes suelen adoptar rasgos fonológicos que no corresponden a la norma socialmente aceptada –como hacer h aspirada, v labiodental, separar diptongos, etc.–, porque lo consideran adecuado a la situación específica de aprendizaje, lo que luego puede incidir negativamente en el concepto mismo de norma.

Pero cabría preguntarnos: ¿Es tan importante poseer la pronunciación estándar para aprender a leer y escribir? Porque es verdad que los chicos bolivianos, paraguayos y de otras ciudades o provincias ar-

gentinas, pronuncian distinto a nosotros, pero todos pronunciamos distinto a como se escribe. Esto pasa en todas las lenguas y variedades de lengua: basta con comparar la escritura de una frase y su transcripción fonética en el ejemplo que dimos arriba, donde además de observar la no correspondencia uno-a-uno de sonidos podemos ver que, al hablar, producimos un continuo sonoro que no coincide con la división de palabras en la escritura. Del mismo modo y a un nivel macro, no es lo mismo un texto oral que un texto escrito: podemos constatarlo al comparar la transcripción completa de una entrevista oral con su publicación en un medio escrito. Los que trabajan en periodismo gráfico esto lo saben: los parlamentos demasiado extensos conviene dividirlos en párrafos, el lenguaje se ajusta a la norma, se agregan conectores si es necesario a los fines de la comprensión, se cuida la extensión, etc. Esto pasa en todas las lenguas: los ejemplos de textos del español peninsular que aporta Calsamiglia (2001, 98-99) lo muestran claramente; ejemplos similares los hay en todas las variedades.

Porque hablar es emitir lenguaje por vía oral/auditiva; pasar lo hablado a la escritura no es transcribirlo en forma exacta, tal como se emitió, sino trasvasarlo, realizar su translación o transliteración a un sistema diferente. Un niño nuestro tendrá que aprender que *la saraña* o el *porteléfono* no existen, que *casar* no es igual a *cazar* aunque se pronuncian igual, así como otro tucumano o madrileño deberán aprender que *cansáo* y *partío* se escriben *cansado*, *partido*, etc.

A partir de esta nueva mirada –sin descontar por supuesto la prioridad que se da al enfoque comunicativo–, en los actuales estudios de alfabetización se relativiza la incidencia de la pronunciación y cobran en cambio mayor importancia los procesos cognitivos que se ponen en juego a través de la frecuentación de textos escritos de todo tipo, procesos estudiados desde la psicogénesis por E. Ferreiro (1991) y sus continuadores. Estos procesos los puede realizar igualmente tanto el niño nativo, que parte de sus competencias lingüísticas, como el niño inmigrante o hijo de inmigrantes, que proviene de

otras comunidades, con otras competencias lingüísticas. A menudo no se tiene en cuenta que este niño parte de una competencia no errónea sino diferente, ya que su lengua 1ra. o materna es una de las variedades existentes del español –como lo es también la variedad rioplatense, bogotana, madrileña, etc.- diferenciada además por determinados fenómenos de contactos y por pertenecer a una cultura que tiene también elementos diferentes. Las maestras a menudo se olvidan de ello porque tienen muy asumido su deber hacia la lengua *correcta* (que suelen identificar con la norma local) y por residuos conductistas; los niños nativos de la zona, por un etnocentrismo o chauvinismo propios de la edad, que se explica porque la comprensión de los hechos que estudia la sociolingüística –el reconocimiento de la existencia de variedades, los criterios de adecuación, el aspecto social del uso del lenguaje–, se adquiere tardíamente (N. Múgica y Z. Solana 1989: 198).

Esta es una de las razones por la que consideramos que los métodos de alfabetización tradicionales son los menos adecuados en situaciones de bilingüismo, que son las más, ya que en esta época *la diversidad es la norma* (Martín Rojo 2003: 11) pues ponen como requisito que el alumno pronuncie *bien*, lo que debemos entender como equivalente a ‘que tenga la pronunciación estándar local’, con lo que se parte de una equivalencia fonema-grafema que no existe y de la hipótesis de que el niño debe aprender primero a decodificar letras y sílabas antes de acceder a un texto. Esto se ve favorecido por el hecho de que, a menudo, en la práctica escolar, se pone el acento en la escritura propiamente dicha (de la maestra o del niño) y la lectura de la misma, en desmedro del texto, con el resultado de trabajar muchas veces con palabras sueltas, aleatorias, descontextualizadas.

Es lo que suponemos que se hizo con el grupo que estudiamos, puesto que no hay información sobre lectura de textos escritos impresos, textos de circulación social, aunque lo menciona en la propuesta. En la práctica suele ser frecuente que en los primeros grados el maestro trabaje con su propia escritura de palabras y frases ad hoc,

y descuide en cambio asegurarse de que exista un 'entorno de lectura', es decir, crear las condiciones para que el chico, en el día a día, disponga de textos, se familiarice con ellos, promoviendo así 'estrategias de orden descendente' y/o interactivas.

Ahora bien: si pasamos a la propuesta constructivista, que se plantea desde un enfoque comunicativo y toma en cuenta los procesos interactivos, la formulación de hipótesis por el niño, su desarrollo cognitivo, la aceptación del error en los procesos de aprendizaje y la tarea del maestro de acompañar estos procesos y prever estrategias y situaciones de aprendizaje, encontraremos que las mismas no se basan en la pronunciación –correcta o no- sino que su punto de partida son los textos en sí y los llamados 'portadores de texto'. No es que no importe la relación fonema-grafema: de hecho, al comienzo del aprendizaje suele trabajarse con el nombre propio, que le permite al niño vincular rápidamente letras y/o sílabas al sonido de su nombre desde el comienzo, luego en otras palabras que lo contienen (Ana < Manantial). Es decir, sigue importando la fonologización, incluso las realizaciones fonéticas –puesto que nuestra escritura es de base fonética- pero este no pasa a ser el aspecto único o predominante.

El tema ha sido bastante estudiado y hoy se sabe que el aprendizaje es un proceso en el que el aprendiente, al intentar resolver los conflictos pedagógicos que van surgiendo, elabora hipótesis cognitivas que resultan tanto o más importantes que las estrategias de enseñanza de la maestra. En ese caso no sería prioritaria la pronunciación, de modo que los chicos de origen migrante no deberían tener mayores problemas.

Todo esto nos llevó a minimizar lo que en un principio vimos como causa del bajo nivel de alfabetización: la pronunciación no estándar, y en cambio pensar en otras causas, tan o más importantes. Si la escritura es un sistema representativo del lenguaje que cumple fines comunicativos, como plantean E. Ferreiro, Calsamiglia y tantos otros, podemos decir que, en nuestro caso, su aprendizaje se vio desfavorecido por otros hechos: el uso de recursos inadecuados, si-

tuaciones de acoso, desconocimiento (no solo racional sino también valorativo, afectivo, operacional) de la diversidad cultural y lingüística, más una ausencia que suele ser muy común en la práctica alfabetizadora de muchas escuelas: la poca frecuentación de los niños a textos ‘de veras’, como libros, revistas y todo tipo de texto de circulación social. Si en el caso de estos chicos la hubo, por lo menos no apareció registrada, de lo cual deducimos que no existió o no se hizo con la asiduidad necesaria –importa no solo la exposición a textos escritos sino también cuánto tiempo el chico dispone de libros, el *brevet* de lector tiene que ver con horas/libro-, o si existió no se le dio la importancia que reviste.

Comprendimos finalmente que el trabajo de tesis realizado había sido importante, no tanto por los resultados que obtuvimos en un primer momento y que nos dejaron satisfechas, puesto que confirmaban la hipótesis inicial, sino sobre todo cuando, años después, pudimos revisarlo desde una perspectiva más abarcativa e integral que nos mostró cuánto había de incidencia, en los resultados obtenidos, de los criterios y estrategias utilizados para el análisis. Al mismo tiempo la revisión nos permitió correr la mirada, con respecto al lenguaje, hacia causas más profundas del fracaso escolar.

La sola desvalorización de una variedad lingüística hace que se desarrollen sentimientos de inseguridad y vergüenza, lo que a su vez genera inhibición y autocensura en el hablante y de ese modo lleva al silencio y contribuye a la pobreza de lenguaje. Importa reflexionar sobre ello, ya que la negación de la competencia en hablar, independientemente de que se la suele relacionar con determinados rasgos culturales, puede resultar un impedimento decisivo que afecta a la interacción directa, personal, esperable en espacios de encuentro como el aula, fundamental para el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje oral.

¿DOS TESOROS INCOMPATIBLES?

Juventud, divino tesoro... (R. Darío)

La lengua es un tesoro depositado por la práctica del habla
en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad
(Saussure)

Cuando Saussure (1961, 41) decía, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, que la lengua es *un tesoro*, no se refería a una lengua única, universal, sino a las lenguas de todas y cada una de las comunidades humanas existentes. Dada la universalidad reconocida al lenguaje, por aquellas épocas afirmaban los pioneros de la ciencia lingüística (y hasta ahora nadie los ha desmentido) que no hay lenguas primitivas -y por lo tanto inferiores a otras presumiblemente más evolucionadas- sino que todas las lenguas son *iguales*, en tanto constituyen sistemas que muestran un alto grado de complejidad, contruidos por una comunidad para mediatizar su conocimiento del mundo.

Claro que esa igualdad es un principio difícil de verificar y que últimamente y tomando en cuenta múltiples factores -cantidad de hablantes, aplicaciones, valor económico y otros más- se ha elaborado un ranking que coloca a unas por encima de las otras, pero si nos atenemos solo a su modo de funcionamiento como sistema de signos lingüísticos, permanece la premisa de igualdad de las lenguas.

Uno podría pensar lo mismo con respecto a los hablantes. Sin embargo predomina la opinión de que, de aquel tesoro que reconocía Saussure como perteneciente a la comunidad toda, algunos poseen más que otros, de modo que en este punto se suele opinar sobre la existencia de pobres y ricos (sin reparar muchas veces en los diferentes grados de madurez del niño o joven con respecto al adulto).

En los encuentros con maestros hemos escuchado a menudo quejas sobre ‘el lenguaje pobre de los chicos’, no muy distintas a las que suelen oírse fuera de la escuela. Recordamos concretamente el caso de una maestra: ella asumía su cargo profesionalmente, se preocupaba por actualizarse y completar su formación, disposición que hemos comprobado en muchos otros docentes: el interés por *perfeccionarse*. La docente nos contaba que justamente acababa de participar de un taller sobre Borges, dirigido por uno de los estudiosos más prestigiados del ambiente, ocasión en que había aprendido a valorar determinados niveles de refinamiento en lo lingüístico y literario, pero lamentaba que solo le sirviera para una satisfacción personal. Si bien eso no es poco, agregó que le producía cierta desazón sentir que al mismo tiempo se agudizaba el contraste entre esos niveles y el lenguaje de sus alumnos –de las primeras etapas de educación básica, en una escuela de las llamadas *de frontera*- quienes prácticamente no leían, no entendían y menos interpretaban textos, mucho menos del estilo de Borges. Al contrario, esa experiencia la llevaba a ratificar el hiato social y generacional: por un lado la excelencia del lenguaje literario, por el otro el lenguaje de los chicos, resumido en la frase *pobreza de lenguaje*.

Estos sentimientos suelen darse entre los docentes, aún entre los mejor dispuestos y pese a que Borges, al que se acude demasiado a menudo para señalar contrastes de ese tipo, había manifestado que *en poesía, la emoción es suficiente* (Borges 2001: 128) y, con respecto a lo que nos atañe:

La lengua no es, como el diccionario nos sugiere, un invento de académicos y filólogos. Antes bien, ha sido desarrollada a través del tiempo, a través de mucho tiempo, por campesinos, pescadores, cazadores y caballeros. No surge de las bibliotecas, sino de los campos, del mar, de los ríos, de la noche, del alba. (Borges 2001: 101)

Habla de otros tiempos, es verdad, aunque si pensamos que los oficios mencionados allí son aleatorios, lo dicho también valdría para muchos de nuestros alumnos que hoy concurren a las escuelas públicas, entre los cuales tenemos feriantes, sparrings, motoqueros, futuros futbolistas, chicas que sueñan con ser modelos o simplemente alumnos de una escuela pública. Alguien podría justificar una mirada distinta diciendo que allí Borges está hablando en una forma idealizada o poética sobre cómo se formaron las lenguas, de su historia –como sabemos el español actual procede masivamente del latín vulgar (es decir, del latín del ‘pueblo’) y en grado menor del latín de los eruditos- pero el autor nos habla en presente: eso ocurre también hoy.

En otra parte, asociando *palabras a poesía* –vocablo éste que implica el concepto de ‘creatividad’-, reafirma su pensamiento:

La poesía se acerca más al hombre común, al hombre de la calle. Pues los materiales de la poesía son las palabras, y esas palabras son el verdadero dialecto de la vida (Borges 2001: 98).

Leemos en estas citas que no se condice la forma de pensar de nuestro escritor insignia expresada en estos textos con la opinión generalizada acerca del deterioro y empobrecimiento de ‘la lengua’. Tal vez no sean definiciones muy precisas, pero al menos son un llamado de atención ante tanta certidumbre.

Nos referimos a *nuestra* lengua, es decir, el castellano o español de los argentinos, más específicamente por esta zona a la forma rio-

platense o si se quiere bonaerense,⁹⁷ sentida muchas veces como una condición privativa –negativamente- de nuestra identidad de pueblo, que se agudiza cuando se habla del lenguaje de los jóvenes. Con respecto a ellos, pese a que hay diferencias individuales y que todos los docentes seguramente hemos conocido alumnos muy competentes y elocuentes en una situación social de clase –como también de los otros-, las opiniones que más prensa tienen son negativas (últimamente ratificadas a nivel escolar por las *pisa* u otro tipo de pruebas). Los que opinan de otro modo –que los hubo y los hay- o se callan o no son noticia.

Este sentimiento se ha instalado con una validez tal de sentido común que nos movió a indagar en los discursos de quienes así juzgan, públicamente, nuestros hábitos lingüísticos, poniendo como límite hacia atrás el fin de siglo para ubicarnos en este siglo XXI, en que vivimos el auge de la ciencia y la tecnología, el gran desarrollo de la comunicación, un nivel de información jamás imaginado y al mismo tiempo una toma de conciencia de los derechos humanos que avanza implacablemente sobre las múltiples formas de represión y de sometimiento.

Con ese propósito reunimos textos de difusión (escritos y orales) de autores reconocidos, representativos del campo de la educación y la cultura, incluidas las letras, algunos de los cuales ocupan u ocupaban posiciones públicas importantes, de modo que sus opiniones se difunden con facilidad en conferencias, artículos, columnas, entrevistas, en los medios gráficos y televisivos, en las redes (muy poco en libros), repetidas luego y comentadas por coros de intermediarios hasta llegar al entramado social. La mayoría de los textos que tomamos corresponden al período 2004-2012, hay algunos más cercanos, pero en general no difieren mucho de opiniones anteriores. En algunos casos estos discursos resultan una muestra narcisista de sutileza

97 Las *variedades* –regionales, etarias, sociales,- como se prefiere llamar a los antiguos *dialectos*, no tienen límites discretos sino que forman un continuum (Hudson, incluso las lenguas para Bernárdez 2001).

o de ingenio, de crítica refinada; otros son apocalípticos, pronostican colapsos o se explayan en un humor más bien irónico y hasta despectivo y discriminatorio, a tal punto que cuesta entender la pasividad y conformidad con que aparentemente fueron recibidos.

Porque de sus análisis surge un cuadro deplorable. Algunos de estos prestigiosos intelectuales nuestros llegaron a sugerir en sus editoriales, veladamente y aunque resulte difícil de creer, una condición infrahumana de los jóvenes; otros, más medidos, se limitan a pronosticar desastrosos deterioros y perjuicios perpetrados contra el idioma y la cultura. También están los que, aparentemente preocupados ya no solo por el lenguaje sino también por el destino de los que hablan 'mal', justifican su condena de 'lenguaje incorrecto' y sus preocupaciones por la buena intención de dotar a los jóvenes de un lenguaje *rico* con el que puedan defenderse de situaciones de exclusión, injusticia, vulnerabilidad, dando de ese modo por seguro que, en nuestra democracia, basta con tener la capacidad de exponer las propias razones y de ser hábil en argumentar para ser atendido en las necesidades y recibir un trato justo e igualitario. Finalmente, otros pronostican violencia como una consecuencia esperable del lenguaje empobrecido.

Vale la pena enterarse de algunas de las observaciones que se afirman como válidas o ciertas opiniones que se han hecho públicas, para lo cual hemos tratado de reunir las y sistematizarlas en torno a temáticas comunes, material con el que armamos un *dossier* para nuestra consulta. En esta publicación decidimos prescindir de identificar a los autores ya que, por un lado, encontramos bastantes coincidencias y, por otro lado, se dicen algunas definiciones fuertes que enseguida el mismo autor neutraliza o minimiza mediante alguna salida ingeniosa o irónica, un poco al estilo de las 'zonas ambiguas' que se dan en el aula (tema al que nos referimos en la introducción).

Si todavía esas opiniones se sostienen, si han tenido consecuencias perjudiciales o, por el contrario, sirvieron para mejorar, es difícil saberlo, pero nos interesa referirnos a ellas porque en algún momen-

to se publicaron y permanecen allí, sin que nadie las haya desmentido, en otra 'nube' similar a la informática, disponibles para ser usadas ante la necesidad de contenidos o cuando cunde la alarma frente a algún uso no canónico del idioma: cada tanto, algún comentarista o algún docente echa mano de las mismas. No nos proponemos la tarea ímproba de desmentirlas, pero como ya han pasado a la categoría de 'opinión generalizada' sentimos la necesidad al menos de interpelarlas.

Por empezar, encontramos que muchos de esos discursos parten de ciertas afirmaciones previas que, analizadas objetivamente y en vinculación con la práctica, resultan bastante cuestionables:

-Hablar bien, con propiedad y corrección, es el camino más seguro para pensar mejor.

-La enseñanza y el aprendizaje de la lengua común consolidan una democracia participativa.

-Hablar bien la lengua hace bien a la democracia, ya que "lengua corrupta equivale a democracia corrupta".

Si fuera tal como se dice, la solución de todos los problemas del país pasaría por los profesores de lengua, los wichís tendrían ya sus tierras, los glaciares no desaparecerían a causa de las empresas mineras, en las cárceles no estarían solo los ladrones de gallinas (como los llama cierto juez), y así en más. En este sentido, las palabras de Bourdieu (2000a) son demoledoras: hablar bien hace creer que lo que se dice es verdad, *es una de las formas fundamentales de hacer pasar lo falso por verdadero. Uno de los efectos políticos del lenguaje dominante es este: "lo dice bien, por tanto es posible que sea verdad"*.

A continuación transcribimos, agrupadas por temas y usando las mismas expresiones del original, algunas afirmaciones que se han hecho públicas y que sintetizan pensamientos comunes de personalidades conocidas.

Juicios sobre la lengua de los argentinos en general y su efecto en la sociedad:

-El envilecimiento y deterioro de la lengua que hablan los argentinos ha sido irrefrenable en por lo menos las últimas tres décadas.⁹⁸

-Hay un deterioro evidente del lenguaje coloquial de los argentinos, que viene siendo alertado desde hace unos 30 años.

-Todo lo que degrada la lengua que se habla, todo lo que la deforma y envilece, afecta a la nación entera.

-Entre el autoritarismo militar y la debilidad de la democracia nos hemos empobrecido también en materia lingüística. Y ese empobrecimiento, aunque nuestro pueblo no lo advierte, ha producido y produce graves daños en nuestra sociedad.

-Lo que está ocurriendo con el lenguaje coloquial de los argentinos es alarmante.

-El empobrecimiento del lenguaje descubre nuestros interiores cada vez más vacíos de contenido.

-Allí aparece el descarnado empobrecimiento del lenguaje y a la vez, la decadencia que experimenta el “arte civil del discurso”.

La mirada negativa se agudiza cuando los hablantes son los jóvenes:

-Nuestros jóvenes no pueden articular una frase coherente y menos una exposición brevemente sostenida

Tomamos los siguientes rasgos que los autores atribuyen al lenguaje de los jóvenes:

98 Haciendo cuentas, el pretendido deterioro abarcaría los años de democracia.

- Incapacidad para el diálogo
- Embrutecimiento
- Tienen indigencia expresiva
- Un joven es un minusválido expresivo.
- Pasa a ser un ciudadano de segunda.
- Los jóvenes están por debajo de la línea de pobreza lingüística.
- Los jóvenes son pobres de lenguaje y los pobres de lenguaje no son sujetos de derecho.
- La incapacidad de expresar con precisión el pensamiento propio en palabras y de recibir el del otro con exigencia termina encerrando a los jóvenes en un verdadero gueto social.
- Esta falencia los condena a la exclusión, los impulsa a la rebelión y, posiblemente, también a la violencia.
- La inseguridad lingüística desemboca, así, en una grave desigualdad social.

Además, se vincula pobreza lingüística con *drogadicción y violencia social*. En un caso, aunque disimulada la referencia con un rasgo de humor, se llega a sugerir que en la actualidad *los jóvenes son disminuidos mentales* y se sugiere para ellos *un futuro de ‘monos’* (sic). Resulta demasiado obvio el carácter discriminatorio de las anteriores afirmaciones.

Causas señaladas de este deterioro: aunque hay referencias difusas a la dictadura, la democracia, la falta de lectura, es interesante que se señala con nitidez que ‘la culpa la tienen los medios’.

- Concentración monopólica, este fenómeno espantoso de los multimedia, que no sólo distorsionan ideológicamente la democracia, sino que además contribuyen a la pauperización lingüística.
- El 78% de los argentinos se pasa entre tres y cuatro horas diarias viendo televisión, haciendo zapping como idiotas. Es

obvio que los hijos de ese 78% van a ser idiotas que hagan zapping tres o cuatro horas por día.

También hay sugerencias de cómo salir de ese estado de cosas, dando por ciertas algunas equivalencias no comprobadas:

-Es urgente que todos los argentinos sean conscientes de que aquí se habla mal (aunque pueda pensarse lo contrario, quien dijo esto es argentino nativo).

-Que se expresen mejor, y entonces piensen mejor y procedan mejor.

-El único camino para recuperar la capacidad de pensamiento y sensibilidad de un pueblo es hablar bien, porque se lee más cuando mejor se habla y se habla mejor cuando más se lee.

Resulta difícil salir de ese pensamiento cuando es refrendado por un personaje de nivel internacional. Por eso y por si algún lector dudara de que estas opiniones todavía se sigan emitiendo, traemos acá la afirmación de uno de esos personajes, quien, por el cargo que ocupa, tiene influencia también en la cultura local: nos referimos al actual director del Instituto Cervantes, Víctor García de la Concha -que fuera hasta hace poco director de la Real Academia Española- quien al presentar la memoria anual 2015 del Instituto confirmaba el crecimiento numérico de hablantes de español –según cálculos, es la segunda lengua más hablada en el mundo- pero al mismo tiempo alertaba acerca de que *ese crecimiento viene acompañado de un “uso empobrecido” de la lengua por la falta de lectura y educación.* A ello agregó:

No hay duda, el español goza de buena salud pero estamos ante un uso empobrecido. Ya no es que se utilice un

discurso poco correcto, sino empobrecido en todos los órdenes.⁹⁹

Muchas de estas frases invalidantes sobreviven acriticamente en nuestra sociedad, es por eso que las traemos. No es de extrañar entonces que pueda constatarse en el imaginario social la persistencia de un juicio negativo generalizado para nuestras hablas, resumido en la frase del ‘deterioro de la lengua de los argentinos’, que se agudiza para con los jóvenes, tanto en las instituciones educativas como en la sociedad en general. No es un discurso nuevo, se dio en otras épocas en nuestra historia (sobre el tema puede verse Blanco 1991, 2000, 2004) y son varias las voces que hoy se siguen sumando a esta opinión y pegan el grito de alarma.

El tema de la pobreza de lenguaje no se queda en mera opinión: se le da un sesgo de certeza, de verdad comprobada, al acompañar la aserción con datos cuantitativos. En efecto, se habla de una media de uso del hablante común, frente a la cual se afirma que los jóvenes emplean solo quinientas palabras y, en algún artículo, como también en la conferencia de algún notable, se pudo escuchar que esta cifra bajaba graciosamente en tramos de a cien, hasta llegar a doscientos... Transcribimos una de ellas:

Hoy en día, con casi 90.000 vocablos que tiene nuestro idioma, estamos hablando con entre 800 y 1.200. Y en los sectores juveniles, hay varios especialistas que lo han estudiado y señalado, que están hablando con entre 200 y 400 palabras.

Quienes dan por ciertas esas cifras (que no son pocos) no aportan información sobre cuáles son las fuentes de dónde salen los guaris-

99 Puede verse en: http://www.lainformacion.com/arte-cultura-y-espectaculos/lenguaje/el-espanol-aumenta-sus-hablantes-pero-se-empobrece_oAfjBgiXveprmb2DxUpYE6/

mos, que sin embargo repiten diarios y revistas en editoriales y notas, con o sin firma, y más de un docente 'aggiornado'.

Pero, además de la crítica que hacen lingüistas como Martín Rojo (2003) a este tipo de afirmaciones, por impresionista y poco fundamentado, como veremos después, nos encontramos con una referencia que nos da derecho a sospechar de la veracidad de esos datos cuantitativos.

En efecto, las cifras dadas a conocer coinciden casualmente con las que da para la juventud de su país el sociolingüista francés Alain Bentolila¹⁰⁰, quien también establece una relación de causalidad entre la mentada pobreza de lenguaje, por un lado, y la inseguridad y violencia en la sociedad por el otro. No aparece mencionada otra fuente a la vista, por lo tanto ¿será esa la fuente de tanta información? Tal vez sea verdadera para la juventud francesa, luego no sería de extrañar que alguno de nuestros intelectuales haya razonado que, en esta época de globalización, los datos numéricos –que, como cualquiera sabe, siempre aportan un plus de verosimilitud al comentario- valgan para todo el mundo y que, por lo tanto, podamos trasvasar las cifras reconocidas para la juventud francesa a nuestra realidad, vieja estrategia común a algunos comentaristas y opinadores que, indiscutiblemente, carece de toda seriedad.

En este punto hay un extraño cruce terminológico que también conviene aclarar. Como hemos visto, algunos de los autores establecen una relación directa entre pobreza lingüística y violencia e inseguridad, lo que les hace dar por cierto además la ecuación inversa. Aparte de lo ideológico que subyace a este pensamiento, entendemos que estamos ante un tipo de interpretación equívoca que se llama en

100 El dato se lo agradecemos a Jaim Etcheverry, quien, en una muestra de seriedad informativa, es el único de los autores consultados que menciona las fuentes, en su artículo publicado en La Nación el 8/4/2006. Allí trae el dato de que, según el sociolingüista mencionado, un 10% de los jóvenes franceses de la preparatoria usan 500 sobre 1.200 palabras del hablante medio en Francia y relaciona la 'inseguridad' que esto genera con actos de violencia. Por si interesa, Bentolila fue cuestionado por docentes franceses.

crítica textual *lecto facilius* (es decir, lectura ligera, superficial), ya que se asimila el concepto de *inseguridad lingüística* a lo que hoy entendemos cuando se habla de *inseguridad*. Si bien el sustantivo es el mismo y luego el sentido básico también, y si tal vez en algún caso particular pudo existir una relación directa entre una y otra, ambos usos refieren a situaciones distintas, incluso a veces opuestas.

En efecto: la *inseguridad* a secas, como concepto, se ha instalado en nuestra sociedad en los últimos decenios como sustantivo colectivo abstracto con el que se cubren los numerosos hechos delictivos de que somos informados a diario por los medios, a tal punto que su opuesto: *seguridad* ha integrado y sigue integrando el combo de promesas que anuncian la mayoría de los partidos políticos. En cambio, lo que llamamos *inseguridad lingüística* es un concepto de más vieja data, surgido de los estudios de sociolingüística de los '60 en adelante, que se refiere al sentimiento del propio hablante acerca de que 'habla mal', cuando desvaloriza su propia lengua y la de su comunidad. Ese sentimiento lo lleva al silencio y el aislamiento, con lo cual quien se perjudica es el mismo hablante, raramente su interlocutor. El caso extremo lo podemos ver en el buenazo del indio Carmelo, el personaje del cuento "El lenguaje de nadie" del mexicano José Revueltas, en el que la *inseguridad lingüística*, el sentimiento que tiene de ser 'un nadie' al que *la gente de razón* no entiende, es el motor del relato.¹⁰¹ Esta condición la podemos ver también en alumnos y en adultos no escolarizados, aunque el grado de instrucción no es un factor lógicamente necesario sino que depende también de muchos otros factores subjetivos. La *inseguridad* de la que hablamos en lingüística tiene que ver entonces con un autorreconocimiento negativo del hablante sobre su propio lenguaje y cultura, que produce en él inhibición, miedo, automarginación, exclusión. Se trata también de una forma de vio-

101 Carmelo es un "nadie", se considera nadie, ya que es un indio pobre que aspira a tener un pedazo de tierra inservible y lo pide -en palabras- reiteradamente a su patrona, pero solo consigue despertar avaricia y desconfianza en la vieja terrateniente. Cuando ella muere, el mismo relato del indio, tergiversado por los herederos, lo condena, por eso él termina creyendo que su destino miserable le viene de su lenguaje.

lencia, precisamente de la llamada ‘violencia simbólica’, que se ejerce desde la sociedad y las instituciones hacia el individuo y que de hecho se suele dar frecuentemente en las escuelas y en la vida social.

Lo primero que hace la escuela es encasillar. No a propósito, pues nadie escribió ninguna legislación que impulse la inhibición lingüística de la gente (el terror de la gente de abrir la boca). Pero lo primero que sucede es el sufrimiento lingüístico. Aparece el dolor de la gente que se avergüenza de lo que dice, a sentir que está en falta en lo que está haciendo. (Acuña, Entrevista 2006)

Aleatoriamente, ambas inseguridades –la lingüística y la referida al delito– pueden coexistir en un mismo sujeto, pero resulta altamente peligroso y discriminatorio asociar directamente la una con la otra, como lo hacen algunos *opinadores*, incluso progresistas.

Nuestra lengua, un sumidero

Volviendo al sentimiento, tan enraizado en la sociedad, del deterioro de la lengua en general o de la de algunos grupos en particular, nos lleva básicamente a dos observaciones: la primera, que es una creencia generalizada en muchas sociedades la de que su propio lenguaje está deteriorado o, dicho de otro modo, que los hablantes hablan ‘mal’, afirmación que cualquiera con una mínima lógica podría tildar enseguida de excesivamente vaga e imprecisa. Así nos lo dicen Hudson ya en los ’80 y los estudios específicos sobre estos criterios en Argentina (Blanco, Raiter). También puede inferirse del hecho de que los lingüistas se ocupen para nada del *problema* y en cambio pongan su atención en registrar, analizar, explicar los usos.

El primer ejemplo comprobado de esa opinión negativa de los hablantes sobre su propia lengua es el que proporciona W. Labov hacia

los '60, en aquella definición famosa de los neoyorkinos sobre su lengua como un *sumidero*, es decir, un canal donde van a parar las aguas servidas. ¿Mea culpa, falsa humildad? ¿Por qué una sociedad orgullosa de sí misma sin embargo deploraba uno de los logros culturales fundamentales de toda sociedad humana?

Cuando se leen aquellos famosos estudios, pioneros de la sociolingüística, sobre el habla de Nueva York primero, sorprende la coincidencia en la valoración negativa de la propia lengua, por parte de los hablantes, con lo que pasaba en nuestra sociedad. ¿Por qué es común la creencia de que “hablamos mal”? Si nos jactábamos de ser ‘crisol de razas’ –unión profunda, mezcla de culturas- ¿por qué condenábamos la presencia de elementos provenientes de las lenguas de migración (tanto las de origen europeo como de las lenguas originarias, antes y ahora) en nuestra propia lengua?

También cabe otro interrogante: si ese criterio negativo es propio de todas las sociedades o si se da solo en las sociedades colonizadas. En este último caso, la posesión de ‘la lengua’ sería así un arma poderosa de las naciones neocolonialistas y, tal vez por este lado, podríamos explicarnos por qué actualmente el principal componente de nuestro PBI es la soja mientras que en España más del 16 % del PBI lo constituye la lengua (dato del académico mexicano Raúl Ávila, confirmado por otros autores).

La segunda observación tiene que ver más con el plano individual y es que, por simple deducción lógica, quien es capaz de observar que la lengua se ha deteriorado es porque se pone en un lugar distinto desde el cual puede verlo, es decir, en el lugar de los que hablan ‘bien’. De otro modo, no podría identificar a los ‘mal’ hablados. Además se pone en un lugar temporal distinto: si la lengua se ha deteriorado es porque antes... ¿cuándo?

Vemos repetirse muchas veces ese esquema en el aula, donde “el profesor siempre tiene razón” (Charly García): aquella opinión sobre los jóvenes a que nos referimos arriba, tan generalizada en la socie-

dad, a menudo en el espacio escolar toma cuerpo, se encarna, se vuelve una realidad concreta.

Pobreza de vocabulario

No nos proponemos negar objetivamente afirmaciones que tienen tanta carnadura en la sociedad, pues al momento carecemos de datos confiables que nos pudieran permitir a su vez un punto de partida distinto. Simplemente queremos cuestionar una opinión muy difundida y a nuestro entender carente de fundamento serio que se ha naturalizado en el imaginario colectivo y, en principio, lo hacemos por una cuestión meramente estratégica: no sirve a la práctica docente, no puede haber diálogo con alguien inhibido en su posibilidad de hablar porque está convencido de que habla mal. Pero además y sobre todo porque nos parece un contrasentido seguir opinando así al mismo tiempo que decimos abrazar la causa de Paulo Freire (1991) en su crítica a la concepción bancaria de la educación. La contradicción nos parece muy clara, incluso porque se cuestiona un hecho de cantidad y de posesión de palabras.

En la visión bancaria de la educación, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia según la cual esta se encuentra siempre en el otro. Esta educación refleja la sociedad opresora, siendo una dimensión de la cultura del silencio.¹⁰²

102 [leído en 2007 de:] <http://rivendel.wordpress.com/2007/03/15/paulo-freire-sobre-la-educacion-bancaria/>

Entendemos que hablar de ‘pobreza de lenguaje’ de los alumnos nos ubica en la concepción bancaria de la educación. Incluso los términos: *riqueza*, *pobreza*, *tesoro*, que se aplican a menudo al habla, corresponden a esa área semántica. Es verdad que P. Freire no lo dice explícitamente referido a la lengua en sus primeros textos, pero cuestionó la idea del docente como depositario del conocimiento que luego transfiere a sus alumnos. Dentro de esos conocimientos lógicamente está el lenguaje. Luego, en la práctica de la educación popular, da por sentado la utilización de dialectos en sus ‘centros de cultura’. Todavía en su época prevalecía la idea de que la lengua existía por fuera del hablante o, en palabras de Saussure, que era un tesoro que cada uno debía incorporar a su mente (‘tesoro’ que pasa al nivel de entelequia desde poco antes de los ’60 cuando otras miradas afirman que, lo que tenemos, no es ‘la lengua’ como objeto sino el *conocimiento* subjetivo de esa lengua).

La posición de Paulo Freire con respecto al lenguaje queda clara en uno de sus últimos libros, publicado entre nosotros en 2014: *Miedo y osadía*, conformado por los diálogos que mantuvo en 1984 con el docente norteamericano Ira Shor.¹⁰³ Allí rememora sus inicios como profesor de lengua nativa (portuguesa), época en que, según él mismo confiesa, le daba mucha importancia a la gramática y a la corrección, en la creencia del poder social de esa enseñanza, y al mismo tiempo recuerda todo lo que había aprendido de la parquedad y simpleza expresiva de los hombres de pueblo, de los alumnos obreros, en experiencias coincidentes con su colega de EUA.

Todas estas reflexiones tienen también un comienzo en lo personal, cuando leíamos con los alumnos aquel famoso soneto de Fernández Moreno que empezaba:

103 Coherente con su concepto de educación, el libro tiene formato de diálogo entre PF y el docente norteamericano. Las conversaciones tuvieron lugar durante su residencia y seminario en las Univ. de Massachusetts y Columbia y otros lugares de EUA. Fue publicado en portugués en 1987.

Campos de mi provincia en el estío,
infinitos, monótonos, iguales...

Aquellos que lo han leído recordarán que así pintaba los campos bonaerenses en verano: grandes extensiones del mismo color, siempre iguales. También era siempre igual la pregunta que les hacíamos a los chicos, con la mayor neutralidad posible para no darles ninguna pista, para ver 'si sabían' (pese a que el lenguaje real es siempre 'lenguaje en contexto'): "¿Y qué quiere decir *estío*?", seguida de la misma respuesta de los jóvenes de secundaria o superior: el silencio, que fundamentaba el diagnóstico: *pobreza de lenguaje*. Después de repetir varias veces la experiencia uno siente que les está tendiendo una trampa a los jóvenes, pues esa palabra raramente figura en sus lenguajes, entonces viene la opción por alguna forma de inducirlos a la respuesta: si habían leído el adjetivo *estival* en frases como *moda estival*, *deportes estivales*, y allí casi siempre alguna o alguno se orienta y empieza a deducir el significado. Claro, no es lo mismo preguntar por el dato aislado, que casi siempre nos confirma en aquel prejuicio, que por el uso contextualizado.

El diagnóstico 'pobreza de lenguaje' es frecuente aplicado a niños y jóvenes en la escuela, aunque no exclusivamente se dé en esa etapa de la vida. Casi siempre se les atribuye a quienes hablan poco o que a una pregunta dada contestan con una palabra suelta, un monosílabo, o que no pueden explicarse o leen y no entienden -o al menos creen y dicen no entender-, no pueden reformular lo leído, ya sea en forma oral o escrita.

Lo peor es su sentido desvalorizante ya que, aunque hayamos naturalizado la frase, en el fondo provoca cierta inquietud, cierta sensación de incoherencia, el hecho de que, por un lado, condenemos a los 'pobres' lingüísticos y que, por otro, hayamos aprendido a criticar la concepción bancaria, ese valorar el saber por lo acumulativo y también -lo permite suponer la metáfora- por lo redituable. Alertados ya se sabe por Freire -quien en *Pedagogía del oprimido* plantea la nece-

sidad del ‘diálogo problematizador’ como camino al conocimiento, a diferencia de la transmisión y acumulación que exigen silencio por parte del estudiante- resulta un contrasentido del concepto mismo de educación.

Si bien los cuestionamientos de Freire no son hechos en principio con referencia al lenguaje sino al ‘conocimiento’ -lo que permite a las buenas conciencias la incoherencia de arriba-, podemos decir que la lengua también consiste en un conocimiento y, desde allí, relacionar la educación bancaria con el silencio impuesto al alumno.

También es importante decir que la frase: *pobreza de lenguaje* constituye un juicio que siempre se aplicó a los jóvenes *de hoy*, lo cual permite presuponer que quienes lo aplican no son jóvenes sino adultos o tal vez algo más (bueno, no siempre, también hay jóvenes en la vereda de enfrente). Como es un juicio o prejuicio tan fácilmente aplicable al que el docente recurre muy a menudo, vale la pena que nos preguntemos qué entendemos por una frase que, bien mirada, resulta demasiado vaga y difusa.

Es frecuente que se la asocie con otra frase: *pobreza de vocabulario*, que es también utilizada como diagnóstico y que, como vimos, equivale a algo así como ‘conocimiento de menor cantidad de palabras con respecto a la media’. Esto no vale solo para el vocabulario sino para otros aspectos: hay *alarmas* de que desaparezcan algunos tiempos verbales, cambios en sintaxis, pragmática, etc.

Pobreza de sintaxis

Referido a la sintaxis, la pobreza consistiría en la acumulación de estructuras simples, en desmedro de la abundancia de relaciones de coordinación y subordinación que representarían mejor las circunstancias espaciotemporales y causales de los hechos. En el mismo paquete aparece otro temita: el uso de los verbos a partir de un paradigma *empobrecido*, tanto en tiempos como en modos. En parte, esto

afectaría a la famosa *consecutio tempore* o concordancia de tiempos verbales.

En una primera apreciación diríamos que la mayoría de los chicos se pierden al leer oraciones complejas con varias cláusulas coordinadas y subordinadas, al estilo del siguiente fragmento de un artículo periodístico sobre la etapa conocida como ‘el período de la organización’, correspondiente a la historia de Argentina en el siglo XIX:

Ya en el ocaso del rosismo Alberdi había observado cómo, pese a sufrir las consecuencias de una vida política aún más atormentada y convulsa que en el resto de Hispanoamérica, la Argentina progresaba más rápidamente que sus hermanas políticamente más afortunadas: Sarmiento solo iba a realizar ese descubrimiento cuando pudo finalmente conocer la capital de Rosas y comprobar que, bajo la égida de un régimen menos interesado en mejoras para sus gobernados que en afirmar su todo poder mediante una guerra permanente, Buenos Aires había ganado una prosperidad más grande y más equitativamente distribuida que la capital de esa república modelo que era Chile. (T. Halperin Donghi, artículo en edición impresa de diario *Clarín*, agosto 1991).¹⁰⁴

Esto se contradice a menudo con que es el propio docente, incluso a nivel superior o en la universidad, quien a menudo aconseja o indica escribir usando oraciones cortas (que generalmente constituyen las estructuras llamadas ‘simples’) Pues bien, así como la comprensión de la complejidad de los hechos va pareja con la maduración del individuo, también deberíamos suponer que la capacidad de pro-

104 Sometido el párrafo a una especie de ‘desguace’ analítico, a los fines de constatar su comprensión por alumnos de segundo año de la UNLP, surgieron errores interpretativos de ese texto del tipo “el régimen rosista se interesaba en mejoras para sus gobernados” (que no es justamente lo que dice el autor) o “Chile es la capital de una república-modelo”.

ducir estructuras complejas mediante el lenguaje va creciendo en el individuo.

En efecto, a partir de estudios que vienen de la década de los 80 quedó demostrado que frases como *el gato que duerme junto al fuego* se adquieren muy tempranamente, entre los dos y los cinco años, en esa etapa en la que “el desarrollo del lenguaje presenta características de explosión, el ritmo de adquisición de estructuras lingüísticas es muy rápido”. En cambio, otro tipo de estructuras como la voz pasiva, se adquiere recién hacia los siete o nueve años o más y, para estructuras aún más densas y complejas, persisten las dificultades hasta la adolescencia y aún la edad adulta, a tal punto que fueron denominadas *estructuras tardías* por los propios lingüistas chomskyanos (Múgica y Solana 1989: 187-199). Lo importante para nosotros es que está reconocido que mayormente las estructuras tardías se adquieren durante el período escolar (Primaria y Secundaria), de lo cual se deduce que el docente no las puede dar por sabidas sino que, por el contrario, la escuela sería un lugar adecuado para practicarlas, incluso para aprenderlas a construir.

Ahora bien: si la enseñanza actual de lengua empieza por lo que se entiende como ‘prácticas de lenguaje’, es probable que el alumno se *choque* con esa complejidad sintáctica de la lengua, que va a estar presente en los textos ‘de veras’ de cualquier tipo, sin manejar eficientemente las estructuras complejas, que, como vimos, son tardías. Y si bien las tendencias actuales proscriben la enseñanza descontextualizada del sistema lingüístico –como lo han tomado al pie de la letra muchos docentes, aunque en verdad está indicada para cada item la reflexión metalingüística, que incluye la gramática- esto obliga a salirse del contexto: no del contexto lingüístico aunque sí del contexto vivencial.

Pensamos que por esto solo se justifica el estudio del sistema en sí mismo. Además, ante la indicación de priorizar o empezar por las prácticas, es necesario tener en cuenta que la complejidad sintáctica es menor en textos narrativos (más frecuentemente usados en las

clases) que en textos explicativos o académicos, en los que son muy frecuentes las secuencias argumentativas, habitualmente de mayor complejidad. Como el conocimiento de este tipo de textos es fundamental a la educación superior, podemos pensar que, a nivel escolar, resultaría necesaria la enseñanza y el aprendizaje de esas estructuras más complejas. Su desconocimiento puede ser una causa importante de la falta de comprensión de textos también complejos, los textos ‘de estudio’, que les damos muchas veces a leer. Como afirma Meneses Arévalo (2012) en su trabajo sobre el tema: *la escuela, en la mayoría de los casos, no es consciente de los desafíos lingüísticos y cognitivos que exige a los estudiantes.*

Por todo esto pensamos que la simplicidad o pobreza sintáctica atribuida al joven en la etapa escolar no puede ser descalificatoria, ya que gran parte de esa complejidad y esa riqueza que le pedimos y que necesita para entender los textos de estudio se adquieren precisamente en su paso por la escuela; el alumno por su edad o por su nivel de conocimientos no las adquirió todavía y deben irse construyendo en el mismo proceso de aprendizaje escolar y de mano con el docente.

Todo esto es un aspecto pocas veces tenido en cuenta pero su importancia nos resulta indudable, no solo por la necesidad de conocer ciertos hechos gramaticales sino también por su posible incidencia en la comprensión de textos. Claro que ya casi los problemas que planteaba el antiguo análisis sintáctico no existen en la escuela, y no porque se los haya solucionado sino porque, con razón o sin razón, se eliminó de plano la causa de tanto penar en las clases de lengua.

La ausencia de conocimientos básicos de una gramática descriptiva/explicativa es un hecho bastante generalizado en estudiantes de nivel superior y en docentes de primaria, pese a que el Diseño Curricular propone la reflexión metalingüística. La experiencia docente nos plantea su necesidad, ya que en muchos casos de problemas en el uso del lenguaje esos conocimientos tienen un gran poder explicativo.

¿Por qué hoy no se estudia gramática? Una de las razones pudo haber sido cierta actitud reduccionista. Otra razón fue que, como

consecuencia de una mala aplicación del estructuralismo lingüístico, de base conductista, se disoció el análisis sintáctico del análisis lógico. Es más, a partir de ciertos casos demasiado puntuales se afirmó que el lenguaje está reñido con la lógica (la doble negación, las categorías morfológicas). Pero Chomsky (1985) dirá más tarde que el que usa el lenguaje, al mismo tiempo, piensa. Aunque, como vimos, pensamiento y lenguaje no son una misma cosa, coincidimos sin embargo con Di Tullio (2005) en la importancia de enseñar gramática, incluida la sintaxis, porque le reconoce un valor formativo para el pensamiento que no excluye, por supuesto, otros recursos.

Qué piensan los lingüistas (y no solo ellos)

Aunque hace décadas que venimos escuchando ese verdadero sinsentido de la *pobreza del lenguaje* de los jóvenes *de hoy*, nos encontramos con que también desde hace mucho tiempo hay lingüistas que vienen cuestionando semejantes afirmaciones. Por empezar, como se suele pensar que ‘antes se hablaba bien’, sorprende encontrar un texto de los años ’50 del importante lingüista y lexicógrafo francés, G. Matoré¹⁰⁵, quien ya entonces cuestionaba por impresionista esa misma afirmación y se preguntaba si alguna vez alguien se había tomado el trabajo de contar las palabras que *efectivamente* usaban los jóvenes.

Seguramente hoy muchos responderán que sí, que han sido contadas, puesto que como hemos visto se tienen algunas cifras, aunque no recordamos haber leído de dónde salen. Pero aun suponiendo que esas cifras fuesen ciertas ¿cuáles fueron los criterios? Porque a menudo contamos negativamente por su ausencia palabras como *estío*, *exvoto*, *férvido*, pero no tomamos en cuenta muchas otras que usan *ellos* y que los mayores desconocemos. Pues bien, para alarma de muchos,

105 Georges Matoré (1908-1998) fue profesor en la Sorbona, autor del *Método de la lexicología*, publicado en 1953, donde plantea una mirada desde lo histórico y lo sociológico.

L. Milroy (1988: 128) nos dice, en un trabajo sobre el rol innovador del hablante, que *parecen ser los adolescentes quienes implementan los cambios*. Nos guste o no, es probable que esa prescindencia de algunos vocablos por los adolescentes, esas modificaciones gramaticales, esos nuevos sentidos y nuevos vocablos pueden ser los de la lengua de un futuro no lejano del que podríamos quedar excluidos.

Con respecto al léxico de los hablantes o de un determinado grupo, estamos en un todo de acuerdo con las lingüistas E. García, acerca de que ‘el hablante usa bien su lengua’, y Martín Rojo, quien afirma que no hay sectores sociales que hablen *mal*, cuando señala:

La contradicción que deriva del hecho de que, siendo la gramática parte del acervo común a todo ser humano que usa su lengua, se pueda siquiera plantear que haya sectores sociales agramaticales, máxime cuando las formas señaladas eran gramaticales (esto es, posibles), aunque ciertamente características de una determinada variedad coloquial. En el mismo capítulo de usos posibles entrarían los rasgos semántico-pragmáticos. (Martín Rojo 2003: 44)

La misma autora afirma la imposibilidad de medir la cantidad de vocabulario de una persona y se suma a *las demoledoras críticas de los lingüistas* contra los *juicios cuantitativos sobre ausencias cualitativas referidas a un determinado léxico considerado “culto” o “abstracto”* (ibidem). Compartimos este juicio, que se condice con una definición del lenguaje como ‘sistema de alta complejidad, dinámico y abierto’ (Bernárdez 1995). Por otra parte, su estrecho vínculo con la cultura, de la que es vehículo y parte, hace que el lenguaje esté constantemente expuesto al cambio y, por lo tanto, que algunos elementos desaparezcan (lo que puede llegar a sentirse como empobrecimiento) y surjan en cambio otros nuevos. Las pruebas están en la misma historia de la lengua.

En estos procesos, como fue dicho, tiene su papel innovador la gente joven, sin contar con que las actitudes prejuiciosas y condenatorias son las que colocan al adolescente en una situación de enfrentamiento que lo mueve a la transgresión. Y también la necesidad de identificarse: “me enseñaron a hablar como una vieja, a partir de ahora voy a hablar como mis amigos”, así le dijo a sus padres, profesionales universitarios, una chica quinceañera de tercer año del secundario. No es un ejemplo aislado, implícita o explícitamente lo dicen muchos jóvenes, solos o en grupo, con algún hecho que cada tanto es noticia.

Pero digamos además sobre el aspecto cuantitativo que es altamente probable –y deseable– que un adulto conozca más cantidad de palabras que un joven por el simple hecho de que, ya lo dicen los lingüistas, hay una etapa temprana en el ser humano en que lo primordial es desarrollar la capacidad –innata y/o adquirida– de generar emisiones en la propia lengua (algo así como las reglas del juego, o sea: cómo armo una oración para comunicar algo, cómo pregunto o pido algo, qué forma verbal corresponde a tal persona, cómo hago el maridaje de sustantivo y adjetivo, etc., esto es: la gramática), pero una vez desarrollada la capacidad de construir estructuras lingüísticas con palabras, el resto de la vida uno se la pasa incorporando casi exclusivamente estas últimas: vocabulario, sentidos, connotaciones,¹⁰⁶ aprendiendo nuevos contenidos con sus correspondientes denominaciones, llenando casilleros vacíos de la sección “cómo se dice x”, así como también otros aspectos tan importantes como los anteriores, esto es: qué palabra es adecuada en cuáles circunstancias, cuál no nos conviene usar y cuál sí, etc. Por lo tanto, por ese proceso de acumulación a través del tiempo se espera que un adulto tenga lenguaje más *rico* o abundoso por el simple hecho de que ha vivido

106 Una de las diferencias más sorpresivas y risueñas entre el lenguaje adulto y el lenguaje infantil aparece cuando el niño ya puede construir bien palabras y oraciones pero desconoce connotaciones y segundos sentidos y usa palabras inadecuadas: esto será parte también de un aprendizaje necesario.

más, ya que *el diablo sabe por diablo pero más sabe por viejo*. Tan es así que, por un mínimo pensamiento lógico, hasta parecería totalmente irracional que un adulto juzgara despectivamente a un niño o joven por la *pobreza* de su vocabulario, más aún si ese adulto es académico o docente.

Claro que es importante conocer vocabulario, veamos cuáles serían las razones según autores reconocidos. En primer lugar tiene que ver, desde hace vieja data, con la importancia reconocida a la palabra en relación con el conocimiento (Berta Braslavsky 1992). Esta autora sigue a Luria y a quienes, a partir de Vigotsky, dan importancia a la palabra sobre todo porque la consideran ‘el resultado de los procesos de abstracción que conducen al conocimiento del mundo por parte del niño y al desarrollo del lenguaje interior’. Para estos autores, la palabra cumple sobre todo un papel *orientador* en los procesos cognitivos. Cita a Luria (1958):

Al designar por una palabra determinada tal o cual color o forma, nosotros introducimos en el proceso receptor un elemento constante de abstracción y generalización y aseguramos el carácter constante de su percepción.[...] La palabra tiene importancia para la “orientación cognoscitiva” (Braslavsky 1992: 244-245).

En esta importancia de la palabra estamos de acuerdo todos los educadores, formales o no, los adultos, los padres, incluso los mismos chicos con sus preguntas. En estas creencias se fundó la sociedad, la comunidad, y por supuesto la escuela. Es más: muchas de las discusiones de intelectuales tratan justamente sobre si tal palabra representa o no determinado concepto.

De todos modos, a esta atribución tan importante que hacemos al elemento ‘verbal’, tal como lo conocemos y usamos, permítaseme traer una frase provocativa de G. Bateson, a los efectos de estimular y

aguijonear el cuestionamiento ante tanta certeza adquirida y, al mismo tiempo, reubicar a la institución educativa:

No existen las meras palabras. Solo hay palabras con algún tono de voz o algo por el estilo..., toda la sintaxis y la gramática y todo eso está basado en la idea de que existen “meras” palabras –y no las hay... Tenemos que empezar de nuevo desde el principio y afirmar que el lenguaje es primero y sobre todo un sistema de gestos. Después de todo los animales solo tienen gestos y tonos de voz-, y las palabras se inventaron más tarde... Bastante más tarde. Y después se inventaron los maestros de escuela. (Bateson G. 1985, 38-39, traducción corregida del original)

Podríamos pensar entonces, si le hacemos caso, que en el principio “no era el verbo” sino el cuerpo, los gestos, el lenguaje, después vinieron las palabras y después los maestros... Porque la importancia a nivel cognoscitivo otorgada a la palabra tiene mucho que ver con que la escuela que conocemos se construyó sobre la práctica del conocimiento verbalizado. Escrito, ya que es el templo de la lectoescritura, pero también en gran medida oral, en el diálogo. Aunque, si bien nos fijamos, no según los verdaderos rasgos de la oralidad sino intentando recrear en la relación maestro–alumno lo que podríamos llamar con W. Ong una ‘oralidad secundaria’, es decir, una oralidad atravesada por la escritura: este concepto tácito emerge cuando se dice comúnmente que se deben ‘pronunciar’ todas las letras o responder a las preguntas no con palabras sueltas sino ‘en forma completa’ (entiéndase: mediante oraciones *completas* de tipo Sujeto-Predicado, que es la forma canónica en la escritura), etc.

La importancia del vocabulario no es ajena a que, como frecuentemente se le ha cuestionado, la escuela propone un conocimiento verbalista, lo cual implica tomar de hecho una posición que pretende resolver de un plumazo –actitud muy habitual entre los docentes, so-

bre todo los de lengua- las intrincadas relaciones entre pensamiento y lenguaje (por supuesto, a favor de este último). Sin embargo, este es un tema que ha ocupado y ocupa enormes cantidades de tiempo y espacio en filosofía y psicología, de cuya magnitud nos da una idea el solo hecho de que, en menos de medio segundo, recupera más de doce millones de entradas en el Google, a pesar de lo cual los docentes la tienen clara: hablar bien y saber van juntos.

Estas creencias siguen teniendo plena vigencia pese a que, desde hace cierto tiempo, se viene hablando de la existencia de distintos tipos cognitivos, inteligencias múltiples, pensamiento lateral, que permiten incluso afirmar la existencia de pensamiento sin lenguaje (verbal), lo cual implica otras vías de aprendizaje distintas a las privilegiadas en la escuela. Creo que desde esta mirada merecería al menos un replanteo aquello de ‘pobreza de lenguaje’, que muchas veces es nada más que un juicio ligero.

Uno de los que afirman la posibilidad de ‘pensamiento sin lenguaje’ (entendido aquí como lenguaje verbal, basado en la palabra) es Bernard Lechevalier¹⁰⁷ (2007), quien afirma haberlo encontrado en determinadas culturas exóticas y también en sujetos con lesiones cerebrales o sensoriales –en este grupo comprende a pacientes con diferentes accidentes neurológicos y también desde su mirada a los sordomudos (sic)-,¹⁰⁸ pero también en sujetos normales e incluso descollantes de nuestras culturas, dando como ejemplo el caso de matemáticos, pintores, músicos, deportistas, cirujanos. En el caso de estos últimos considera que tienen ‘pensamiento en acción’ ya que, por el contrario, el *decir* les impediría obrar con la rapidez necesaria. Podemos asociar esto a lo que dijo un famoso bailarín nuestro de nivel internacional, en una entrevista, acerca de que, cuando se le presentaba una idea o una sensación o emoción, inmediatamente *veía* movimientos, no pensaba en palabras. Y también con la reflexión de

107 El autor fue presidente de la Sociedad de Neurociología de la Lengua Francesa.

108 Los sujetos sordos tienen lenguaje verbal: la LS, como lo demostró en 1964 W. Stokoe.

E. Lahitte¹⁰⁹ en 2012: ‘en la escuela no se tiene en cuenta, para abandonar, al niño que sobresale en el dibujo o la plástica o en otra expresión estética sino al que *saca* dieces en lengua y matemática.’

Y, aunque parezca contradictorio, el pensamiento sin lenguaje verbal es también el de la ciencia (al menos de las ciencias duras), aunque luego se necesite de aquél para socializar los resultados. Lo decía Einstein pero también pensemos en las fórmulas algorítmicas y gráficas de N. Chomsky, las constelaciones de Hjelmslev, gráficos, estadísticas. Decía al respecto el matemático español Miguel Guzmán (1936-2004), quien reconocía para sí mismo caminos de razonamiento en los que estorbaban las palabras:

Las palabras o el lenguaje, escritas o habladas, no parecen jugar ningún papel en mi mecanismo de pensamiento. Las entidades psíquicas que parecen servir como elementos en el pensamiento son ciertos signos e imágenes, más o menos claras, que pueden ser *voluntariamente* reproducidas y combinadas.

Las reglas...son extremadamente sutiles y delicadas. Es casi imposible enunciarlas con un lenguaje preciso. Se sienten más bien que se formulan... Entonces se nos presenta una primera hipótesis. El yo subliminal no es en forma alguna inferior al yo consciente [ligado a la palabra]. No es puramente automático, es capaz de discernimiento, posee tacto, delicadeza; sabe escoger, sabe adivinar. ¿Cómo diría? Adivina mejor que el yo consciente, puesto que logra llegar allí donde éste fracasó.¹¹⁰

109 Antropólogo, sociólogo, sicólogo, educador, docente en la UNLP y director del CIC (Pcia BA). El texto fue tomado de entrevista televisiva realizada el 24 de julio de 2012 en “El ojo clínico”, Canal SLP.

110 *Sitios* de Miguel de Guzman: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200112010001.html>

En todos estos casos se trata de ‘pensamiento’ más allá del lenguaje. El tema puede encontrarse desarrollado en extenso por el psicolingüista Pinker (2001), quien echa por tierra la creencia bastante difundida de que el lenguaje verbal determina el pensamiento.

Nos parece importante incluir en estos hechos los fenómenos de inferencia que existen en las prácticas corrientes del lenguaje verbal que, ilógicamente, no son aceptadas a menudo cuando aparecen en el lenguaje de los alumnos: lo que se lee entre líneas, las sugerencias, las llamadas ‘implicaturas discursivas’. Mientras la escuela favorece el verbalismo y busca estimular en el alumno la explicitación de objetos o hechos mediante fórmulas sintácticas canónicas, condena al mismo tiempo las respuestas que consisten en una sola palabra, a veces un monosílabo.¹¹¹ Por suerte se dan intersticios, por ejemplo en literatura, donde encontramos pasajes como el siguiente, tomado de una obra muy valorada en nuestra cultura y además un clásico (en el sentido de ‘clase’, de texto escolar): me refiero a la novela *Don Segundo Sombra* (Cap. V):

Don Segundo fue más parco aún en sus explicaciones, y yo no sabía por entonces a qué se debía ese silencio despreciativo que usan los que se van cuando hablan con los que quedan en las casas.

-¿Podré dir yo?

-Si te manda el patrón.

-¿Y si no me manda?

Don Segundo me miró de arriba abajo y sus ojos se detuvieron a la altura de mis tobillos.

-¿Qué es lo que busca? -pregunté fastidiado por su insistencia.

-La manea.

111 Puede leerse que el rasgo de no ser ‘explícito’ en un niño sería un índice de déficit, según Bernstein.

En la escena, la parquedad, la reticencia, comunican con más contundencia que las palabras. Don Segundo no fue explícito como lo hubiera sido una maestra: comunica sin utilizar el código lingüístico (sobre este tema ver Sperber y Wilson: 1994) y en ese momento, dada la cultura y el tipo de vínculos, el mensaje es más efectivo, tal vez porque el proceso de *inferencia* requiera de la cooperación de ambos actores del diálogo, o porque implica un trabajo personal. Lo dice también Borges de una poesía:

Si el poeta hubiera dicho lo mismo con más palabras, habría sido mucho menos efectivo. Porque, a mi entender, lo sugerido es mucho más efectivo que lo explícito. (2000: 48)

El autor arriba citado, Bernard Lechevalier, incluye también entre los casos de *pensamiento sin lenguaje* a los *pidgin*: mezclas de dos o más lenguas, surgidas casi siempre de relaciones de intercambio o comerciales o también de procesos migratorios, a las que se les atribuye un *empobrecimiento* gramatical y en las que además se utiliza un vocabulario compuesto por palabras ‘legítimas’ de la lengua estándar local y por otras de la lengua familiar o lengua primera, rasgos todos estos por los cuales suponemos que el autor no los considera *lenguaje*. Independientemente de si la afirmación corresponde o no a cómo sistematiza la ciencia lingüística los fenómenos de contacto y mezcla de lenguas,¹¹² lo que rescato es que nos está diciendo que esos comerciantes extranjeros o esos inmigrantes no usan lo que consideramos ‘la lengua’ por antonomasia, en toda su completitud y corrección, pero sí piensan, conocen y comunican perfectamente en su *no-lenguaje*: dicho en otras palabras, no están disminuidos en sus capacidades cognoscentes y comunicativas. Salvando las diferencias (ya que Lechevalier no es lingüista), encontramos conclusiones similares en los estudios sobre un pidgin nuestro reconocido, el *cocoliche*

112 Un lingüista no aceptaría el criterio del neurocientífico, ya que el pidgin *es* lenguaje (una variedad).

de Buenos Aires, realizados por B. Lavandera (1980: 61-75), quien demuestra que los hablantes de esa variedad tenían la máxima competencia comunicativa cuando usaban el pidgin, en tanto esa competencia disminuía al verse obligados, en determinadas situaciones, a hablar en una sola de las dos lenguas que conformaban la variedad, como se sabe, español e italiano.

Consideraciones semejantes veremos luego para las lenguas o variedades conocidas como espanglish, portuñol, guarañol. Esto es tan así que, con actitudes diferentes a las que vemos en nuestro medio, se han publicado en Brasil antologías de poesías en portuñol, otro tanto de poesías en espanglish, además de la traducción del Quijote y la existencia de un importante periodismo en esa lengua para los hispanos de EUA.

Para cerrar estas digresiones sobre la relación entre pensamiento y lenguaje permítaseme incluir este comentario anónimo al artículo de Lechevalier, aparecido en Internet, que tal vez escribió alguno de nuestros alumnos del secundario:

No sé si existe pensamiento sin lenguaje, pero sin duda existe lenguaje sin pensamiento.¹¹³

Hemos tratado de reflexionar en este capítulo sobre qué conoce y siente sobre su lengua el hablante, en ese intercambio donde unos juzgan y otros son juzgados, mirando en especial a niñas y niños y a los jóvenes para quienes se abren las aulas.

En este aspecto, el efecto de la escuela –pensada para ‘educar al soberano’– no siempre es positivo. El lingüista argentino y cordobés R. Nardi (1925-1987) decía, refiriéndose a interlenguas o situaciones de contacto, frente a la enseñanza del *castellano* en la escuela: [...] *muchos niños verán empobrecida o frustrada su capacidad de manejo de la lengua por influencia de un sistema de enseñanza dogmático*

113 file:///C:/Documents%20and%20Settings/Adm/Esritorio/REDcient%C3%ADfica%20-%20La%20actividad%20subconsciente%20en%20la%20resoluci%C3%B3n%20de%20problemas.htm

prescriptivo (citado por Rumiñawi, 2000). Muchos otros lingüistas y educadores señalaron el efecto negativo de que la escuela *imponga* la lengua en su variedad o sociolecto de prestigio: ya en 1989 lo decían Mújica y Solana (1989, 193): *La imposición por parte de la escuela del sociolecto de prestigio puede frenar el normal desarrollo del lenguaje de un niño que no presentaba, hasta el momento, dificultades en su propio sociolecto*. En este sentido también A. Puiggrós (1995), Leonor Acuña (2007).

Para cerrar por ahora este tema, digamos que los juicios sobre los hablantes de nuestra lengua, a los que nos referimos al comienzo del capítulo y que tratamos luego de comprender y analizar, en la medida en que insisten en una actitud condenatoria del uso social, inciden en favorecer un sentimiento de inseguridad lingüística que resulta casi siempre el paso previo a una actitud de inhibición y silencio, la cual se potencializa en el caso de determinados inmigrantes, incluso provenientes de comunidades hispanohablantes.

SILENCIOS

Le tengo rabia al silencio por lo mucho que perdí
que no se quede callado quien quiera vivir feliz.

Atahualpa Yupanqui

Nuestro concepto de educación tiene que ver con la definición freireana de la misma como diálogo, de lo que se derivaría como condición necesaria que en el aula se realice permanentemente la práctica del habla. Sin embargo, en ese espacio, como en la vida, hay también silencios. Este es un tema que siempre nos interesó y nos preocupó, sobre todo cuando se trata de un silencio impuesto o autoimpuesto.

La mayoría de los estudios sobre la lengua intentan sistematizar la palabra, los *enunciados*, los *hechos de habla*, las *emisiones*, es decir: lo que se emite, lo que sale de la boca del hablante. En la realización del habla, en el discurso, aparece también el silencio, que no siempre es la falta de lenguaje: lo entendemos como parte del habla y del diálogo. El silencio, de otro modo que la palabra, también nos dice algo, y en él incluimos tanto la ausencia total de habla como su ausencia parcial en el llamado ‘código restringido’, o cuando se eliden elementos del código y la comprensión queda librada a la inferencia.

La escuela, sin embargo, surgida en la modernidad, hace esperable el diálogo racional: es el espacio del *logos*, antiguo término poli-

sémico difícil de definir, que abarca las nociones de pensamiento y palabra. De ahí que sintamos al silencio como lo opuesto al diálogo cuando se instala en las aulas.

El propio Freire se interesó por el tema y, en los diálogos con I. Shor que conforman el libro *Miedo y osadía* (2014), los dos docentes hablan de cómo vivieron distintos tipos de silencios en el aula. A menudo se atribuye a Freire el considerar que el silencio es el resultado, en el alumno, de la llamada *educación bancaria*, pero también encontramos que reconoce, en el otro extremo, lo que llamó el *silencio activo*. Cuenta que lo aprendió de sus alumnos trabajadores, a partir de aquella anécdota del anciano africano que concurría a sus talleres y que permanecía callado pero que, al ser interpelado sobre por qué nunca hablaba, aclaró -después de responder con solvencia sobre el tema en discusión- que había estado *en silencio activo*. Define al mismo como un *estado de contemplación frente a la realidad que permite escuchar al otro, asumir una posición humilde y de apertura frente a las personas que participen en un diálogo* (Freire 2014, 55). Después de ese encuentro dirá:

Una situación dialógica no quiere decir que todos los que en ella estén comprometidos deben hablar. El diálogo no tiene como meta o exigencia que todas las personas de la clase deban decir algo, incluso cuando no tengan nada que decir. [...] En el diálogo se tiene derecho a permanecer en silencio. (Freire 2014:164 -165)

A diferencia de esa anécdota, el silencio muchas veces se interpreta como una manifestación de situaciones de violencia. A veces la violencia viene de los que escuchan, entonces el silencio transmite hostilidad, rechazo, indiferencia, o mínimamente la incomprensión de lo que se dice.

En otras situaciones la violencia está en el emisor, el que tiene la palabra y la ejerce contra aquellos a quienes se la prohíbe, los que no

tienen voz, tal como se entiende del título paradigmático *Los silencios y las voces en América Latina* (Argumedo 1993) y que puede verse también en la ambigüedad de la conocida frase *el silencio es salud*. También en el reclamo de los hermanos Enrique y Cebino Simplicio, voceros de la comunidad wichí, cuando publicaron en las redes sociales la frase *el principal cómplice es el silencio*, con la que encabezaban en 2015 los reclamos de justicia por su pueblo.¹¹⁴

El silencio como violencia también puede surgir en el espacio creado para la comunicación que es el aula, impuesto por el mismo docente o incluso sin que éste se lo proponga. Hace un tiempo llegó el mensaje de una maestra al foro de Semioticians (www.semioticians.yahoo.com.ar, 05/11/2002) que nos impresionó, del que damos la transcripción textual:

Asunto: ¡¡¡Socorrooo!!!

Soy argentina, docente, vivo en la provincia de Corrientes y estoy investigando –dentro del marco de un trabajo de maestría- los desencuentros comunicativos entre niños muy humildes que asisten a escuelas rurales y la forma de comunicación institucional de sus escuelas. Por favor, ¿me aconsejarían bibliografía sobre el silencio como actitud?

Puede verse el texto como un simple pedido de bibliografía de algún estudiante, de los que abundan en Internet, pero la exclamación del *Asunto* lo transforma en otra cosa: habla de la imposibilidad de diálogo, de niños encerrados en su pobreza y en su silencio y, al mismo tiempo, del desamparo, la angustia del docente.

Habíamos visto hasta ahora situaciones de silencio que afectaban a uno o varios niños, dentro de grupos heterogéneos, que se resolvían en buena parte por la interacción, no siempre armoniosa, entre pares y con el docente, pero el relato de este caso nos trae la imagen de todo

114 La frase se usa para casos de sometimiento e indefensión: delitos contra niños, femicidios, otros.

un grupo de niños impedidos de hablar en un espacio que debería ser de ellos, maestros que hablan y no son entendidos, chicos que no entienden, no preguntan, no participan. Falta lo básico para que se dé el diálogo educativo.

Por testimonios de otros docentes y lingüistas conocedores de la zona y con los pocos datos que aporta el relato, vemos allí la situación de una escuela pública rural, con escasos recursos como todas ellas, a la que concurren chicos también muy pobres. La autora del mensaje habla de la existencia de un hiato muy grande entre esos alumnos y los *modos comunicacionales* de la institución escolar: puede referirse al tratamiento o al discurso docente, cosa que se nos escapa, pero sin duda cobra allí una importancia básica la lengua.

No aclara sobre cuáles eran sus lenguas pero, por la provincia a la que pertenecen y teniendo en cuenta la ubicación geográfica, esos chicos podrían haber sido hablantes de variedades rurales de español, de lenguas originarias, de alguna variedad de portuñol (como en el poema de Favero) o tal vez de *guarañol*. Es decir, de una mezcla de español con guaraní correntino o alguna otra variedad. A esto debemos sumarle que los alumnos de escuelas rurales suelen provenir de familias aisladas de distinta procedencia, lo que disminuye la posibilidad de códigos comunes entre los mismos chicos y los docentes, los últimos casi siempre hablantes de español estándar en su variedad local. El mutismo de los chicos, unido a una realidad social muy desfavorecida, va parejo casi siempre a una desvalorización de la propia habla.

Del otro lado, maestros que no saben cómo hacerse entender porque en las escuelas argentinas, también en el litoral, la lengua que debe usarse era para entonces –y tal vez lo siga siendo– el ‘argentino’,¹¹⁵ es decir, una variedad local de español. Emociona el solo hecho de pensar que, a pesar de todo, esos niños acudan a la escuela, que

115 Lingüistas brasileños visitantes, que participaron de un congreso en Buenos Aires en 2004, se asombraban de que los directores de escuelas fronterizas del lado argentino negaran que en su escuela los alumnos hablaban portuñol, cuando esta era la modalidad de la zona.

sus mayores también humildes los confíen, esperanzados en que allí van a recibir algo importante para sus vidas. Posiblemente sí, pero al mismo tiempo sabemos de *los límites de la educación* (Freire 2014: 204), ya que en la escuela no está la solución a todos los problemas sociales como a veces nos lo presentan, *no es la palanca para la transformación de la sociedad* (op. cit. 206). Por otra parte, lo que la escuela brinda y cómo lo brinda es bastante aleatorio, ya que muchas veces depende de las cualidades personales del maestro el que tenga en cuenta las condiciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de la población escolar o, al contrario, que ayude a profundizar las diferencias sociales. Es en el último caso cuando, en vez de constituirse en lugar de encuentro y de crecimiento para el chico, la institución escolar puede convertirse en un lugar de expulsión y de silencios.

Culturas silenciadas

El texto de pedido de socorro resulta un testimonio directo, vivido por la docente, de una situación conocida: el mandato de nuestra escuela pública de enseñar en español estándar a poblaciones fronterizas donde los niños y las familias, muchos de ellos provenientes de culturas originarias, son usuarios de otras lenguas o de lenguas mestizas, no reconocidas por la escuela. Por eso, no es casual que vinculemos las comunidades aborígenes con el silencio como violencia.

Claro que el problema no es solo lingüístico. Son conocidas situaciones de violencia material contra esas poblaciones que vienen siendo *contenidos* de los medios en los últimos años, pero el docente no lo vive como noticia sino que está al frente de la clase y de los chicos, exigido a actuar, pese a que a veces no cuente con las herramientas necesarias. En este caso en especial sabemos que, para esta docente investigadora, fue el comienzo de sus trabajos sobre el tema.

Pero no todo está perdido. En las últimas décadas, producto casi siempre del reclamo, situaciones como estas vienen siendo objeto de

investigación/acción en algunas de nuestras universidades, con participación de instituciones educativas a las que se extienden luego los resultados, lo que viene produciendo cambios importantes a nivel conceptual, aunque por razones económicas y de políticas públicas resulta complicada su puesta en práctica y queda muchas veces solo en la letra.¹¹⁶ Por ello y a pesar de lo que se avanzó en la teoría, el problema subsiste. Una breve perspectiva histórica, en la que mencionaremos algunos hechos conocidos y otros poco recordados, nos permitirá entender el por qué.

Es verdad que todavía *viven los indios* (Martínez Sarasola 1992, 439-495). El problema es cómo, ya que desde la Conquista en el siglo XVI fueron siendo víctimas de una guerra de “entradas” que los fueron diezmando progresivamente, mediante un proceso lento y sostenido que culminó a fines del siglo XIX en la llamada Conquista del Desierto. Este proyecto, que consistió en llevar a la práctica un plan de guerra ofensiva sin concesiones, tuvo su sustento ideológico en la mentada “Generación del 80”, definida como *la oligarquía naciente, que hace suya la ideología del progreso, del orden y de la superioridad de unos hombres sobre otros* (Martínez Sarasola 1992, 274).

Vale la pena asomarse a qué fue esa generación del 80, ya que cada tanto alguien la propone como modelo para realizar cambios en educación. Bajo esa denominación se conoce a la élite gobernante de la República Argentina durante el crucial período de la República Conservadora que se extendió entre 1880 y 1916. Leemos en Pigna (2017) que esa clase dirigente consistió en una corte de intelectuales integrada por P. Groussac, M. Cané, E. Wilde, C. Pellegrini, L. Sáenz Peña, J. V. González, de la que se rodeó el General Roca, alias ‘el zorro’, electo presidente en 1880, cargo en el que perduró durante veinte años discontinuos en base a un reconocido fraude electoral.

116 Recordemos que hace ya casi cien años, el tucumano Ricardo Rojas, entonces decano en la UBA, proponía estudiar el “castellano vivo de la Argentina”, influido por lenguas indígenas y de inmigración, y extender los conocimientos a la enseñanza en las escuelas. Algo se logró en el pasado siglo pero fue frustrado por los intereses empresariales, como nos informa López García (2012). Ver capítulo final.

De política liberal o conservadora, estos dirigentes se regían por una idea de progreso y de fe en los avances del capitalismo industrial que generaba una visión optimista del futuro humano. Pero esa visión requería para su realización eliminar los obstáculos, materiales o humanos, que se le oponían y que, en ese momento, eran principalmente la tradición tanto indígena como hispánica (el indio y el gaucho) y la falta de educación al estilo europeo.¹¹⁷

La solución estaba clara: los sectores dominantes se movieron en el marco ideológico del positivismo imperante a nivel mundial, que justificaba la destrucción de todo lo que se opusiera a un progreso de tipo desarrollista, expansionista. Por ello, usando además *a gusto y piacere* las ideas de Alberdi y las de Sarmiento en el *Facundo*, consideraron que era patriótico barrer de poblaciones nativas los territorios del sur de nuestro país, a lo que se sumaron destrucciones y matanzas puntuales en poblaciones del norte y del litoral.¹¹⁸ No casualmente fue durante este periodo que la Argentina se integró al mercado mundial como compradora de manufacturados y proveedora de materias primas (Pigna 2017).

Esa fue la ideología que sustentó la campaña al ‘desierto’, a raíz de la cual *las comunidades originarias, que una vez habían sido dueñas de inmensas extensiones, se convierten en minorías de un Estado y un país que sigue sin entenderlas, que sigue sin considerarlas partes de él* (Martínez Sarasola 1992, 325).

Pero si bien los asedios de ‘la patria blanca’ siguieron durante más tiempo y continúan en la actualidad -aunque ahora sin el ideario na-

117 Esto ocurre a fines del XIX. En las primeras décadas del XX, con la gran inmigración europea, se reivindica al gaucho, que ya no representaba una amenaza, pues de soldado en los fortines, en la lucha contra el indio, se había adaptado a su nueva condición de peón rural. Su figura pasa a ser tomada como producto de la tierra y rasgo de lo nacional, de donde resulta funcional para organizar la imagen de un pasado que excluye a los inmigrantes y también a los pobladores originarios. (López García 2012, 124)

118 Tuvimos en el siglo XX las masacres de Napalpí (1924), Pampa del Indio (1934) y Zapallar (1937), y otros hechos que se fueron dando en forma insidiosa y continua, hasta los ataques denunciados en la actualidad contra los mapuches de la Patagonia, los wichís y qvom del NEA, los quichuas santiagueños y otros.

cionalista sino guiados por un interés desembozado en la posesión y explotación de la tierra-, como afirma Martínez Sarasola, *los indios viven*: en los pueblos originarios que todavía perduran, en los mestizajes originados durante la primera matriz hispano-indígena, en el mestizaje con otras corrientes migratorias de la modernidad, en el constante fluir migratorio de pueblos latinoamericanos con una mayor presencia de la impronta originaria. Sus lenguas, seguramente transformadas en los nuevos contextos, también viven. Y, como dijeron Rumiñawi (1994) y G. de Granda (1996), perduran además en rasgos que conformaron las variedades de español de los distintos países americanos, que las hacen diferentes del español peninsular.

Pero el reconocimiento de los pueblos originarios entre nosotros, por todo este devenir de nuestra conciencia histórica, viene de no muy larga data y cuando ya las poblaciones indígenas estaban totalmente diezmadas. Un acontecimiento clave para el cambio fue la realización en 1940 de los Congresos Indigenistas Interamericanos, que incidió en el surgimiento de movimientos instrumentados en el continente a los que se sumó nuestro país, si bien dentro de una política proteccionista o paternalista. En 1966 y en los '70, con el cese de los derechos civiles durante las dictaduras militares, se produce un retroceso, ni se habla del tema.

El cambio más importante, según nuestro autor, se produce recién en 1980 –es decir, cien años después de la política de exterminio llevada a cabo por Roca- con la realización del VIII Congreso Indigenista Interamericano en Barbados, del que participaron antropólogos como Bonfil Batalla y Darcy Ribeiro, entre otros. Es en ese evento cuando se habla de la responsabilidad del estado, de la iglesia y de los centros académicos con respecto a las políticas sobre el tema, y se definen como *genocidio* y *etnocidio* los crímenes perpetrados contra los pueblos originarios.¹¹⁹ Al mismo tiempo, se reconocen los derechos

119 El texto más difundido sobre este tema, *La conquista de América* de T. Todorov, donde se define la misma como *el genocidio más grande de toda la humanidad*, fue publicado en 1982.

de éstos a vivir su propia existencia, constituyéndose así en *un punto de partida del que se fueron nutriendo científicos sociales, organizaciones pro-indígenas y estatales y aun las propias comunidades indias, en el camino de una concientización masiva de nuestras sociedades como entidades multiétnicas y pluriculturales* (M. Sarasola 1992, 478).

La relación del pueblo argentino y las comunidades indígenas está un poco mejor: en la constitución figuran hoy como parte del pueblo... antes éramos como animales sin dueño... aunque no somos los únicos carenciados. Hay muchos hermanos blancos que hoy viven tirados como el perejil en las villas miseria. B. Soria, ciudadano guaraní, 1989, en uno de los 'testimonios' (op. cit. 469-476).

De modo que fue tardía la toma de conciencia de la problemática por parte de nuestra sociedad y de sus instituciones, entre ellas la escuela, donde por el contrario tenía mucho peso aquel 'patriotismo nacionalista' que defendía a rajatabla la posición hispanista con respecto a la lengua, negadora de lo indígena como también del elemento migratorio. No es ajeno a este devenir el que en 1900 se hayan eliminado ciertas estrofas del Himno Nacional ni que se instituyera pocos años después, por ley, el "Día de la raza" en homenaje a la conquista española, ni la adhesión al ideario político del 'panhispanismo', constructo ideológico de fines del XIX en la península (AAVV, Portal ABC 2007; también Del Valle 2002).¹²⁰

Si tenemos en cuenta estos antecedentes resulta comprensible que un pensamiento pro-hispano, parejo al desconocimiento de nuestros orígenes y de las variedades lingüísticas regionales, haya calado tan hondo en la escuela, que resultó además el instrumento de ese idea-

120 Nuestro Himno, compuesto en 1813, enaltece en las estrofas eliminadas el pasado indígena de América y el triunfo criollo sobre una España colonialista. Como contraparte, se instala la festividad del 'Día de la Raza' (sic) durante el 1er. gobierno de Yrigoyen, que resulta un tributo a España, donde se lo conoce como el 'día de la hispanidad'.

rio. No es de extrañar entonces que en ese espacio haya predominado, hasta no hace mucho tiempo, el rechazo a las lenguas originarias, a los otros contactos del español, a los pidgin y lenguas mixtas.

El silencio como lenguaje

El pedido de socorro que leíamos venía de la escuela de una zona rural. También puede darse en centros urbanos, en ciudades de la provincia de Buenos Aires en donde confluyen, por razones ya dichas, corrientes migratorias de distintos orígenes, con diferentes variedades de español y contactos diferentes. La escuela en la provincia prevé el ingreso de niños hablantes de la variedad estándar local, lo que es sabido por las familias de grupos migrantes que se preocupan casi siempre por responder a esa expectativa. De ese modo, los casos de chicos monolingües de alguna lengua indígena se dan, en general, en forma aislada o en grupos pequeños, y entonces, en ellos, el resultado es el silencio.

Tuvimos un caso en un Jardín de Infantes del barrio Los Porteños, de City Bell, en los alrededores de La Plata. Su directora le contaba a Luciana, integrante de nuestro equipo, que tenían en el grado un chiquito que no hablaba, *totalmente incomunicado, hasta en lo gestual, encerrado en sí mismo... Encima él venía de vivir en la selva y con muy poco contacto con gente* (Rezzónico 2008a). Luego de varios intentos de querer comunicarse y sin ningún resultado, su maestra, sin formación específica en lenguas indígenas, se dio cuenta de que el niño no hablaba español sino guaraní. Sigue el relato del docente, recogido por Luciana:

A través del gabinete de la EGB de al lado supimos que había nenas que hablaban guaraní. Entonces venían periódicamente un par de nenas más grandecitas, de sexto

grado, a contraturno, y jugaban de intérpretes con el nene, porque él, cuando empezó a ver que en lo vincular podía establecer una buena relación, quería relacionarse con sus amigos y le faltaban las palabras, entonces estaban las nenas para traducir. A ellas les encantaba. (ibidem)

A partir de este chico la maestra se enteró de que en el grupo había otros niños hablantes de guaraní, bilingües, que no manifestaban esa competencia, datos que deberían haber sido provistos por la escuela porque revisten importancia en el aprendizaje pero que generalmente se ignoran, lo que deja su tratamiento librado al azar.

De hecho, lo contrario pasó en otra escuela periurbana a la que concurrían dos chicos wichís, que tampoco participaban ni hablaban en clase. Tal vez porque se trataba de un grupo minoritario y de una lengua menos conocida o por otra disposición del docente, en este caso se los dejaba en su silencio, que salieran del aula, porque “ellos son así, se suben a los árboles”. Como puede suponerse, terminaron por abandonar la escuela. Esto ocurre porque, por un lado, está la obligatoriedad escolar y los padres cumplen con ella, enviando al niño, en la creencia de que con eso es suficiente para que sea atendido en sus necesidades de aprendizaje, pero en general el maestro entiende que este tipo de realidades no es de su competencia, porque así ha sido formado.

Suele ser distinto el comportamiento de los niños bolivianos, quienes constituyen el sector migratorio numéricamente más importante de nuestra población escolar. La mayoría son bilingües, hablantes de variedades de español propias de sus lugares de origen, con contacto quechua-aymara, y también los hay monolingües de lengua indígena. Es conocido el respaldo de parte de las familias que reciben estos niños, en el sentido de estar atentos a su concurrencia a la escuela, a que dispongan de los útiles escolares, al empeño y la seriedad en las tareas, al punto de que en la actualidad se les reconoce un des-

empeño escolar exitoso¹²¹. Sin embargo, con respecto a estos chicos, tanto de la Primaria como de la Secundaria, prevalece la imagen de que *no hablan*.

Resulta fuerte el contraste con niños platenses, muchos de los cuales frecuentemente llegan a sus casas con la notita policíaca “conversa demasiado en clase”. Nos imaginamos además la extrañeza que inicialmente sentirán los pertenecientes a culturas que valoran el laconismo y que además tienen impreso el respeto (a veces al nivel de sumisión) –traducido en guardar silencio– frente a los mayores, al incorporarse a grupos que tienen como valiosa una locuacidad rayerana en la verbosidad, además del ‘bochinche’ bastante habitual en las aulas.

Por eso muchas maestras, si bien al principio reaccionaban al encontrarse con alumnos diferentes que les planteaban una nueva problemática, luego viraban a preferir esa condición que les hacía más fácil la tarea de estar al frente de la clase. Porque la escuela, tal como la conocemos, tiende a imponer silencio, a menudo por temor al desmadre. El docente no puede contener tanta vitalidad en ebullición y teme ser observado y cuestionado por sus pares y superiores, pero como muchas veces debe actuar dentro del bullicio y el movimiento juveniles, el deseo es el silencio ordenado.

Ahora bien, en el caso de los chicos bolivianos, ese silencio, que los más benévolos consideran un rasgo cultural, implica también sentimientos de inseguridad y de miedo. Es bastante frecuente que en la escuela, al alumno de otra cultura y lengua se le vaya incorporando la convicción de su ignorancia, de que habla o se expresa mal, que las palabras o los modos que usa son incorrectos, creencias que alimentan la vergüenza, la inhibición, la inseguridad lingüística y que, a la larga, dificultan el lenguaje. Esa situación no se limita

121 Notamos un cambio también en la actitud de las maestras con las que trabajamos: de una opinión prejuiciosa y negativa sobre los mismos, que las hacía pensar en la necesidad de que debían cursar un año más (con la pérdida que eso implica), más aquello de que *no tienen lenguaje*, pasaron a valorar positivamente su desempeño y a destacarlo con el premio que otorga la escuela: ser abanderado.

a ese ámbito pero es allí donde tiende a hacerse permanente por la relación asimétrica entre docente y alumno. Porque si alguien ‘habla mal’, si su lenguaje ‘es pobre’, lo único que le queda es el silencio, que en esos casos resulta impuesto desde afuera, por los otros, directa o indirectamente, por lo que corresponde asociarlo con un estado de sometimiento, miedo, pérdida de interés, aceptación del fracaso en la comunicación, es decir, una relación de violencia.

Siempre nos preocupó ese enmudecimiento impuesto, esa violencia insidiosa que le quita al otro lo más valioso, lo que lo hace humano: la palabra. El relato desde adentro, desde el alumno o estudiante, lo escuchamos en un congreso de SUTEBA realizado en la Universidad de Luján en 2004, con el testimonio de Katia, una joven boliviana que por entonces tenía diecisiete años.¹²² Allí la joven recuerda cómo había venido a la Argentina con sus padres y hermanos, con la esperanza de mejorar las condiciones de vida. En ese entonces la niña hablaba solamente quechua, su lengua familiar, pero en la escuela le pedían, como era esperable, la lengua estándar local. La escuela ignoraba su dificultad: *No se daban cuenta de que yo no podía hablar castellano.*

Agrega luego: *me prohibían hablar en quechua ya que ellos no entendían.* El verbo en construcción impersonal sin duda implica como sujetos a maestros y directivos pero también a los compañeros y hasta posiblemente a los propios padres, quienes muchas veces asumen para los hijos el mandato de renunciar a la propia lengua, en la nueva tierra, para protegerlos, intentando de ese modo ayudarlos a asimilarse a la mayoría. Sobre este punto leemos en estudios realizados con inmigrantes bolivianos en La Plata:

Muchas de nuestras entrevistadas refieren que al vivir en Bolivia, sobre todo –aunque no exclusivamente– en zonas

122 El texto, de donde tomamos las citas, fue presentado y leído en el Congreso de SUTEBA por la joven Katia Padilla y presentado por la Prof. Marcela Lucas, investigadora del tema ‘el español en contacto con lenguas originarias’ en educación.

rurales, el idioma mayormente utilizado era el quechua. Al migrar, en principio queda relegado a la esfera doméstica, pero al tener hijos se prefiere dejar de hablarlo, aludiendo de forma indirecta o explícita a la mayor posibilidad de discriminación que implica la identificación como boliviano por la lengua. Resulta casi obvio señalar la mutilación de la identidad cultural que significa la pérdida del idioma (Archenti y Tomás 2004).

Hemos visto en ejemplos de arriba cómo niños bolivianos intentaban ocultar palabras o rasgos de su variedad, ya que la lengua resulta el principal factor identitario:

Hablar en quechua es una práctica excluida del medio escolar, al menos en los casos que investigamos, dado que constituye una de las evidencias de “ser boliviano” o “coya”. Si en el caso de los niños que son inmigrantes, la diferente pronunciación del castellano actúa como un factor indicador ineludible, (...) el hablar otro idioma es un rasgo que hipervisibiliza la diferencia. Nos arriesgaríamos a decir que en tanto marcador utilizado por la sociedad receptora tiene el mismo peso que algunos rasgos fenotípicos, pero si los anteriores dejan lugar a la duda, este último no (Archenti y Tomás 2004).

Volviendo a nuestro caso, la chica fue logrando conservar su lengua primera y, al mismo tiempo, ir aprendiendo la segunda lengua, en principio como todo inmigrante, es decir, como hablante de un español con contacto quechua que sentía mal recibido: *cuando deseaba comunicarme con otras personas se burlaban de forma que yo hablaba*

(sic).¹²³ Ante esa actitud optaba por el silencio y el aislamiento: *por esta razón me aislaba*.

Esto pasaba en la provincia de Buenos Aires a mediados de los '90, cuando todavía en la escuela primaria existía poco o nada de toma de conciencia sobre lo que constituye el diálogo intercultural y la diversidad lingüística, a diferencia de lo que podía pasar en los lugares de las culturas originarias, donde el tema por su mera existencia se imponía aún como conflicto. Y aunque no era un problema de aprendizaje sino de lenguaje la derivaron a la psicopedagoga.

Muchos maestros con los que hablamos años después consideraban todavía que esa era la solución al 'problema' porque, al aislarlo, el caso 'extraño' no interfería en el curso de las clases, y luego porque se suponía que el psicopedagogo, que *trabajaba individualmente* con el chico, podría obtener mejores resultados en menos tiempo.

Nuestra observación es que, de ese modo, no se está tomando en cuenta el tan pregonado potencial formativo que tienen la interacción y el intercambio lingüístico con una segunda lengua en el aula.¹²⁴ Nada que ver con la propuesta bilingüe: el conocimiento de la otra lengua era sentido como un escollo, un impedimento.

Pero no es de extrañar el tratamiento que se dio al caso de Katia, tampoco atribuible a que la maestra quisiera desentenderse. Por el contrario, ese tratamiento está previsto en el mismo sistema educativo provincial, pues si bien en los lineamientos generales del Diseño Curricular se considera la situación de diversidad lingüística, el criterio no se sostiene en capítulos del mismo documento referidos a los

123 Notamos en la construcción de Katia la omisión de algunos elementos que, aunque sería correcto usarlos, no son cruciales para el sentido; mantenemos la emisión porque la joven es hablante de español como L2, por lo tanto ese tipo de hechos es esperable y, en nuestro criterio, corresponde aceptarlo.

124 El valor formativo de una segunda lengua está señalado en el Diseño Curricular para la materia Inglés, de carácter obligatorio en el 2do Ciclo. No es nuestra intención proponer sustituir una lengua por otra, sino simplemente señalar que, en lo que hace al enfoque cognitivo, ese mismo valor lo pueden tener otras lenguas presentes en el aula, aunque ocupen lugares inferiores en el ranking internacional, con el agregado de que, en el caso de las lenguas originarias, contribuyen a la construcción de un sentimiento de autonomía.

distintos niveles educativos y tampoco aparece claramente indicado en lo que se refiere a la formación docente.

En cambio sí lo encontramos en otro lugar del mismo documento: los chicos con problemas de lenguaje, por deficiencias o por ser inmigrantes, que no es lo mismo, tienen su espacio junto a chicos de familias disfuncionales o que muestran problemas de conducta, adicciones, etc., en los CEC (Centros Educativos Complementarios), que funcionarían paralelamente a la institución escolar y que dependen de la Dirección de Psicología, de la que dependen también los llamados gabinetes psicopedagógicos en la propia escuela. Si bien estos gabinetes deben estar integrados por profesionales idóneos, no se prevé la formación específica en este tema de lingüística. Podría pensarse sin embargo que, en sociedades con tanta presencia de inmigrantes como la nuestra, esos saberes constituirían un aporte fundamental.

De modo que lo que hicieron con Katia es nada más que lo que el sistema tiene previsto: primero al psicopedagogo y después a la psicóloga, quien *me ayudaba enseñándome mediante juegos el castellano para poder comunicarme con otras personas*, a lo que agrega un detalle curioso: *me prohibía contar las cosas que hacíamos en el consultorio*. Más allá de algún intento de interpretación equívoca, suponemos que se refiere a que la sicóloga, por no estar formada en la especificidad de ‘profesora de lengua’, acudiría a estrategias improvisadas, de tipo ‘caseras’ (no por eso menos eficaces), para enseñarle a hablar español a la niña, por lo que se sentiría en falta o poco profesional, de donde el temor a ser cuestionada por los ‘especialistas’ (ahí el profesor de lengua sería algo más que ‘un juez de menores’, como dice Bourdieu). Agreguemos que ese tipo de miedo (inhibidor, cercenante) al profesor de lengua, se da en la escuela también entre docentes: *Cuando hablo con los profesores, el miedo es una presencia palpable que ronda en el aula* (Freire 2014: 90).

De ningún modo cuestionamos la participación de psicopedagogos y psicólogos en la educación, ya que su aporte es imprescindible, solo que en este caso se trataba básicamente de un problema de len-

guaje y no emocional o de conducta. Además, de ese modo se favorecía como solución el aislamiento. Pero el punto es sobre todo cómo lo siente la niña y cómo lo sienten los compañeros, porque también allí hay prejuicios y de hecho se ponen de manifiesto en el relato de Katia: pese a que la psicóloga intentaba estimularla a que hablara, que se comunicara, ella agrega que *de todas formas yo no podía comunicarme con mis compañeros porque ellos no me hablaban*.

Katia logró llevar a término la primaria seguramente con una encomiable perseverancia, no solo por parte de ella sino también de su familia, como lo vemos a diario en muchos niños migrantes, pero solo logró mejorar su autoestima en la secundaria y no por lo que brinda la escuela en ese nivel, donde prácticamente el tema está ausente, sino porque la pluralidad de voces que implica permite algunos intersticios inimaginables para la primaria. Fue así como una de sus profesoras, la docente y futura lingüista M. Lucas (citada anteriormente), se interesó y la ayudó a recuperar la estima por su lengua materna, a entender que sus problemas radicaban en que le exigían una segunda lengua y cultura que todavía no había adquirido, que su lengua primera le seguía hablando dentro de la variedad de español exigida y, finalmente, la alentó a descubrir la riqueza cognitiva de su situación de bilingüe. Y también la ayudó a romper el silencio a tal punto que, como fue indicado arriba, ella misma expuso su propio caso.

Me callo, luego no existo

Es difícil para un docente estar ante niños enmudecidos. El mensaje del asunto ¡Socorro! lleva a pensar en situaciones de tensión y desigualdad en el afuera, en los niños como víctimas cuanto menos de la pobreza y de la impunidad. Cuando se trata de adolescentes o jóvenes de secundaria o superior, el silencio –no el de quien atiende la palabra del profesor sino el que niega el diálogo, la falta de respues-

ta-, comunican otros significados: resistencia, hostilidad, sabotaje, que pueden transmitir un sentimiento de impotencia al docente o el resultado positivo de replantearse la propia enseñanza (Freire 2014).

Uno de esos docentes, Villanueva Macías (2011), se interesó justamente en estudiar el silencio de sus alumnos, al punto de convertirlo en tema de un interesante trabajo titulado “Me callo, luego no existo. El silencio no deseado...”. El autor, español nativo, profesor de lengua en su país para alumnos inmigrantes, encuentra que el silencio en los jóvenes aparecía vinculado a situaciones anteriores marcadas por el miedo: a equivocarse, al ridículo o, simplemente, al otro. Trasladado a términos cuantitativos, el hecho de estar callados y no participar en clase correspondía en un 50 % al miedo de mostrarse delante de los demás y, en un 30 %, a no saber qué decir. Por todo ello define al silencio en clase como la *metonimia reveladora de una autoestima dañada*, por medio de la cual el alumno *le habla*. Resulta interesante leer cómo describe desde dentro el proceso:

Voy dejando la mirada general para descansar en los detalles, tratando de comprender ese desarraigo que se instala en esos cuerpos mudos. Puedo en este estadio de mi investigación confirmar uno de los sentidos de los silencios como miedo a mostrarse al otro, que podemos traducir en *un existiré sin que sepas de mí*. (Villanueva Macías 2011)

Suena como una especie de suicidio afectivo, de resignación ante la imposibilidad del vínculo. Continúa la interpretación del silencio por el autor citado:

Una vez dominada la violencia verbal, última llamada de socorro a la existencia, el estudiante opta por protegerse, escondiendo el preciado tesoro de la intimidad, el *yo* perdido y melancólico que rompe los nexos con el *otro*, con la sociedad, cambiando, en lenguaje freudiano, una relación

erótica por una situación *thanática*, metáfora del *no ser capaz de...* (op. cit.)

En estas interpretaciones todavía no se toma en cuenta la variable cultural, que luego el mismo autor incorpora, al reconocerse a sí mismo en su *condición de nativo de lengua y cultura españolas*, ya que esa circunstancia le otorga *el carácter espontáneo, festivo y distendido con que el español parece tomar la palabra, que en culturas más silenciosas llegaría a violentar por no saber cuándo callar*. De ahí que, en tanto profesor, reconoce la necesidad de *tomar conciencia del valor extremadamente negativo que el silencio posee en mi cultura española y andaluza*. (op. cit.)

En efecto, hay culturas que valorizan el laconismo o la parquedad lingüística en tanto otras juzgan mejor la locuacidad, a veces rayana en la verbosidad. Entre las primeras se suele ubicar a las culturas originarias, a las que se les atribuye ese rasgo desde una mirada más bien superficial, sin indagar si tiene relación con que se trata de culturas previamente sometidas y condenadas. También pensamos así a nuestro mítico gaucho. Pero esta preferencia se puede encontrar también en países del primer mundo, como da cuenta el testimonio de otro intelectual español, exiliado en Suecia:

Mi adaptación a una sociedad política y culturalmente diferente me hizo advertir la presencia de silencios donde cabía esperar palabras y también, aunque con menos frecuencia, de palabras donde se esperaban silencios. Esto me hizo consciente de que el uso y el sentido del silencio ofrecían matices diferenciales muy reveladores. La comprensión de la realidad del silencio, para la que había sido, si no ciego, sordo en mi propia cultura, mostró ser muy valiosa para entender la cultura nórdica en que me estaba adentrando. Y aun cuando el silencio se manifestaba en la ausencia de palabras, se me hizo evidente que su compren-

sión no se lograba adecuadamente reduciendo el silencio a la condición de hecho lingüístico, sino entendiendo tanto el silencio como la palabra hablada como el cemento que une a individuo y sociedad.

Esta innegable vinculación del silencio con determinadas culturas, reducido así a rasgo cultural, es usada por muchos docentes para naturalizar casos como el de Katia, que sin embargo tienen mucho de autoestima dañada. Nuestra escuela como territorio y la cultura escolar, con su impronta de la importancia de la lengua y el mandato de fidelidad a la cultura española –como vimos, festiva de la palabra-, no pueden ser sino espacios donde se favorezca la verbalización, incluso el verbalismo, al punto de que muchas veces se evalúa positivamente el conocimiento por el mero hecho de ser verbalizado (y además casi siempre en estructuras canónicas, esto es, en oraciones bien formadas). Es en cierto modo lo que da y pide nuestra escuela, como lo plantea la dicotomía de Bernstein en ‘código elaborado’ y ‘código restringido’. Por eso tal vez Bourdieu, perteneciente a una cultura de ‘código elaborado’, dirá en su lenguaje a veces elíptico que, en el fondo, lo que la escuela enseña -y lo que el chico aprende de sus modelos- es a *hablar sin hablar*.

En esta valoración del decir también incide la creencia en la estrechez de vínculos entre pensamiento y lenguaje que vimos en el capítulo anterior. Pues bien, si conocer equivale a verbalizar, la ecuación implicaría que el silencio es lo contrario, lo que favorece muchas veces en nosotros la condena y el temor al silencio, como si lo que importara fuera no dejar vacíos de palabras sino llenar los espacios.

A menudo estos rasgos se atribuyen acríticamente. Esto pasa en la representación del silencio como rasgo cultural *esencial* que muchas veces oculta otras posibles significaciones del silencio: como actitud de resistencia, como resultado de la autocensura producida por la inseguridad lingüística, como defensa para evitar la identificación de origen a partir de la pronunciación o de los giros lingüísticos, dado

que, como vimos, *la primera lengua es uno de los rasgos culturales que más permanecen en el sujeto* (Archenti).

Violencia simbólica

Los casos que hemos visto son imágenes visibles de un tipo de violencia contra sí mismo que se manifiesta a través del silencio, expresión extrema y una de las posibles formas de lo que Bourdieu llama *violencia simbólica*. Nos parece necesario desarrollar, aunque sea someramente, su pensamiento sobre el tema.

El origen de este tipo de violencia puede ser explicado por determinadas causas –diferencias socioeconómicas, contextuales, variedades lingüísticas– pero su legitimidad radica justamente en el desconocimiento –por parte del que la recibe pero también del que la ejerce– de su carácter histórico, contingente.

Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (...) Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu-Passeron 1977)¹²⁵

Bourdieu dirá en conferencia de 1994 que el Estado tiene el monopolio de la violencia física legítima a través de las fuerzas armadas y, a la vez, el monopolio de la violencia simbólica legítima sobre la población en general, principalmente a través de la institución escolar:

125 En Xavier Bonal, *Sociología de la Educación*, Editorial Paidós.

El Estado impone las categorías de percepción comunes para el conjunto de agentes en una sociedad. Puede ser el Panteón de los filósofos [...], pueden ser las reglas de ortografía por las que una serie de intelectuales franceses [agreguemos a los españoles] de hoy están luchando como si fuera el destino de la humanidad, puede ser la estructura de la gramática, puede ser cualquier tipo de cosa... es a través del poder de la escuela pública que puede imponer todas estas cosas a la totalidad de una población. (Bourdieu 2000b)

En consonancia con ello afirma que los *agentes* legitimados en el caso del lenguaje, en la escuela, son ‘los profesores de lengua’:

[El mercado escolar] está dominado por las exigencias imperativas del profesor de lengua, que está legitimado para enseñar lo que no tendría que enseñarse si todo el mundo tuviera las mismas oportunidades de poseer esta capacidad, y que tiene el derecho de corrección en el doble sentido del término: *la corrección lingüística* (“*el lenguaje pulido*”) *es el producto de la corrección*. El profesor es una especie de juez de menores en materia lingüística: tiene el derecho de corrección y de sanción sobre el lenguaje de sus alumnos (ibidem) (El resaltado es nuestro).

Pero aún aquellos que quisieran liberar a sus alumnos no pueden hacerlo, porque más que un derecho consiste en una obligación:

La libertad del profesor, cuando se trata de definir las leyes del mercado específico de su clase, es limitada porque nunca creará otra cosa que un “imperio dentro de un im-

perio”, un subespacio en el que se suspenden temporalmente las leyes del mercado dominante. (ibidem)

Ahora bien: como sabemos, lo que llamamos ‘el lenguaje’ o ‘la lengua’ es una construcción heterogénea, realidad frente a la cual la escuela surgió como una institución homogeneizadora sobre todo a partir de la imposición de una lengua (y una historia) única. El problema es cuál es esa lengua impuesta: la de la cultura del poder, la de una clase social que se atribuye ser la poseedora, o, en apariencia más democráticamente, la lengua (o variedad) estándar, siempre por definirse. Por eso, para Bourdieu, esta situación genera *disglosia*, es decir, el uso alternante de dos lenguas o variedades en el que una de ellas resulta desvalorizada.¹²⁶

Esto incide en la situación de los migrantes que llegan a nuestra provincia, para los cuales la expectativa de los que proceden de países ‘hispanohablantes’ o de provincias argentinas es que *conocen* el español –sin tomar en cuenta las variedades–, lo que da como resultado que en ellos, a más de la violencia simbólica legítima ejercida por la escuela, suele darse una violencia de culturas y lenguas hegemónicas que favorece una actitud de silencio en el niño de origen migrante.

Lo anterior tiene que ver para Bourdieu con que, en general, al aprender una lengua, aprendemos al mismo tiempo el nivel de aceptabilidad que tiene lo aprendido. Así podemos ver que, cuando el hablante emplea usos estigmatizados pero no tiene conciencia de ello, puede hablar con fluidez. Es menos frecuente el caso de quien, pese a que sabe que su habla es ‘diferente’, se atreve a usarla, con lo cual le da entidad frente al hablar *lingüísticamente correcto* y, de ese modo, *transforma el estigma en emblema*.

126 De lo cual Bourdieu seguramente tenía conocimiento personal directo pues era oriundo de Denguin, una pequeña comunidad de la Vasconia francesa donde se hablaba el *bearnés*. La constatación del valor inferior de esta lengua con respecto al francés parisino sustenta su teoría del ‘mercado lingüístico’.

Casi siempre es en la interacción social donde el hablante normalmente adquiere conciencia de sus incorrecciones, cosa que es estimulada en el ambiente escolar, desde donde se limita muchas veces al maestro o maestra al triste papel específico de corrector o correctora. En estas atribuciones no es raro que de la corrección se pase a la hipercorrección –algo así como ‘corregir lo correcto’, que Labov señala en sus estudios de los ‘60 como más frecuente en la mujer, más aún si es de profesión maestra-. Del otro lado, se fortalece en los estudiantes la formación de una hiperconciencia de la incorrección, que les hace desvalorizar sus propios conocimientos: el caso de los hablantes bolivianos que usaban *cerillas* o las estudiantes de magisterio que condenaban a todos los clíticos del pronombre personal.

Aparece entonces una barrera a la interacción dialógica –y por lo tanto al aprendizaje- que se vuelve un *hábito* perjudicial en el desempeño del alumno: los chicos que no hablan. Incluso los mismos profesionales de la educación y de otras áreas son pasibles de sufrir esas presiones, que propician el mutismo en las reuniones ‘de claustro’ o ‘integradoras’, desde aquel maestro wichí que pedía perdón a sus pares, hablantes nativos del *estándar*, por hablar en “la lengua prestada” (Acuña 2007), hasta la presión que se ejerce tácitamente en docentes que no manejan la terminología específica de un área determinada: lingüística, filosófica, más a menudo didáctico-pedagógica.

Este silencio impuesto desde adentro pero que alguna vez fue inculcado desde afuera, directa o indirectamente por la sociedad o por la escuela, en tanto proviene de la imposición de un *arbitrario cultural*, es lo que Bourdieu llama *violencia simbólica*. Como tal, es una violencia naturalizada. De ahí el interés del autor en develar lo oculto:

El trabajo de mi vida fue tomar en serio estas formas dulces, sutiles, insensibles de la violencia, para ir en busca de la violencia donde nadie esperaría verla, como en la relación pedagógica.

El objetivo no es quedarse en la descripción o la explicación; además de ello, se apunta a que el hablante pueda, a través del conocimiento, desnaturalizar los hechos y modificar la apreciación de sí mismo:

Mi idea es que mediante el descubrimiento de la violencia simbólica, por lo que es visible, que se manifiesta, se puede iniciar la búsqueda de los medios para combatirla.

Pensamos que un conocimiento explicativo de los contextos culturales y de los procesos de contacto de lenguas, al no limitarse como se hacía tradicionalmente a la mera enumeración, puede ser uno de esos *medios* que sirven para develar este tipo de violencia. En gran parte ese pensamiento fundamenta nuestro trabajo. De hecho, en la actualidad muchos estudian el tema con el objeto de diseñar estrategias tendientes a que el estudiante comprenda y adquiera, como herramientas necesarias para su desempeño en sociedad, las reglas de la lengua estándar. Para el autor sin embargo el hábito tiene más poder que comprender y asumir esas reglas:

La presencia activa de experiencias pasadas, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tiende de manera más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 1980).¹²⁷

Nos interesa remarcar esta afirmación porque se refiere una vez más a un hecho que tiene altas probabilidades de ocurrir en nuestros alumnos, y no solo en ellos, venidos de lugares o pertenecientes a grupos donde se hablan otras lenguas o variedades y donde también

127 Extraído de Anne Van Haecht (1999) *La escuela va a examen*. Editorial Biblos.

difieren las culturas, de modo que, una vez adquirida la lengua estándar de la comunidad receptora, pueden aparecer en ella rasgos propios de la lengua de origen del hablante, que permiten explicar determinadas variaciones.

Por todo esto va a decir Bourdieu que existe otra forma de silencio, en este caso consciente y elegido, que constituye una respuesta a la tendencia frecuente en la escuela por proscribir las variaciones y favorecer así la existencia de un discurso escolar oficial (la lengua estándar, la lengua escolarizada). En ese caso dirá que el silencio del alumno consiste en una elección consciente y defensiva frente a la política escolar.

Los alumnos que llegan al mercado escolar poseen una anticipación de las probabilidades que tiene tal o cual tipo de lenguaje de ser recompensado o sancionado. En otras palabras, la situación escolar en tanto que situación lingüística de un tipo particular, ejerce una formidable censura sobre todos los que anticipan con conocimiento de causa las probabilidades que tienen de beneficio y de pérdida, dada la competencia lingüística de que disponen. Y el silencio de algunos no es sino el interés bien comprendido. (Bourdieu 2000).

Luego, reconocidos estos hechos, nos alerta contra aquellos que proponen convertirse en voz de los que no tienen voz, ya que *el delegado, que se presenta como portavoz de las personas que no tienen la palabra, comete una usurpación, más o menos importante, aprovechando el silencio provocado por la violencia simbólica* (Bourdieu 1994). En cambio considera que corresponde dar herramientas para que los mismos sometidos recuperen la voz:

Creo que en el mundo social, en el marco del efecto de la violencia simbólica, muchas personas están desposeídas

de todo medio de expresión [...], son desposeídos de las herramientas de la expresión simbólica de sus experiencias, de sus sufrimientos; y uno de los grandes problemas de hoy es darles estas herramientas de expresión. Por tanto, debemos ayudarles a dar a luz su sufrimiento; y si es posible, a partir de las estructuras sociales que están en los orígenes de su sufrimiento, las limitaciones, las tensiones, la violencia, y los debemos ayudar con una especie de intervención coercitiva a la vez y liberadora.

Al mismo tiempo asume que su deber de sociólogo es más bien dar armas que dar lecciones y se reconoce por lo tanto en dos lugares: *por una parte, el de aguafiestas y, por otra, el de cómplice de la utopía* (Bourdieu 2000). En este último punto (y en otros) podemos contactarlo con Paulo Freire (1993) cuando propone la ‘pedagogía de la esperanza’, para lo cual también asumirá conscientemente su papel, como educador, de ‘dar herramientas.’¹²⁸

128 Nacido en 1921 en Recife, por lo tanto *nordestino*, provenía como Bourdieu de una zona estigmatizada por el lenguaje (y además por la pobreza, que recuerda Freire como importante aprendizaje) (Freire 2014).

¿ES POSIBLE EL DIÁLOGO?

La verdadera educación es diálogo,
diálogo que no se da en el vacío sino en situaciones concretas
de orden social, económico, político.

Paulo Freire

Nuestros talleres llevaban como lema la frase de Freire: “La verdadera educación es diálogo”. Pero después de haber pasado revista a situaciones que se dan en la escuela referidas a diferencias de códigos, prejuicios desvalorizantes, exigencias normativas, inhibiciones de los que hablan diferente, la mudez, los silencios de los alumnos; y conscientes de que el fracaso es uno de los miedos que está siempre latente en el aula, no solo del alumno que no aprende o no estudia sino también del docente que siente que ‘no llega al alumno’, que no se hace entender, nos replanteamos la pregunta:

MAESTRO:

Lengua estándar
Unidad de la lengua
Norma RAE

NIÑOS

[FAMILIAS]:
La diversidad
es la norma

¿Es posible el diálogo?

Al definir la educación como *diálogo* Freire la diferencia de la ‘educación bancaria’, en la que se convierte al educando en un receptor pasivo (en metáfora aggiornada diría ‘en un archivo’) donde el docente –que es el que sabe- deposita el saber, y en consecuencia el educando sabrá más cuanto más le hayan depositado. Frente a ello, señala la creatividad del método dialógico.

Habla de diálogo en el sentido epistemológico, como método de aprendizaje que se desarrolla mediante la participación de educadores y educandos en torno a un objeto, no restringida al intercambio verbal y más allá del encadenamiento pregunta-respuesta como práctica de lenguaje:

Los métodos tradicionales, los abordajes de transferencia de conocimiento, son penosos precisamente porque no funcionan. Generan una enorme resistencia estudiantil, que tenemos que atenuar en el aula. El método dialógico también implica trabajo, pero tiene un potencial de creatividad y de ruptura que ofrece recompensas inesperadas: la iluminación por ambas partes. [...] la educación liberadora implica la iluminación de la realidad, pero los iluminadores son los dos agentes del proceso, los educadores y los educandos, juntos. (Freire 2014: 83).

Cohherentemente con este método propone la pedagogía de la verdadera pregunta: al otro, a sí mismo, al libro, a la currícula.

Aclara que la participación activa del alumno no implica un ‘dejar hacer’ por parte del profesor: por el contrario, reconoce que siempre existe en éste una actitud directiva en la orientación de la clase, en la creación de situaciones, en la elección de temas sobre los que previamente el educador, por su condición de adulto y de especialista, eligió, se informó, investigó, reflexionó. Pero ese bagaje del profesor no es absoluto ni definitivo porque el conocimiento tampoco lo es. Incluso recuerda en lo personal que la reflexión sobre condiciones

de historicidad y heterogeneidad del conocimiento se le plantearon muchas veces en su interacción con los estudiantes. Para el autor *el diálogo se da así en una tensión permanente entre autoridad y libertad*. En ese punto de encuentro,

el profesor es un artista y un político [...]. El diálogo forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos, [...] es el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen. (Freire 2014: 157).

De ese encuentro, en que el objeto a conocer es mediador entre los dos sujetos cognitivos, surge el conocimiento.

El diálogo es esa conexión, esa relación epistemológica. El objeto que ha de ser conocido, en un determinado lugar, vincula esos dos sujetos cognitivos y los lleva a reflexionar juntos [...] En lugar de transferir el conocimiento estáticamente, como si fuera una postura fija del profesor, el diálogo requiere una aproximación dinámica en la dirección del objeto de conocimiento. (Freire 2014: 161)

Todo esto implica, desde el docente, el reconocimiento de los propios saberes pero también de los saberes y experiencias del otro, el educando, sea cual fuere su nivel: de ahí que Freire reconozca como actores de ese diálogo con el docente tanto a *alumnos de la universidad o criaturas de primaria, trabajadores de un barrio urbano o campesinos del interior* (op. cit. 169).¹²⁹ No es una lista cerrada, podemos agregar otras categorías de alumnos que conocemos de nuestras

129 Resulta interesante que incluya expresamente en este diálogo creativo a escolares, tantas veces pensados negativamente: *no se saben explicar, no hablan*. Aunque no siempre se los piensa así: recordar el lema *los mismos chicos te enseñan* (jornadas de cultura wichi) o el proyecto “Caleidoscopio” (Maurín 2006).

prácticas, pese a que algunas veces nos han hecho sentir frente a una realidad extraña y preguntarnos qué hacíamos allí. Todos *pueden ser* sujetos cognoscentes –nos dice- e interactuar en el diálogo educativo en torno al objeto de aprendizaje, a partir de las propias reflexiones y experiencias, para crecer juntos en el conocimiento:

Mi insistencia en empezar con la descripción sobre sus experiencias de la vida diaria se basa en la posibilidad de comenzar por las cosas concretas, el sentido común, para llegar a una comprensión rigurosa de la realidad. No dicotomizo estas dos dimensiones [...] el rigor científico viene del esfuerzo por superar la comprensión ingenua del mundo. La ciencia superpone el pensamiento crítico a las cosas que observamos en la realidad a partir del sentido común. (Freire 2014: 169-170)

Menciona allí un concepto clave de su propuesta: el pensamiento crítico. *Los educandos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico* (ibidem). Esto vale también para la lectura, el diálogo con el libro:

Lo importante, lo indispensable es ser crítico. La crítica crea la disciplina intelectual necesaria por el hecho de plantear preguntas sobre lo que se lee, lo que está escrito, el libro, el texto. No debemos someternos al texto, ser sumisos ante él. La cuestión es luchar con el texto, a pesar de quererlo. Entrar en conflicto con él. (Freire 2014: 30)

Concebida así, la educación liberadora y problematizadora constituye un acto cognoscente que supera la contradicción educador-educando. En este acto el objeto a ser conocido es mediatizador de sujetos cognoscentes, y el educador ya no es sólo el que educa

sino, al mismo tiempo y en tanto educa, quien es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Ambos se transforman así en sujetos que participan de un proceso de crecimiento en el que el mundo es el mediador.

El lenguaje del docente

Llegados a este punto nos interesa su pensamiento sobre el lenguaje. El docente lo es, dirá, porque *habla como docente*; no lo ve como el ‘juez de menores’ de Bourdieu sino más bien como el participante del diálogo educativo que se define por su discurso. Agrega que es el modelo, la pauta, que no deja de reconocer sin embargo como contingente e histórica. Ahora bien, dada la existencia de heterogeneidad, considera Freire que la actitud de diálogo va a implicar también el reconocimiento de la lengua popular y de los dialectos.

En varios de sus textos Freire recuerda cómo aprendió primero a *leer el mundo* en el patio de su casa, con los suyos, antes de leer los libros, y cómo luego aprendió de sus maestros y de los libros y fue guiado y atraído por la lectura de los clásicos. Eso fue decisivo para que en sus primeras experiencias docentes, que fueron como profesor de su lengua nativa o primera (el portugués), empezara queriendo comunicar a sus alumnos el amor por esas lecturas y por la gramática (es decir, el estudio de las reglas), no siempre correspondido por su audiencia. Cuenta que eso lo llevó a plantearse, como cualquier docente receptivo, el conflicto entre el lenguaje que llama *ideal* (podemos pensar que se refiere al considerado correcto y preciso, al propio del docente frente sus alumnos, la norma) y las diferencias que advertía en sus alumnos de distintas procedencias, hasta que en un momento se produjo en él el cambio: su elección por la libertad y belleza creativas, aún a expensas de la corrección gramatical (citado arriba, op. cit. 42). De ahí que decidiera aceptar las ‘incorrecciones’ y

comunicarse con sus alumnos -dada su definición por la educación popular- en *lenguaje popular*.

Esto sin embargo no le impidió comprobar que para desenvolverse en sociedad -*para sobrevivir* dirá Freire, en coincidencia con Bourdieu- importa el conocimiento del uso estandarizado o correcto, de donde considera que el docente tiene el deber de enseñarlo a los alumnos, aunque no ya como 'la Lengua' por antonomasia sino dando elementos al mismo tiempo para que los jóvenes tomen conciencia de la historicidad de su hegemonía (así como Bourdieu proponía, al enseñar el estándar, sacar a luz su condición de 'arbitrario cultural', intrínsecamente histórica):

El educador liberador está obligado a enseñar el uso correcto de la lengua [...]. El llamado 'lenguaje estándar' es un concepto profundamente ideológico, pero es necesario enseñarlo en tanto que se critiquen también sus implicaciones políticas [...]. ¿Tendrá el profesor liberador el derecho de *no* enseñar las formas estandarizadas? ¿Tendrá el derecho de decir: "Soy un revolucionario, por lo tanto yo no enseño el *buen inglés*?" No. Desde mi punto de vista, el educador debe hacer posible el dominio del inglés estándar por parte de los estudiantes, pero -y aquí está la diferencia entre él y el profesor reaccionario- mientras que el profesor tradicional enseña las reglas del *inglés de excelente calidad* (risas), él *acentúa* la dominación de los estudiantes por la ideología elitista, imbuida de aquellas reglas. El profesor liberador les enseña la forma estandarizada para que puedan sobrevivir y discute con ellos todos los ingredientes ideológicos de esa ingrata tarea. (Freire 2014: 116-117. Resaltado en el original) ¹³⁰

130 PF menciona el inglés porque en ese momento está en EUA en diálogo con el profesor norteamericano Ira Shor, es decir, vale como lengua primera o materna, tal como para nosotros es el español.

La importancia de la enseñanza de la variedad estándar, en Freire y también en Bourdieu –quien habla más bien de *lengua legítima* o *lengua correcta* pero que, aunque más cáustico, presenta importantes coincidencias- es fundamentalmente estratégica, asumiendo que es un deber brindar al alumno la herramienta lingüística necesaria para desenvolverse en sociedad. Ya se sabe que, en los hechos, la variedad estándar de cualquier lengua, en sus formas oral o escrita, es la que se usa en todos los actos administrativos, comerciales, académicos, políticos, mediáticos, educativos, en traducciones, ceremonias, etc., lo que la hace realmente necesaria a todos los ciudadanos. Esa es la lengua *naturalizada* como *legítima*, lo que no impide que coexistan con vida propia otras lenguas o variedades menos valorizadas en la sociedad mayoritaria pero que pueden ser relevantes en determinadas situaciones. Lo importante es tomar conciencia de esa condición de naturalizada e impuesta y de que la misma, como decía Bourdieu, consiste en un *arbitrario cultural*.

Por todo ello tanto Bourdieu como Freire coinciden en que el profesor no puede no enseñar la lengua estándar, pese a que con ello *contribuya* a la violencia simbólica ejercida legítimamente por la escuela. Es claro en el texto que no es la escuela la que crea esa violencia, sino que más bien, como institución, refuerza relaciones de poder previas a la escuela y al lenguaje. Señala los peligros de sustraerse a este objetivo:

La idea de producir un espacio autónomo sustraído a las leyes del mercado es una utopía peligrosa mientras no se plantee simultáneamente la cuestión de las condiciones políticas de posibilidad de la generalización de esta utopía (Bourdieu 2000).

De ahí que su aspiración apunte más a la toma de conciencia, para desnaturalizar la violencia legítima del poder simbólico, *ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen*. La esperanza es que, a

partir de lo que es visible o evidente en relación con ese tipo de violencia, se pueda *iniciar la búsqueda de los medios para combatirla*. Esa toma de conciencia será generadora de cambios, por empezar en la enseñanza:

Una conciencia y un conocimiento de las leyes específicas del mercado lingüístico que supone una clase en particular pueden transformar completamente la manera de enseñar (Bourdieu, op. cit)

Para la época de los encuentros entre Paulo Freire e Ira Shor (1984/1985) que dieron origen al texto que seguimos (Freire 2014), ya se habían dado cambios importantes en Sociolingüística con respecto a las conceptualizaciones sobre las lenguas, el reconocimiento de la heterogeneidad como categoría intrínseca de las mismas, el dinamismo de los cambios en relación con variables como edad, clase social, hechos culturales, sociohistóricos, y, como consecuencia, la existencia de variaciones.

El texto supone un conocimiento, directo o no, de esos conceptos, vinculados a los estudios de W. Labov en los '60, quien cuestionó la famosa dicotomía de B. Bernstein en *código elaborado* vs. *código restringido*, aceptada en cambio en los estudios de Halliday sobre semiótica social del lenguaje. Recordemos que, en ese par de opuestos, se reconoce el código elaborado como propio de los chicos procedentes de centros urbanos y se lo caracteriza por la condición de ser explícito, tendiente a la precisión y a la generalización o abstracción; corresponde al estilo practicado y solicitado al alumno en las escuelas, a tal punto que la competencia en ese tipo de discurso resulta decisiva a los efectos de la promoción escolar. El código restringido, en cambio –que coincide con el que solemos llamar ‘lenguaje pobre’–, se caracteriza por un vocabulario más reducido y por una sintaxis más simple con respecto al anterior, rasgos que a los fines comunicativos requieren de un vínculo más estrecho con el contexto situacional y

que se vincula a los hijos de familias de clase obrera, habitantes de barrios suburbanos.

Las diferencias señaladas son cuantitativas y estructurales. Observada la mayor frecuencia del fracaso escolar en el segundo grupo, se la relaciona con la exigencia, por parte de la escuela, del código elaborado.

Esta dicotomía, que tuvo una larga aceptación en las instituciones educativas, en su origen respondió al propósito de entender las razones del éxito o fracaso escolar de los niños, teniendo en cuenta sus orígenes y/o sus competencias en uno u otro código lingüístico-discursivo, a fin de que la escuela obrara *compensando* las diferencias (de donde el llamado ‘modelo de compensatoria’). Aparte de que lleva a un modelo educativo cuestionado en la actualidad, lo criticable de la propuesta aparece sobre todo cuando esa diferenciación se convierte –como muy a menudo sucede–, de instrumento de diagnóstico en instrumento de evaluación (y de discriminación) de los alumnos. Sin embargo tuvo bastante difusión, muchas veces como fórmula simplificadora; tan es así que, cuando trabajábamos en nuestros proyectos, en 2008, todavía esas categorías descriptivas eran usadas por algunos docentes, incluso a nivel universitario.

Frente a la dicotomía de Bernstein, que, en una lectura facilista, es determinada por clases sociales y al mismo tiempo determinante del éxito social, Labov va a fundamentar una teoría que trabaja más con el concepto de ‘diferencias’, a partir del cual reconoce la existencia de *variaciones lingüísticas* y el concepto de *heterogeneidad* de las lenguas. El aporte clave acá, para nosotros, es el de reconocer la existencia de formas alternantes o *variaciones* (tema incorporado entre nosotros por Beatriz Lavandera en 1984).

Desde esta postura, uno de los frutos concretos de los trabajos de Labov fue el reconocimiento del ‘inglés negro’ y de la existencia y *legitimidad* de su gramática, frente a la opinión de que era un dialecto ‘sin gramática’; es decir, a considerarlo no ya como un ‘inglés incorrecto’ sino constituido por variaciones de hablantes de una ‘comu-

nidad lingüística' determinada. Estas conceptualizaciones, a las que se llega a través de una metodología de base estadística aplicada a un corpus pertinente, parecen estar presentes como conocimiento de primera fuente o como 'aire de época' en el texto de Freire de los '80 y, consecuentemente, en la orientación que pensó para la formación de docentes:

Los profesores de las zonas populares necesitan, en primer lugar, demostrarles a sus estudiantes que respetan el lenguaje del pueblo. En segundo lugar, deben dejar sentado que es tan bello como el nuestro. En tercer lugar, deben ayudarles a creer en su propia lengua, a no sentir vergüenza de su lenguaje, sino a descubrir la belleza de sus propias palabras. En cuarto lugar, los profesores que trabajan con gente del pueblo deben demostrar que *la forma común del lenguaje también tiene una gramática*, aunque sea invisible para ellos. Su manera común de hablar también tiene reglas y estructura. Su lenguaje existe porque es hablado, y si es hablado *tiene una estructura, y también debe tener reglas gramaticales*. Detrás de esa lengua común hay una gramática, que no ha sido escrita, y una belleza no reconocida, sobre la que, evidentemente, la clase dominante no llamará la atención de la gente del pueblo. Organizar ese conocimiento y hacerlo explícito al pueblo sería oponerse a la dominación de las formas de la elite y, por lo tanto, a la elite misma. [...] Lo que debemos demostrarles a los estudiantes, mientras les enseñamos la lengua estándar, es que ellos necesitan dominarla no solo para sobrevivir, sino *sobre todo* para luchar mejor contra la clase dominante (Freire 2014: 117-118). (El resaltado en cursiva es nuestro)

Es clara su postura frente a las variaciones de la lengua pero me parece importante hacer una aclaración. Alguien podría pensar, a

partir de la lectura ya de la primera oración de la cita, que este texto se encuadra en lo que se conoce como ‘educación popular’. Pues sí, es verdad; pero también corresponde a la educación a secas, sin adjetivo que la limite, y a la misma lingüística. Porque todos esos conceptos no solo corresponden a una cuestión humanitaria o de derechos humanos sino que también tienen una base cognitiva, científica, en los mismos conceptos de lengua y de lenguaje. Esto nos refuerza en nuestra convicción de que, a más de una actitud humanitaria y comprensiva del docente, indispensable en la profesión, entendemos nosotros que, en los proyectos transformadores como el de Freire es también indispensable que el docente desarrolle herramientas de naturaleza cognitiva.

Tan es así que, si empezamos por lo básico, el respeto al lenguaje del hablante tiene un fundamento fuerte en la misma ciencia lingüística, como podemos leerlo en los autores fundantes: Saussure, Voloshinov, Sapir, Chomsky, Jakobson, y tantos otros que los siguieron, que nada tienen que ver con aquellos aristócratas del siglo XVIII, fundadores de una institución elitista, al menos en sus orígenes, como ‘la academia’. Es también reconocer que un capítulo de los Derechos Humanos son los Derechos Lingüísticos, ya que ‘el ser humano es un ser de lenguaje’.

Tal vez por este vínculo tan estrecho entre los conceptos de humanidad y de lenguaje, los reconocimientos en la ciencia lingüística están vinculados al reconocimiento de los derechos humanos. Ya la frase de Saussure ‘la lengua es oral’, a principios del siglo XX, fue profundamente revolucionaria, al permitir incluir a las culturas ágrafas como culturas también con lenguaje, lo que permite reconocer la condición de universalidad para el mismo. Luego, en los años ’20, la discriminación racista termina de resquebrajarse con Sapir y con Boas y, aunque no tan difundidos en su tiempo, tenemos por entonces los textos de Voloshinov que rescatan la creatividad del hablante. Esta nueva mirada subyace al estudio de las lenguas de los pueblos

originarios, de las situaciones de contacto, del reconocimiento del ‘inglés negro’, de la Lengua de Señas como lengua.

Podríamos ‘pelear’ con aquel texto de Freire, como seguramente el mismo autor admitiría, apuntando a la subjetividad de conceptos como el de ‘belleza’ o intentando la apertura de la frase *el lenguaje del pueblo*, ya que la misma propone un sentido aparentemente unitario para algo que encierra la mayor diversidad. También preguntarnos (sin perder de vista que el texto en cuestión proviene de una triple traducción: del portugués al inglés y luego al español) qué es *el lenguaje del pueblo*: en nuestra lengua, la frase puede tener un sentido más bien abstracto como ‘la voz, el reclamo de la comunidad’, o designar el *lenguaje popular* en tanto variedad regional o social de una comunidad específica, o también el *lenguaje vulgar* en el sentido de descuidado, incorrecto. En el uso de Freire, parece referirse a ‘el lenguaje de los alumnos’, que confronta con la frase *nuestro lenguaje*, el de los dos participantes del diálogo: en ese momento están hablando dos docentes, que como tales están pensados por el autor como conocedores y hablantes del estándar o de una lengua ‘ideal’.

Por el cotexto puede deducirse que la frase está usada en este último sentido. De todos modos, esa ambigüedad no es casual y está relacionada con el modo difuso o continuo de significar que es inherente al lenguaje, lo que no nos impide identificar diferencias en los extremos: las variedades y variaciones –aceptadas o no- de los alumnos y la lengua estándar o correcta, *corregida*, del docente, atravesada por la institución que la legitima. El ‘lenguaje del pueblo’, en nuestro caso, es tanto aceptar el voseo y el yeísmo como también los rasgos que en nuestra lengua, nacida hispano-indígena, dejaron los italianos –nuestros gringos o tanos, tan denostados por un nacionalismo de corte liberal- o los usos que provienen de variedades regionales, así como los usos emergentes de otras lenguas presentes en la sociedad (entre ellas las lenguas originarias), pero de tanto o más peso, las recreaciones y omisiones de los jóvenes, los anacronismos de los viejos,

las creaciones expresivas, los tecnicismos, etc., y no solo en vocabulario y sentidos sino también en variaciones gramaticales y fonológicas.

Lengua y nación

Ahora bien: si bien coincidimos con la afirmación de Freire de que el *lenguaje del pueblo es tan bello como el nuestro* (con la aclaración de arriba), es un hecho reconocido que a lo largo de la historia casi todas las comunidades humanas han sentido la necesidad de crear una lengua común, aceptada por todos, que sirviera como vehículo de comunicación social y como instrumento de la ley, de donde además se sigue el requisito de estabilidad frente al imparable cambio, directamente observable, relacionado con espacio y tiempo. Podemos encontrar ahí el origen de la oposición entre el uso popular, que genera cambios, variaciones, y la lengua del poder, contraria a las variaciones. Estas tendencias opuestas vienen de muy antiguo. En nuestra cultura tenemos que Antonio de Nebrija, el gramático de los Reyes Católicos, autor de la frase *que siempre la lengua fue compañera del imperio* (Nebrija 1984, 97), en el “Prólogo” a su *Gramática de 1492* vincula explícitamente la imposición de la lengua única con la ley y al dominio sobre los pueblos vencidos.

Pero no solo afirma la necesidad de ‘una lengua’ en las relaciones de dominio con los pueblos vencidos sino también en el juego de identidades y relaciones con otros pueblos de su misma cultura.

En oposición a este concepto de unicidad de la lengua, pocas décadas más tarde Juan de Valdés señala en su “Diálogo” (1535) que España constituye en cambio un espacio lingüístico caracterizado por *las diversidades que hay en el hablar*, lo que conlleva la dificultad de describir una norma única. Ante el dilema, ya entonces privilegia el entendimiento entre hablantes a pesar de las diferencias (Arnoux 2001).

La opción entre gramáticas de Estado y gramáticas particulares muestra en el espacio lingüístico dos de las fuerzas que interactúan: por un lado, la monarquía preocupada por la centralización del poder; y, por el otro, los nuevos sectores sociales, particularmente la burguesía, que recorren el territorio desarrollando un intercambio que hace posible y requiere a la vez una unidad no burocrática (Arnoux 2001, 188).

Estos cuestionamientos cobran más importancia para nosotros en el siglo XIX, época de movimientos de independencia y del establecimiento de las naciones como comunidades organizadas en un plano internacional, cuyo requisito básico fue en un principio la unidad territorial pero que en una segunda etapa cedió la primacía, como factor más relevante, a la posesión de una lengua única (Hobsbawm 1992, del Valle 2002).

Surge así en la modernidad la ideología nacionalista, definida por Anderson (2007) como ‘el conjunto de creencias y prácticas que nos hacen concebir, inconscientemente, el mundo como un conjunto de naciones, y sentir nuestra pertenencia a una de ellas como algo natural e inevitable’. Señala luego que, de todos los elementos culturales que intervienen en la génesis, desarrollo y transformación de los movimientos e ideologías nacionalistas, ninguno ha alcanzado la importancia de la lengua.

A nuestros fines importa sobre todo la última afirmación, que fundamenta la conocida frase *la patria es la lengua*, esgrimida en disputas por la identidad y la soberanía de los pueblos y las defensas de las lenguas. Pero el requisito de una lengua única se ve a su vez limitado ante la importancia que adquiere, dentro de la lengua, la posesión de la escritura, por un lado, una herramienta importantísima, por otro un distintivo de clase y factor de homogeneización, y dentro de ella, más específicamente, de una tradición literaria. Anderson considera que estos dos últimos factores fueron decisivos para que triun-

faran las revoluciones independentistas de los criollos en América y, en cambio, fracasaran aquellos intentos anteriores generados por culturas ágrafas, como las de indios y esclavos.

Pues bien, a partir del constructo de ‘nación’ se refuerzan aquellas tendencias a la norma unificada -que como vimos es histórica, contingente-, por las cuales *los mecanismos de estandarización tienen que ponerse al servicio de la ideología nacionalista, que impone la naturalización de la homogeneidad lingüística de la comunidad* (del Valle 2002). Esta tarea es delegada a los aparatos del Estado -instituciones educativas, medios, industria editorial, academias de la lengua- previa la investigación que demuestre la continuidad de una línea histórica de la lengua a través de los siglos y el reconocimiento de la entidad e identidad de la lengua estándar por la ciencia:

Una de las características de la modernidad es que la ciencia disfruta del mayor nivel de legitimidad, al estar situada, supuestamente, por encima de intereses políticos e ideologías -entendidas aquí como representaciones incorrectas de la realidad con fines manipuladores-. Es así como surgen, del seno de la filología y la lingüística, la historicación del estándar y la creación de una imagen compacta, natural y unitaria del mismo. (del Valle 2002)

No es de extrañar, entonces, que nuestros maestros y maestras, hayan naturalizado el concepto de lengua única que luego transfieren a sus alumnos. En nuestra práctica, lo pudimos comprobar a través de una breve encuesta que hicimos en 2008 a maestros asistentes a cursos de extensión. En ella preguntábamos sobre el sentido y aplicación de algunos términos como *lengua, dialecto, unidad de la lengua* y otros. Los resultados fueron que el 80 % de los docentes definía *lengua (o lenguaje)* como ‘comunicación’, lo que dejaba en evidencia la impronta comunicacional otorgada a la materia en nuestro país desde los ‘80. Luego, como respuesta a otra pregunta, el 90 % consi-

deraba condición necesaria a la comunicación la *unidad de la lengua* (es decir, la condición de *homogeneidad*, o, en lenguaje corriente, el ‘tener códigos comunes’ en sentido literal).

Las definiciones anteriores cobran importancia como principios operativos básicos para la acción (el maestro es un agente o actor), pero encierran fuertes contradicciones. Por empezar, decir que ‘la lengua es comunicación’ omite otros aspectos de la lengua muy importantes. Por otra parte, simplifica mucho los sentidos de los dos términos dados como equivalentes: ni los comunicólogos ni los lingüistas y poetas estarían muy de acuerdo. De todos modos la frase puede interpretarse como una fuerte elipsis hecha para destacar la función más importante reconocida para la lengua, al menos en lo que hace a su importancia en la interacción social.

Se genera así un tipo de incoherencia que explica el porqué de las contradicciones que vive el maestro: tiene, como modelo a alcanzar, una lengua única, siente además para sí mismo el deber de ser modelo de lenguaje –lo repiten hoy mismo los estudiantes de profesorado-, piensan que esa lengua modelo -más próxima a la escritura- debe ser la de la escuela, pese a que el habla –la oralidad- es fatalmente diversa y cambiante (Anderson B. 2007). Por ello nos resulta necesario rastrear el origen de esa creencia, ya que fundamenta políticas lingüísticas y educativas,

la mitología nacionalista identificó lengua y nación, convirtiendo a aquélla en portadora de la identidad nacional: en consecuencia, las lenguas vernáculos literarias, relativamente estandarizadas -español, francés o inglés- se convirtieron en artefactos culturales idóneos para generar la cohesión nacional requerida por la ideología imperante [...] La legitimidad del estándar para desempeñar esta función -como artefacto que genera cohesión cultural-, y, por supuesto, el éxito que alcance, dependerá del proceso de historicación a que las sometan la filología y la

lingüística, y de la credibilidad con que las instituciones del estado le presenten al ciudadano esa lengua como suya propia. (del Valle 2002)

Dicho de otro modo, la lengua fue usada desde el poder como instrumento de homogeneización cultural, para lo cual se subordinan todas las variedades a una lengua común o lengua culta y se encarga a las instituciones mantener una estructura jerárquica de dependencia.

No todo es lengua estándar

Pero puesto que la lengua es un sistema de comunicación versátil y maleable, de gran ubicuidad, condiciones que le permiten adecuarse a usos diferentes y específicos, la variedad estándar no resulta adecuada en todos los ámbitos. Aunque no todos lo acepten, los hechos nos superan: en ciertos contextos puede ser más adecuado el uso de una variedad regional o social, o la variación que produce un hablante; en otros, puede ser ‘más comunicativo’ el lunfardo o el cocoliche (Lavandera 1984, 83).

Con este último nos acercamos a situaciones de contacto y a lenguas pidgin, tal vez el caso más notorio en cuanto a variaciones. Tenemos que muchos escolares de la frontera con Brasil hablan portugués, lengua que ya tiene expresiones literarias (novelas, poesías). Pensemos que el 50 % del periodismo dirigido a los hispanos en EUA es en espanglish, lengua¹³¹ en la que ya existe una traducción del Quijote, de la que conocimos un fragmento publicado en 2002, nada menos que en la página del Instituto Cervantes:

131 Hay una polémica en considerar el espanglish como el habla popular de los hablantes de español radicados en EUA, en opinión de Ricardo Otheguy, frente a los que la piensan como una lengua o variedad en sí misma, un pidgin.

In un placete de La Mancha of which nombre no quiero remembrearme, vivía, not so long ago, uno de esos gentlemen who always tienen una lanza in the rack, una buckler antigua, a skinny caballo y un grayhound para el chase (www.unidadenladiversidad 2002)

Hay producciones radiales bilingües, poesías y canciones en un español mezclado con guaraní, se han popularizado canciones en español-inglés o español-nahua (Lila Down, José Luis Guerra). Y por qué, se preguntarán muchos, si tenemos una lengua completa y perfecta. La respuesta tiene que ver con los aspectos enunciativos del lenguaje, es decir, con las necesidades comunicativas de los hablantes.

Así lo demuestran aquellos atentos a lo sutil y creativo del lenguaje, los poetas, como podemos ver en poesías de Alurista (Alberto Urista), posiblemente hijo de inmigrantes mexicanos en EUA, quien en el poema titulado “We’ve played cowboys” (Hemos jugado a los vaqueros) expresa la contradicción de haber elegido en la niñez esos personajes -los cowboys o *convóys*, como decimos por acá- en vez de jugar a los indios, dado que sus abuelos habían sido indios mayas (además de que casi siempre cowboys e indios fueron enemigos). La mezcla de lenguas hace más patente el sentido:

and we’ve played cowboys
as opposed to indians
when ancestors of mis charros abuelos
indios fueron
de la meseta central
and of the humid jungles of yucatán
nuestros MAYAS¹³²

132 *Poemas chicanos*, presentados y traducidos por Alma Simounet: “y hemos jugado a los vaqueros / en lugar de a los indios / cuando, en cambio, los antepasados de mis charros abuelos / indios fueron / de la meseta central / y de la selva húmeda del Yucatán, / nuestros MAYAS”

El siguiente fragmento corresponde a un poema neorriqueño de Tato Laviera llamado “Oremus”, en el que los sentimientos hacia la discriminación étnica encuentra su mejor expresión en lengua pidgin:

...y echar brujos de fufú y espíritus malos
a los que nos tratan como naborías y esclavos...
and sentence them to hang desnudos tres días en orchard
beach,
pa que yemayá le saque sus maldades¹³³

Más cercano a nuestro espacio y tiempo, encontramos el poeta uruguayo y profesor de Lengua, Fabián Severo (del Departamento de Artigas, en el límite entre Uruguay y Brasil), quien no solo publicó poesías en portuñol sino que reflexionó sobre el tema y explicó por qué lo hacía en esa lengua. Cuando uno lee sus poemas entiende que, si bien ‘desde afuera’ o desde el estándar nos puede llegar el tema, debemos aceptar y apreciar que alguien decida contar el drama de inundación y pobreza que vivió de niño, en la propia lengua que tenía cuando era niño:

Cuando yega la inyente nos semo los que se vamo.
Deyamo tudo.
Yo, asvés levo mi almuada.
Todo los año es la mesma historia,
impesa yover y yover,
yo miro para ayá y veyo como se viene el agua
pero antes yegan los biyo y yo los mato.

Credo que miña casa no agüenta otra inyente,

133 El autor mezcla lenguas de origen latino, sajón y africano “echar brujos de fufú y / espíritus malos [hacer un hechizo] a los que / nos tratan como naborias / y esclavos... / y los condenen a colgar / desnudos tres días en orchard / beach (playa de EUA), pa que yemayá (deidad africana) les saque / sus maldades”. Trad. Alma Simounet.

as parede istán como cansada, puro ladiyo floyo [...] ¹³⁴

Tal es el sentimiento de pertenencia que el autor se define a sí mismo como ‘un frontera’ y se pregunta por su lengua:

¿En qué lengua falamo los frontera? ¿Na lengua que nos enseñaron na iscuela o na língua que nuestras madre nos cantaba antes de dormir? Materna viene de madre. Du idioma materno son las palabra du afecto, da ternura, da emoción. No puedo pensar ni narrar mi pasado sin ellas. [...] Si tuviera que defender algo, eu defendo meu direito a crear usando minha lengua materna. (Severo 2015)

En otra parte explica el porqué de su elección lingüística y cómo siente este poeta/profesor la corrección gramatical:

Venho disparando de la policía de la lengua. Sinto as bala du diccionario sumbando en mis ouvido. Veo las flecha da gramática pasar en mis costado. Trompiero con los tilde. Me arreberto contra as regla de concordancia. Me mareo nas curva de intonación. Sigo correndo. La gente que me mira pasar, no se imagina que intento me salvar da P.M. lingüística porque si eles me quitan la lengua, ya no voy a ser. Me iscondo num beco. Sinto que mi corazón istá por explotar. ¿Dónde hay un lugar seguro para que yo pueda proteger mis palabra?

Ellos ya vienen. Iscuto el retumbo das bota de las política lingüística. Si me incontran, van querer corregir mis sonido, lavar mi lengua y borrar a música da minha infancia, para que deje de ser el Fabián frontera y pase a ser de un

134 Fragmento de “Poema 7” en: *Noite nu Norte* (2010).

só país, monolingüe, fácil de entender como las definición del diccionario.¹³⁵

El problema del ‘niño frontera’ en la escuela está en el poema con que abrimos este libro. Pues bien, si la condición de homogeneidad puede ser considerada para cierto pensamiento como el bien máximo, está demostrado que es inexistente y que por naturaleza todas las lenguas son heterogéneas, como lo afirmó Lavandera (citada) al considerar la variación no como mero accidente sino como una *característica constitutiva esencial* de las lenguas naturales. Pero además, contrariamente a la lógica manifestada por los maestros encuestados, agrega que es la misma funcionalidad de la lengua con respecto a la comunicación la que incide para que sea heterogénea, es decir, para que se produzcan, en el uso, variaciones.

El hecho de que el uso de la lengua implique la presencia de variaciones, diferencias, diversidad, no es obstáculo a la comunicación sino una consecuencia de la posibilidad comunicativa de la lengua. Como citamos arriba, las variaciones o formas alternantes *reflejan una elección funcional de parte del hablante, dirigida a servir sus propósitos comunicativos* (Lavandera 1984, 14), dado que el lenguaje no solo se usa en su función referencial sino también y sobre todo con fines sociales y expresivos.

Este pensamiento subyace a los esquemas de la comunicación conocidos, que reconocen la subjetividad siempre presente en el uso del lenguaje. Entre un concepto de la lengua como código homogéneo (que permite elaborar diccionarios y reglas gramaticales y donde “toda palabra quiere decir lo que quiere decir”) y la afirmación contraria de los que reconocen el máximo grado de subjetividad, según la cual no hay una lengua común sino *idiolectos* (es decir, códigos particulares para cada hablante donde “toda palabra quiere decir lo que yo quiero que signifique”), la verdad está en el medio de ambos partici-

135 Fragmentos de Fabián Severo “Portunholando” Ponencia en apertura del 16° Congreso Brasileiro de Profesores de Español. San Pablo, julio 2015.

pantes del diálogo: *hablar es precisamente procurar que coincidan esas dos intenciones significantes, esos dos “querer decir”* (Kerbrat-Orecchioni 2000, 1993, 23). Por ello afirma luego que, necesariamente, la intercomprensión, a partir de la comunicación verbal, nunca es total y transparente en el sentido de que el destinatario recupere en forma idéntica el mensaje del emisor: por el contrario, no puede ser sino parcial (adiós al sueño de lengua única y comunicación total).

Esto se explica a su vez por el reconocimiento de la existencia de los factores que inciden en la comunicación verbal, que ya aparecen en el esquema de Jakobson de 1960, reformulado en 1993 por Kerbrat Orecchioni (op. cit. 27), lo cual convierte a la comunicación en un hecho contingente y permite explicar tanto sus fallas como sus logros.¹³⁶ Ahora bien: admitida la imposibilidad de total transparencia, la misma autora nos trae, en nota al pie, una cita tranquilizadora de Barthes: *no le pedimos al habla que lleve a cabo toda la comunicación*, que nos resulta necesaria tener presente para poner en su justa medida la comunicación verbal, dada la importancia que se le suele dar a la misma, sobre todo en la escuela.

Cuando hablábamos de estos temas con los alumnos les planteábamos casos concretos en los que había sido determinante la incidencia de determinados obstáculos a la comunicación, con el objeto de que reflexionaran y descubrieran los factores que contribuían al éxito o al fracaso. El primero de esos casos, además por lo básico, consistió en la comunicación lograda entre dos hablantes, no solo de lenguas y culturas distintas sino además pertenecientes a dos países en guerra, tema de un clásico del cine: *Infierno en el Pacífico* (1968). Otros eran algunos de los casos que vimos arriba, en los que los participantes eran hablantes de distintas variedades del español, en el día a día escolar.

136 Los factores que inciden en la comunicación han sido agrupados en diferentes sistematizaciones pero en general coinciden en abarcar el contexto referencial, el canal de comunicación (cara a cara, tv, teléfono, revista, chat...), competencias de los participantes (lingüística, ideológica, cultural), estados anímicos, emociones, intenciones, estrategias, modelos de discurso, etc.

Una situación interesante se dio durante la campaña preventiva contra la epidemia de cólera que asoló hace un par de décadas varios países sudamericanos, especialmente Chile y Perú (con menor intensidad en Argentina). En las campañas diseñadas en nuestro país se recomendaba a la población –sobre todo en lugares del AMBA y periurbanos adonde no llegaban los servicios de agua corriente- que agregaran hipoclorito de sodio -conocido comúnmente por acá como *lavandina*- al agua utilizada para la alimentación. La difusión se hizo a través de los medios y las escuelas y mediante afiches que advertían verbalmente y por imágenes sobre esa forma de prevención. El resultado fue que una gran parte de la población debió ser atendida, no por cólera sino por intoxicación debido a que, poniendo en práctica una lógica elemental, para asegurarse la prevención, la mayoría de la gente agregaba demasiada cantidad de hipoclorito al agua, por lo cual la campaña debió corregirse modificando las imágenes y mediante la leyenda de “dos, y solo dos, gotitas de lavandina en un litro de agua”.

Estas fallas mostraban cómo se ponían en juego las distintas competencias: cultural, lingüística, ideológica, entre otras. Al mismo tiempo dejaban en claro que, si así como usar un mismo código lingüístico no garantiza la comunicación, puede haber sin embargo comunicación entre hablantes de lenguas o variedades distintas, lo que nos hace recordar aquello de Bateson acerca de que el lenguaje no está formado solo por palabras. Al hecho se refiere explícitamente el lingüista mexicano Antonio Alatorre (1989: 295): *Basta un poco de cordialidad entre los interlocutores para que las diferencias de habla entre países (o entre regiones de un país, o entre estratos socioculturales de una ciudad) sean más estímulo que estorbo para el diálogo.*

Agrega el mismo autor la importancia del deseo y la intención cuando afirma que, a los que hablan diferente, *lo único que hace falta para entenderlos es querer entenderlos* (Alatorre 1989, 318). A una docente preocupada por la *deformación* (léase: variaciones) observada en el uso del lenguaje, que supuestamente para ella concluiría en la pérdida de su poder comunicativo, le respondió Chomsky en

su primer paso por Buenos Aires: “La comunicación es un misterio”, diferenciándola así de los ‘problemas’ en tanto objetos, éstos sí, de la ciencia. Algo similar decía Rockwell (2006) (cap. “Una clase”) de la misteriosa comunicación entre los niños en el aula.

Otros lingüistas menos proclives al misterio y más afines a criterios cuantitativos han señalado la *redundancia*¹³⁷ como uno de los rasgos que poseen todas las lenguas en distinto grado y que, conocidas las restricciones fonológicas, constituye un reaseguro del poder comunicativo, dado los usos diferentes, incluso incorrectos o incompletos.

La importancia de la redundancia para la comunicación consiste en que los errores de transmisión -colectivamente llamados *ruido* en teoría de la información- son inevitables: una cierta cantidad de redundancia impide que ese inevitable porcentaje de ruido destruya totalmente la comunicación. (Hockett 1971, 92/93)

¿La corrección, el ajustarse a la norma estándar, aseguran la comunicación? Tampoco. En muchos casos la intención es, pese a la corrección, *no comunicar*. Es más bien cáustico el pensamiento de Bourdieu con respecto a la enseñanza de la lengua correcta, corregida o legitimada por la escuela, que relaciona con el falso silogismo: “lo dice bien, por tanto es posible que sea verdad”. De ahí su afirmación de que ‘la escuela enseña a hablar sin hablar’ y de que enseña ‘una relación al lenguaje solidaria de una relación a las cosas y los seres completamente desrealizada’.

De donde podemos concluir que el uso del estándar es condición necesaria al sujeto hablante, sobre todo a ciertos fines, pero no suficiente para la comunicación. En cambio, como lo afirmó Lavandera en 1984, las variaciones en el lenguaje (agregamos: aún las transgre-

137 Consiste en repetición de información. Comparar *los gatos negros*, que informa tres veces número y género (total 6 datos) con (*the*) *black cats* (solo informa plural en una palabra). La redundancia, más que un defecto, es un reaseguro contra los errores en la emisión (además de un recurso retórico, en otro uso).

soras del estándar, las estigmatizadas) pueden ser funcionales a la comunicación.

Variedades y variaciones existen en la lengua y la gente se entiende, y eso está relacionado con que no es un sistema digital, sino versátil y ubicuo. Así lo vimos desde que empezamos a trabajar el tema de las diferencias que nos pareció adecuado abarcar con la frase, ya por entonces en uso, de *diversidad lingüística*.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN NUESTRAS AULAS

Conocer nuestra parte americana, con todo lo que la vieja sangre trae consigo. Que aceptemos esta definición de nosotros mismos será un gran paso adelante que conlleva aceptar las diferencias, aceptar la ambigüedad que provoca ser una síntesis de Europa y América, aceptar el hecho de ser una comunidad “nueva” y no “transplantada”. Esa es nuestra tan buscada identidad: la conciencia de la heterogeneidad.

Carlos Martínez Sarasola

En una conferencia que dio en 1967 en la Universidad de Harvard dijo Jorge Luis Borges, cuestionado entonces por sus compatriotas como extranjerizante: *...aunque amo el inglés, cuando recuerdo poemas ingleses me doy cuenta de que mi lengua, el español, me reclama* (Borges 2001: 106).

Muy lejos de allí, en una escuela del barrio La Granja (zona semirrural), en un encuentro que tuvimos con docentes hacia el año 2008, un maestro de los primeros grados nos contó de un alumno que, cuando hablaba, intercalaba cada tanto una palabra guaraní en su discurso. A su pregunta de por qué lo hacía el niño respondió: *porque soy un paraguayito orgulloso de su nación.*

En estos dos testimonios, de orígenes evidentemente tan disímiles y distantes, vemos sin embargo algo en común: el profundo vínculo que se establece en cualquier hablante con la llamada lengua materna. Se trata de los acentos y sonidos con los que iniciamos el conocimiento del mundo, los afectos –de amor/odio, que pueden llevar tanto a mantenerla como también al abandono- con los cuales se comienza

el proceso de construcción de la identidad; el universo *vocabular* con el que aprendemos el mundo en el patio de la casa.

Cada chico trae al aula su lengua primera, comunitaria, identitaria, poblada de acentos que tienen que ver con sus raíces. No la lengua en abstracto sino la que lo integra a la cultura de origen y de pertenencia: a su familia, su nación, su poesía, sus derechos, sus aprendizajes. En el caso particular del niño paraguayo del ejemplo es importante tener en cuenta que la extrañeza del maestro tiene que ver con que en nuestra escuela la expectativa, casi siempre convertida en requisito, es que los chicos hablen español en la variedad estándar local, fin al que se dirige la tarea de enseñanza. El chico en cambio proviene de un país oficialmente bilingüe, donde el idioma guaraní está incorporado hace mucho tiempo a la enseñanza escolar y además es con propiedad *su* lengua, pues es casi siempre la lengua de los afectos. En el caso de Borges nos encontramos con una posición también personal pero más compleja y reflexiva, hecha pública por otra parte en diversos artículos en los que plantea tanto la valoración de un lenguaje vinculado a la oralidad, “el de nuestra pasión, el de nuestra casa, el de la confianza, el de la conversada amistad”, como sus conceptos sobre el “idioma nacional” y el “idioma de los argentinos”, que identifica con la norma culta de las grandes ciudades (luego el de la escuela y el que circula en los medios de comunicación);¹³⁸ esa es la lengua donde pudo “dar con su voz”, que lo une a sus orígenes y al mismo tiempo a una configuración cultural específica -la escritura, la literatura- porque en la misma conferencia enseguida recuerda a Quevedo y a los clásicos, así como antes a Martín Fierro. Tampoco el niño se limita a la lengua, pues como vimos vincula el guaraní a su “nación”: es decir, su identidad, su cultura.

138 Con la autoridad que le daba su reconocida ‘expertise’ en la lengua escrita, Borges publicó dos textos claves sobre el idioma nacional, analizados por E. Arnoux y R. Bein (2004), de donde proceden las notas.

La primera lengua

Es necesario traer acá la importancia que tiene la primera lengua, que se adquiere junto a los primeros afectos y es además el instrumento con el que se inicia el conocimiento del mundo, directamente vinculada a un sentimiento de identidad y de pertenencia. Asociada con estos rasgos y aunque la frase tenga cierta ambigüedad, esa primera lengua fue llamada y se la sigue llamando comúnmente “lengua materna”. El adjetivo nos recuerda la exaltación del papel de la mujer/madre en el desarrollo lingüístico del niño que reconocen explícitamente algunos autores, para los cuales la profundidad del vínculo se sumerge en lo biológico:

En el instante de la transmisión oral madre > hijo, operan funciones biológicas de contacto entre las terminaciones de las células nerviosas generadoras del pensamiento, transmitidas a la función del habla. Las ideas o pensamientos transmitidos por sinapsis se vuelven palabras por la boca (sonidos con significado). (Rumiñawi 2000)

La madre aparece así como el puente entre el nuevo ser y la cultura de los ancestros:

Lo que la madre del niño transmite no es una lengua abstracta o suprasistema lingüístico sino la experiencia lingüística de sus antepasados -musical, semántica y morfológica. (op. cit.)

Lo dice también el poeta y docente uruguayo / brasileño Fabián Severo (2015: 4/5):

Escribo en portuñol porque é la versión escrita que más se parece aus sonidos que iscueto en mi cabeza. Si tuviera

que defender algo, eu defendo meu direito a crear usando minha lengua materna.

Otros autores destacan el sentido de pertenencia a la comunidad de origen. En esta línea, para Isabel Requejo (1995) las producciones lingüísticas de la vida cotidiana en el contexto familiar y social, ligadas al espacio, el entorno ambiental y los trabajos, con sus rasgos, sintaxis y sonoridades, actúan sobre los modos de entender las relaciones, los vínculos, la vida misma y ‘alimentan la memoria de nuestra memoria, sede biológica de registro de la vida’, lo cual la lleva a afirmar:

Aún cuando no todas las manifestaciones lingüísticas de un pueblo sean valoradas y reconocidas como “de prestigio”, todas las lenguas maternas son cultas puesto que han sido construidas desde una génesis social que merece respeto, estudio, análisis y posibilidad de ser enunciada.

Va de suyo que, cuando decimos ‘lengua materna o primera lengua’ nos estamos refiriendo a una lengua ‘situada’, que pertenece a una comunidad y a un tiempo –por lo cual también es ‘en proceso’- y no a la lengua en su sentido ideal o abstracto. Es decir, nos referimos concretamente a una *variedad*. En la 1ª infancia el ser humano desarrolla esa variedad, se le impone, en principio estrechamente ligada al núcleo familiar y luego abriéndose a un grupo más amplio, en un proceso que va ligado al descubrimiento y conocimiento del mundo. Luego, al salir del estrecho círculo familiar y más tarde con el ingreso a la escuela, va desarrollando el concepto de *cuánto vale* la misma.

Vimos además que esa primera lengua es uno de los rasgos culturales que más permanecen. Cada niño lleva a la escuela -primer espacio donde empieza a complejizarse el proceso de socialización en el que tiene un papel fundamental el lenguaje- su variedad comunitaria, que no siempre coincide con la variedad aceptada, practicada

y enseñada. El niño allí tiene la posibilidad de encontrarse por lo menos con dos variedades que pueden coincidir: la variedad estándar, vinculada a lo supuestamente consensuado por determinados grupos sociales (a los que algunos pertenecen y otros no), y la variedad escolarizada, basada en la anterior pero con restricciones con respecto al estilo y a la legitimación.¹³⁹ También –salvo en una escuela endogámica, de ‘gente como uno’– tendrá las primeras experiencias de ‘lo diferente’, así como el descubrimiento de sentimientos y actitudes etnocéntricas.

Esto se da sobre todo por la participación de migrantes en la composición del grupo –sean de otras provincias o de países hablantes de español o de otras lenguas– con sus lenguas y variedades de lenguas, sus contactos, ya sea en una palabra (*tajar, botar*) o en un rasgo fonológico, de entonación, gramatical, discursivo, que conlleva ‘lo distinto’ a lo cotidiano en la sociedad receptora, también sujeto a cambios.

A esta realidad cambiante y dinámica que observamos en la sociedad y que se da como emergente en las aulas, sobre todo en las de escuela pública, nos pareció adecuado designarla con la frase ya existente de *diversidad lingüística*, que refiere a un concepto cuyo reconocimiento resulta necesario al docente para interactuar en el diálogo con sus alumnos. El mismo tiene su explicación en la condición de heterogeneidad reconocida para las lenguas, por la cual se producen *variaciones*, es decir, usos alternantes que se dan a un nivel de contingencia, de existencia concreta.

Diversidad lingüística: ¿una mala palabra?

Después de haber hecho nuestro el concepto y de haber designado con esa frase muchas situaciones nos surgió una inquietud: ¿Deci-

139 Los docentes de lengua estudian la *lengua estándar* para enseñarla y así convertirla en *lengua escolarizada*.

mos lo que queremos decir? ¿O caímos ingenuamente en una trampa lingüística?

Porque, al presentar nuestros trabajos, nos encontramos con que el concepto de diversidad suele ser cuestionado desde sectores opuestos –y, en consecuencia, evitado por los advertidos–, lo que nos hizo recordar la brillante disertación sobre las malas palabras de nuestro querido Fontanarrosa en la inauguración del Tercer Congreso de la Lengua en Rosario, organizado por la RAE y la ASALE (Asociación de Academias de la Lengua).

No sé quién las define como malas palabras, tal vez sean como esos villanos de viejas películas como las que nosotros veíamos, que en un principio eran buenos, pero que al final la sociedad los hizo malos. (Fontanarrosa, III Congreso de la Lengua, Rosario 2004)

Simultáneamente, en la misma ciudad se realizaba un *contracongreso*: el Congreso de laS lenguaS, convocado por cátedras de la universidad de Rosario y otras universidades e instituciones de la cultura, que ya desde el título proponían, frente a ‘la lengua’ de la RAE, la negación a la creencia de que somos un país monolingüe, afirmando por el contrario la existencia en nosotros de ‘lenguas’.

El último día del congreso, la Revista Ñ de Clarín dedicaba su tapa a la participación de Fontanarrosa, mientras en la TV el noticiero de la mañana mostraba al Ministro de Educación de la Nación, Daniel Filmus, firmando justamente convenios con la “madre patria”, en tanto aparecía el equívoco logo¹⁴⁰ elegido para el congreso y, en caracteres destacados, un título en la pantalla: “Nueva Conquista de América por España” –retomando así un concepto que había sido ya manifestado por algunos de nuestros intelectuales más esclarecidos, entre ellos Andrés Rivera.¹⁴¹ La conjunción de tantos hechos influyó

140 De su ambigüedad semiótica da cuenta también Arnoux (2007, 3)

141 Entrevistado por Quiroga en “El rincón de la cultura”, Canal 7, 12/08/04.

para que asociara el tema desarrollado en esa oportunidad por Fontanarrosa –‘las malas palabras’- con las frase elegida para designar esa realidad compleja y cambiante, procesual, de la lengua, que vivíamos en las escuelas, puesto que la misma resultaba desaprobada por las autoridades canónicas y también por los del pensamiento opuesto, aunque era bien recibida por los que cuestionaban la realidad escolar, al dar un nombre a ‘aquello de lo que no se habla’ (Neufeld 1999): la existencia de otras hablas en el aula. Por eso, nos parece necesario referirnos a la frase en sí misma.

La palabra la habíamos tomado del “Programa informativo sobre la lengua castellana”, página vinculada al Instituto Cervantes y a la RAE, denominada justamente *unidad en la diversidad*,¹⁴² nombre que le daba existencia y esencia al término segundo, por lo que nos creíamos a salvo de cualquier crítica. El título es una declaración de principios en sí mismo: se asume la heterogeneidad de la lengua reconociendo al mismo tiempo una unidad subyacente a las diferencias. Esta “paradójica integración de la variedad en la unidad”, advierte Del Valle (2002) que coincide con el pensamiento del prestigioso filólogo español R. Menéndez Pidal, de gran peso en las políticas educativas y lingüísticas de nuestro país, que fue director de la RAE desde 1925 hasta la guerra civil española y en un segundo período (de 1947 hasta su muerte en 1968), en plena dictadura de Franco. Traemos este dato porque es sabido el uso político del castellano por el dictador y la represión a otras lenguas de la península (principalmente, vasco y catalán).

Siguiendo con nuestro tema: hemos visto antes que la aceptación de la existencia de variaciones en la lengua, vinculado al rasgo de heterogeneidad, es condición para la comunicación y por lo tanto para el diálogo. En principio hubiera sido suficiente trabajar con ese criterio, ya existente en nuestros referentes de investigación hacia los 80, pero el concepto no pasó a ser aplicado en las escuelas. Entonces

142 www.unidadenladiversidad.com tomado del lema de la Unión Europea (UE), “unida en la diversidad”.

el interés estaba abocado a describir el estándar o 'la norma culta' de los grandes centros urbanos de Hispanoamérica; además, en investigación y también en la enseñanza predominaban los métodos ascendentes, inductivos, que avanzaban de lo simple a lo complejo y que, coherentemente, preconizaban para el hablante la necesidad de conocer primero la norma, requisito considerado necesario para que después se pudieran admitir las formas alternantes. Pero ya por entonces la mirada posmoderna consideraba esta orientación un 'camino ilusorio' y a cambio proponía encarar lo complejo en cuanto tal, ya que *lo más complejo sobredetermina lo más simple*, así como *la discursividad social sobredetermina los intercambios de palabra entre los actores sociales* (Verón 1984: 228).

Estos cambios ayudaron a cuestionar la actitud reduccionista que obligaba a cercenar un objeto de estudio complejo como el lenguaje. Al mismo tiempo en los 90 empezó a generalizarse en todos los ámbitos la palabra *diversidad*, aplicada en principio a lo biológico, que fundamentó el reconocimiento en lo humano de distintas capacidades y su atención en escuelas de educación especial, luego asumido institucionalmente, y más tarde a 'lo cultural', sentidos que conserva fuertemente en el presente. Podemos ver en la actualidad cómo este espíritu es tomado por las instituciones escolares en leyendas escritas del tipo "Integrar respetando la diversidad". Así, pudimos leer no hace mucho, en nota del diario de la capital provincial: *La interculturalidad llegó para quedarse a las escuelas públicas de la Región [...] ¿El resultado? Una comunidad integrada*. Luego en el cuerpo de la nota:

Peruanos, paraguayos, bolivianos, colombianos, venezolanos y argentinos. Son quienes, al mismo tiempo, componen la población del barrio. Y ahí es donde la escuela se erigió en referente muy importante para la comunidad. [...] En la escuela tenemos más de 400 alumnos, y el 45 por ciento proviene o desciende de padres de países limítrofes y no tanto. (El Día, 1° de octubre de 2016, p. 14)

Se destaca que *una vecina boliviana se haya ofrecido a ayudar a otra paraguaya a cocinar*, que se hubiese sumado una peruana profesora de danzas de su país, para cerrar:

“Queremos un mundo donde quepan muchos mundos”, es el lema de la Escuela 40. Mundos que se unen a diario, pero que ayer estallaron en una fiesta de color, música, bailes, gastronomía y mucha alegría expresada por los niños, sus maestras, padres y abuelos.

Traemos esta noticia, bastante actual, porque destacamos bajo ese bien intencionado lema sobre la diversidad, una ausencia: no hay referencias a las lenguas, a pesar de su importancia como elemento constitutivo de cualquier cultura. Esta ausencia es frecuente, lo que guarda relación con que la mayoría de los docentes con los que interactuamos, sobre todo los del área pero incluso estudiosos de otras materias, reconozcan como válida o legítima la existencia de diversidad cultural y biológica pero nieguen, en teoría o en los hechos, la misma condición para la lengua.

La diversidad lingüística existe*

Somos seres de lenguaje (Maturana), por lo que es difícil encontrar algún hablante, de cualquier género, edad, ocupación, que no se interese mínimamente por alguna cuestión relacionada con eso que tanto nos define. Las reflexiones recorren un espectro muy amplio que va desde los que se aferran a una lengua única, definida, hasta los que admiten cualquier tipo de cambios en tanto se produzca la comunicación. Es verdad que, como construcción social que es, necesita de acuerdos entre los hablantes, de mantenerse en el tiempo, pero a la vez no puede dejar de recibir el impacto de los procesos de cambio que se dan en la sociedad humana.

Esto que ocurre a nivel hablante se produce también en los estudios científicos y así tenemos lo que se llamó alguna vez las “guerras lingüísticas”, casi siempre alineadas en relación con determinados objetivos o principios: unos proyectan su estudio desde la unidad y la homogeneidad, otros desde la variación y el cambio. Nosotros, como agentes sociales inmersos en una realidad que reclama la convivencia, sentimos necesario el reconocimiento de la diversidad lingüística.

Cuando decimos *diversidad lingüística* nos referimos tanto a la diversidad del *habla* como de la *lengua*. Es decir, del *lenguaje*, haciendo nuestra la afirmación de que *el lenguaje no es un objeto independiente de las prácticas en que se manifiesta* (del Valle 2015). La aclaración nos resulta necesaria por el prurito observado, en muchos de nuestros intelectuales, de temor o rechazo a afirmar la existencia de diversidad en la lengua, que no les impide en cambio aceptar sin problemas el concepto de diversidad en el habla y/o en el lenguaje. Es verdad que las variaciones fueron siempre reconocidas para el *habla*, ya que ésta implica la realización individual, la actuación del hablante, la contingencia, pero cuando se pone en foco las relaciones entre lenguaje y sociedad estos hechos pasaron a ser reconocidos como propios también de la lengua, lo que además es fácil de verificar si nos asomamos a su historia, que comprende los devenires de su uso por infinitud de hablantes –algunos célebres pero la mayoría anónimos- a lo largo del tiempo.

De ahí que en 1983 afirmaba B. Anderson (2007: 70) *la fatalidad de la diversidad lingüística humana*:

Es esencial tener en mente una idea de la fatalidad, en el sentido de una condición general de diversidad lingüística irremediable. [...] En la Europa anterior a la imprenta, y por supuesto en el resto del mundo, la diversidad de las lenguas habladas, esas lenguas que son para quienes las hablan la trama y la urdimbre de sus vidas, era inmensa [...]

Entendemos *fatal* en dos sentidos: se trata de lo fáctico, contingente, que se impone por su sola existencia, y al mismo tiempo lo inevitable, ineludible. La diversidad es un hecho, existe. Sin embargo nos dirá el mismo autor que, frente al temor a la dispersión y a la pérdida que este hecho pudiera provocar, por debajo de la lengua del imperio –que intenta ser única- y por encima de lenguas vernáculos habladas –que tienden a diferenciarse- se crean *campos unificados de intercambios y comunicaciones* que consolidan a grupos humanos. Son las que reconocemos en principio como ‘lenguas nacionales’. Luego, los lazos sociales así creados por el lenguaje resultan más fuertes y poderosos por medio de la escritura y a posteriori de la imprenta:

Estos variados idiolectos eran capaces de reunirse, dentro de límites definidos, en lenguas impresas de número mucho menor. La misma arbitrariedad de cualquier sistema de signos para los sonidos facilitaba el proceso (...) Los hablantes de la enorme diversidad de franceses, ingleses o españoles, para quienes podría resultar difícil, o incluso imposible, entenderse en la conversación, pudieron comprenderse por la vía de la imprenta y del papel (Anderson 2007: 71/72).

Textos como el anterior nos confirmaron la validez de la frase *diversidad lingüística*, que usábamos en los primeros trabajos para darle entidad a lo que percibíamos como diferente a la ‘lengua escolarizada’, esto es, la lengua legitimada, objeto de la enseñanza escolar. El concepto era recibido como una herramienta necesaria por algunos docentes pero mirado con desconfianza por otros, tal vez porque atentaba contra sus creencias en el principio de homogeneidad exigido tradicionalmente para el concepto de *lengua*, que implicaba una actitud de fidelidad a la lengua de origen: claro que no a la lengua materna o comunitaria sino, más precisamente y pese a que estábamos en Argentina, al castellano o el español de Castilla, respaldado por la

poderosa institución académica. Es más: esta fidelidad a la lengua se planteaba en la escuela para las distintas áreas de enseñanza, de modo que los docentes de cualquier materia tenían como misión también *cuidar* la lengua.

A esta altura uno puede preguntarse cuánto tiene de impuesto desde afuera, desde la antigua metrópoli, esa actitud. En consonancia con ella, todavía puede observarse que muchos ensayos y trabajos intelectuales, incluso de corte científico y de las ciencias duras, empezaban, y todavía suelen hacerlo, con una referencia a definiciones del DRAE, como si estas fueran más ‘verdaderas’ o actualizadas que la propia investigación científica específica.

En el rechazo a otras lenguas y variedades pensamos que también obraba una cuestión de prestigio de sentirnos país monolingüe, como si esta fuera una condición superior, distinta de la de otros países latinoamericanos que eran bilingües por la vigencia en ellos de lenguas indígenas. O el temor a legitimar lo *ilegítimo* o a que la lengua cambie (pese a que el cambio es directamente observable), o aún más: temor a que se deteriore, se empobrezca, se *aplebeye*, cosas que se han dicho y se siguen diciendo. Todo esto contribuía a negar la legitimidad del concepto de diversidad.

Pero el término nos lo avalaba su uso en la página oficial citada arriba. Allí encontramos artículos sobre variedades del español, incluyendo la nuestra, que aunque no dejaban de ser muchas veces más que descripciones al uso de regionalismos, tenían la importancia de testificar diferencias existentes dentro de ‘la lengua’ y coincidencias o diferencias interesantes entre países. Cada tanto aparecía también algún trabajo cuestionador que indagaba en el devenir, en el cambio.

Fue allí donde descubrimos -no publicado directamente sino a través de un link de la página con EliEs-, vinculado a nuestra temática, un esclarecedor artículo del lingüista José del Valle (2002) sobre ‘la lengua imaginada’ –correlato conceptual de la ‘comunidad imaginada’ de Anderson-, que tenía su punto de partida en un análisis crítico del discurso del ya mencionado Menéndez Pidal, en dos textos

de 1918 y 1944 en los que el famoso filólogo y director de la RAE pone en evidencia su interés en las políticas lingüísticas de los países hispanoamericanos.

En el trabajo de Del Valle encontramos por empezar que el uso de la palabra *diversidad* viene de lejos, pero con peso negativo. Los criollos del siglo XIX, que renegaron del centralismo político monárquico, pese a ello se mantuvieron fieles a la lengua de la metrópoli, a tal punto que eminentes americanistas como el venezolano A. Bello y el colombiano R. J. Cuervo alertaban sobre los peligros de que la *diversidad dialectal* y las *variedades del habla popular* de los países americanos fueran causa de la *inundación y enturbiamiento del idioma* y de una ruptura lingüística de nuestros países con España.

Frente a aquellos presagios funestos, Menéndez Pidal contradice el temor de los autores mencionados, desestimando las diferencias entre *el español culto común, representante de la unidad, y el español popular de las varias regiones, representante de la diversidad*. De ese modo reconoce la existencia de una *unidad esencial del idioma*, para lo cual define a la lengua de Hispanoamérica como un *sistema lingüístico unitario con base en la lengua literaria y en el uso de Castilla*.¹⁴³ Esta afirmación aspiraba justamente a marcar una unidad también de tipo política (dado que el concepto de ‘nación’ se enraizaba en la existencia de una lengua y una literatura comunes), lo que al mismo tiempo significaba negar la existencia, en nuestro continente, de otras lenguas –las originarias o las de inmigración– y sus posibles mestizajes.¹⁴⁴

En cambio, hoy existe la tendencia a pensar que las diferencias entre el español peninsular y las lenguas hispanoamericanas, y de estas

143 Seguimos siempre el artículo de Del Valle (2002), quien en nota 3 aclara que esta concepción de la lengua española estándar dominó toda la obra lingüística de Menéndez Pidal y no, como comúnmente se cree, la de la influencia andaluza.

144 La antigua ciencia de la filología había trazado una línea única para la historia de la lengua con su raíz en el latín más ‘aportes’ de otras lenguas. En cambio, el concepto de *bilingüismo* y de *lenguas en contacto* fue expuesto recién por Weinreich en 1953, en otro espacio intelectual.

entre sí, se debe a las lenguas amerindias que existían antes de la conquista, por lo cual el conocimiento de éstas se considera indispensable para la comprensión de los fenómenos lingüísticos y culturales de nuestros países (R. Nardi en los '70, Germán de Granda, 1996). Rumiñawi (1994) afirma que el mestizaje entre españoles, indios e incluso africanos no fue solo biológico, sino también cultural y lingüístico. Esto vale para la *primera matriz cultural*, la *hispano-indígena*, según Martínez Sarasola (1992). A fines del siglo XIX y en las primeras décadas del XX, según el mismo autor, se producen inmigraciones masivas que determinarán la *segunda matriz cultural*.

De modo que, más que una mirada optimista o celebratoria de la unidad entre España e Hispanoamérica, la posición de Menéndez Pidal es interpretada por Del Valle como una estrategia política para reforzar la hegemonía del castellano como factor de unidad, lo que favorecería los intereses políticos y económicos de la antigua metrópoli sobre las colonias perdidas. En otras palabras, las afirmaciones del famoso académico van orientadas a *imaginar* nuestra realidad cultural y lingüística como una continuidad de la de España, negando de ese modo la *diversidad* de lenguas, en aras de un proyecto político *que intenta encontrar fuera de España el componente lingüístico necesario al proyecto de unidad nacional del estado español*; para ello, se intentaría instaurar ese proyecto en organizaciones estatales como la escuela y las organismos que la rigen (consejo escolar, ministerios), y en los medios, a quienes va dirigido justamente su discurso.

El llamamiento de M. Pidal a la fidelidad a *la lengua*, que incluía desterrar las formas no académicas, *vulgares* (sic), tuvo una buena recepción en las instituciones educativas durante la primera mitad del siglo XX, por ejemplo en el intento de desterrar el *voseo*, puntualmente condenado por el famoso filólogo.¹⁴⁵ Pensamos que este aca-

145 El voseo, característico del español de Argentina (aunque no exclusivo nuestro), fue cuestionado explícitamente por el famoso filólogo, quien en 1944 felicitó a la Academia Argentina de Letras y al Consejo Nacional de Educación porque recomendaban a los maestros 'que procuren impedir entre los alumnos, aun en las horas de recreo, el uso vulgar de vos..., el degradado y degradante voseo' (citado por

tamiento pudo haber incidido –por distintas vías: un nacionalismo defensor de la unidad, asumido por instituciones, leyes y reglamentos- en las representaciones docentes e incluso sociales sobre el lenguaje hasta nuestros días, por las que se fortalece una valorización positiva de la unidad y la homogeneidad lingüística.

Si bien los ciudadanos argentinos de segunda o tercera generación no portaban ya la marca lingüística de la inmigración, la clase alta había encontrado que el empleo de desvíos o rasgos del “mal uso” le permitía distinguirse como parte de un grupo selecto y distanciarse de la masa a partir de los usos lingüísticos. (López García 2012, 120)

Pero también y como siempre sucede, aquella propuesta conciliadora pero no ingenua, sin que su autor lo hubiera previsto pone en evidencia el término cuestionado. En nuestro caso, por la experiencia en la práctica social y mediante una ampliación del panorama teórico, fue empezando justamente a prevalecer la categoría de diversidad por sobre la de unidad, de modo que nos fuimos planteando desde la cátedra lo que veíamos como conflicto entre la ‘diversidad lingüística’, presente en la sociedad, y la ‘lengua escolarizada’, proclive al concepto de unidad y a la herencia académica.

Aclaremos que este reconocimiento de la diversidad lingüística no tiene que ver con la hispanofobia de nuestros románticos del siglo XIX ni con negar las raíces hispánicas. Por el contrario, también existe diversidad en España, como ya lo reconocía Juan de Valdés en su *Diálogo de la lengua* (1535): *Si me avéis de preguntar de las diversidades que ay en el hablar castellano entre unas tierras y otras, será nunca acabar [...] cada provincia tiene sus vocablos propios y sus maneras de dezir* (citado por Arnoux 2001: 188). Pero volviendo a la actualidad:

Del Valle 2002, resaltado nuestro. Ver también referencia a Vidal de Battini). A tal punto asumió esta poco amigable misión la institución escolar que tenemos todavía docentes que cumplen el mandato.

cuando muchos de nuestros docentes e intelectuales siguen atados a aquel ideal de unidad, asumido oficialmente por el franquismo, existe hoy toda una corriente de lingüistas españoles que reconocen a su país como bilingüe, por la coexistencia al menos de dos lenguas oficiales: el castellano, más alguna del grupo de ocho lenguas, o más, reconocidas como oficiales en las distintas comunidades autónomas: catalán, vasco, gallego, extremeño, asturiano, y otras.

Otros autores

Tan es así que un texto que contribuyó a afianzarnos en la elección de la frase proviene de un estudio llevado a cabo en Madrid, dirigido por Luisa Martín Rojo (2003), cuya Primera Parte se titula, justamente: “Escuela y diversidad lingüística” (18-68). Fruto de la investigación llevada a cabo durante varios años por equipos interdisciplinarios y docentes, el libro fue presentado en 2003 en Puebla, México, como cierre al III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), de la que Chile, México, Venezuela, Argentina, son miembros, a más de otros países.¹⁴⁶

El libro de Martín Rojo, que toma el difundido lema “la diversidad es la norma”, da cuenta no solo de la coexistencia de lenguas extranjeras en el aula de la capital española, por la presencia de inmigrantes de distintos países de Europa, Africa y Latinoamérica, sino que comprende también las *variedades* de español en la península e incluso los ‘dialectos’ sociales.

Es verdad que no era la primera vez que se enfocaban los dialectos: España tiene una larga tradición dialectológica que heredaron nuestros países. Pero la mayoría de los trabajos existentes hasta entonces seguían un criterio meramente descriptivo, atento por momentos a lo curioso y popular pero encuadrado siempre dentro de lo

146 Coincidentemente, en ese mismo evento presentábamos nuestro trabajo sobre el mismo tema, titulado “Lenguaje y sociedad multicultural” (Lopreto 2004).

‘incorrecto’, de modo que no pasaron a las aulas donde, los que hablaban distinto, hablaban ‘mal’. Lo que leíamos al respecto en Bourdieu, Hodge, Williams, Halliday y otros no afectaba la forma de enfocar el lenguaje en la enseñanza escolar.

En el libro de Martín Rojo encontramos en cambio el desarrollo de los principios teóricos necesarios para la aceptación de diferentes formas de habla, en función de una educación que incluya al distinto:

La creciente presencia de niños y adolescentes de origen extranjero ha venido a sumarse a otros cambios significativos en el sistema educativo, a través de los cuales han conseguido acceder a la educación *los sectores sociales más desfavorecidos y las minorías étnicas autóctonas*, de manera que, tal y como señala la legislación, hoy, en las escuelas e institutos, “la diversidad es la norma” (Martín Rojo 2003, 11, el resaltado en cursiva es nuestro).

Queda claro allí que el concepto se extiende a la coexistencia en el aula de diferentes lenguas, autóctonas o de inmigración, pero también de *variedades* dentro de la lengua española, en su uso por grupos sociales hegemónicos o subalternos:

A menudo, la enseñanza de las variedades con prestigio, sean variedades regionales (la hablada en Castilla y León...) o sociales consideradas “cultas” (propias de las clases medias y altas), se realiza excluyendo otras formas de habla (las variedades extremeña o canaria, por ejemplo, o las variedades “vulgares” de clase baja). Como vemos, la elección entraña al mismo tiempo la reproducción de los valores sociales de las diferencias lingüísticas, pues las formas “apreciadas” son características de los grupos y sectores sociales que ocupan una posición fuerte y tienen un status alto. Estas valoraciones son las que subyacen a

las dicotomías que distinguen entre variedades “elevadas, cultas, elaboradas o correctas” y variedades “bajas, incultas, primitivas, incorrectas” (Martín Rojo 2003: 19).

Enfocados los hechos desde una ‘teoría de la diferencia’, como vemos no se trata de una simple variedad de ‘acentos’-casi inevitable y generalmente aceptada en el caso de inmigrantes- sino que implica también una diferenciación con respecto a los valores de ‘culto’, ‘correcto’ y sus opuestos. En la cita queda implicada además la difundida y discutida dicotomía *código elaborado* vs *código restringido*, en su vinculación con clases o entornos sociales, que sustentó la ‘teoría del déficit’, cuestionada por la autora y por las actuales corrientes educativas.

Entendemos que todo esto queda comprendido cuando decimos *diversidad lingüística*, lo que nos ratificó en su uso para referirnos a la situación similar que encontramos en nuestras escuelas. La consideramos más apropiada que otras denominaciones ya que, por su sentido más difuso y abarcativo, permite aplicarse tanto a la coexistencia de lenguas diferentes como también a la de diferencias menores, puntuales, dentro de una misma lengua (léxicas, fonológicas, gramaticales), para dar cuenta de una situación hasta hace poco impensada en nuestra escuela pública, donde predomina el modelo de ‘asimilación’ y donde todavía existe el preconceito de que el niño debe ingresar hablando ‘bien’ la lengua estándar. Si bien esto se modificó en algunas poblaciones de lenguas originarias, así se lo sigue pensando en gran parte de la primera provincia argentina.

La frase además nos daba la ventaja de poder ser asociada directamente, como un calco, a su par terminológico *diversidad cultural*, que encontrábamos bastante difundido y aceptado, aunque a veces en un sentido banalizado. Es verdad que este término fue utilizado con ligereza para resolver todo tipo de situaciones discutibles y además fue cooptado para fines incluso opuestos por la propaganda y por políticas neoliberales. De ahí el temor a quedar ingenuamente alineado

dos en determinadas ideologías, que justifica por qué algunos autores lo evitan. Pero entendemos también que el solo reconocimiento de la ‘diversidad’ surge en un campo semántico que viene asentándose desde hace varias décadas, junto a las nociones de ‘diferencia’, el concepto de ‘el otro’, la condición de ‘otredad’ y similares y su consecuente crítica al pensamiento etnocéntrico y racista, lo cual en sí mismo constituye ya algo positivo.

Por otra parte, si bien las distintas expresiones culturales ‘que festejan la diversidad’, privadas del contexto que les dio vida, llegan desprendidas de su sentido original y pueden reducirse a veces a un mero espectáculo curioso y bonito, los hechos no son tan lineales, pueden tener su lado positivo en el sentido de que ayudan a la sobrevivencia y sobre todo a un autorreconocimiento del otro, que le permite ‘empoderarse’, ubicarse mejor en la sociedad receptora.

En nuestra búsqueda, encontramos que también Heras Monner Sans (2004-5) y Neufeld (1999) hablan de diversidad socio-cultural. En el área lingüística, E. Bernárdez, A. Martínez, V. Unamuno, R. Hammel y otros usan indistintamente las frases *diversidad lingüística*, *heterogeneidad*, *diversidad de hablas*. A. Martínez en “Diversidad cultural y lingüística en los grandes centros urbanos” (2009: 17-32) reconoce y desarrolla explícitamente el tema, afirmando la necesidad de incorporarlo a la formación docente. También otros lingüistas lo vinculan a políticas educativas, implicadas en proyectos que plantean la desigualdad social.

Ahora bien: una vez afirmados en estos planteamientos que intentan desnaturalizar determinadas representaciones de los docentes, de raíces academicistas, con respecto al lenguaje, nos encontramos con otros cuestionamientos que provienen de la teoría crítica de la cultura. Acá lo que se cuestiona, desde una filosofía marxista conocida entre nosotros en textos de Zizek, es que tanto el *multiculturalismo* como la *diversidad* -términos que se asocian entre sí y se afianzan en los '90- si bien propugnan *el abandono de la ilusión de homogeneidad (propia de la modernidad)*, se quedan meramente *en el mapeo y la*

celebración de las diferencias, de modo que se reconocen derechos en el plano cultural que luego se niegan en el ámbito económico y social. En otras palabras, el reconocer diferencias supondría mantenerlas, despreocuparse de los problemas de desigualdad, por lo que se lo asimila al pensamiento neoliberal.

De ahí que, por este lado, en los estudios culturales se tienda a asociar el término *diversidad* a *multiculturalismo*, rechazando ambos, a partir de considerar que *la reivindicación de la diversidad podría estar actuando muchas veces como una válvula de escape que dejaría intacta cierta homogeneidad básica del capitalismo mundial, siendo el multiculturalismo el síntoma de la actual etapa de su desarrollo*. En cambio se propone el término *interculturalidad* porque implica no solo el reconocimiento de los distintos grupos sino la incorporación de la desigualdad como dimensión central de la reflexión, a la vez que un proyecto de integración como instancia cognoscitiva y estrategia política (las citas son de Archenti 2012). En este uso, como correlato de *interculturalidad*, en el área de la lengua se prefieren los términos *bilingüe* y *bilingüismo* (que fundamentan la EIB o Educación Intercultural Bilingüe, como consta en las leyes de Educación nacional y provincial).

Hay alguna ligazón de este pensamiento con los conceptos de Bourdieu y Weber acerca de que un lenguaje legítimo, correcto, *castizo* (de *casta* ‘clase pura, original’, por extensión ‘clase alta’), contribuye a asegurar la dominación de los que lo poseen sobre los desposeídos, a dominar a los dominados, de donde se sigue que aceptar la diversidad, darle entidad, describirla, como implicaría desde esta crítica el ‘dejar todo como está’ y no hacer nada por cambiar la realidad, sería una forma de mantener la desigualdad social.

Nos parece un pensamiento demasiado lineal, ya que el reconocimiento de las diferencias puede tener como fundamento el respeto por el otro, incluso la valoración de lo lúdico y creativo. Cuando en “La lengua, hoy” el lingüista mexicano A. Alatorre (1989: 295-318) se

regodea con las diferencias del habla popular está festejando la creatividad.

Hay en nuestro mundo muchas cosas de que alarmarse. Entre ellas no está la lengua española en cuanto tal (y en toda la *diversidad* de sus realizaciones). En el caso de los cubanos, por ejemplo, lo único que hace falta para entenderlos es querer entenderlos (y se descubre entonces que *su español es no solo bueno, sino sabroso*) (Alatorre 1989, 318) (el resaltado en cursiva es nuestro)

Si bien en este caso manifiesta el placer del orfebre, no implica necesariamente una correlación directa con la insensibilidad ante diferencias del orden social o económico o la observación pasiva ante grupos desfavorecidos que a su vez tienen formas de hablar diferentes. Es más bien el reconocimiento, la aceptación, el diálogo con algo tan profundamente arraigado como lo es la lengua comunitaria.

Encontramos por otra parte que el pensamiento que deja así pegado el concepto de 'diversidad' al neoliberalismo no es sin embargo totalmente compartido. Una de las primeras lecturas clave para nosotros fue A. Puiggrós, de conocida trayectoria política, en su libro *Volver a educar* (1995), donde reconoce explícitamente la *diversidad de hablas*. Aunque justifica para el siglo XIX el modelo educativo que tenía como principio la *homogeneidad*, aclara que ese rasgo, que constituyó una *ventaja comparativa argentina con respecto a la mayor parte de las culturas latinoamericanas, resulta ahora una de sus principales desventajas* (op. cit. 178). En consecuencia afirmará más adelante:

La clave de una política educativa democrática consiste en preservar, al mismo tiempo, la igualdad frente a la ley y el derecho a las diferencias culturales, políticas, ideológicas y religiosas, que pertenecen al ámbito de lo privado. (Puiggrós A. 1995.: 232-233)

Por lo tanto cuestiona la continuidad del modelo educativo de la modernidad, que define como *logocéntrico* y *etnocéntrico* (op. cit. 85-90):

[...] su función [la de la escuela sarmientina] no era enhebrar elementos de las distintas vertientes culturales que se reunían en la escuela, sino imponer una lengua, un lenguaje, una religión y una cultura política. Estaba dominado por la concepción de un sujeto unitario [...] Toda la sociedad coincidía entonces en una idea de unidad nacional concebida como disolución de las diferencias y homogeneización de los sujetos. De lo que pertenecía al propio grupo, a la tradición familiar o al país de origen, apenas si se guardó un resto durante unas pocas generaciones, quedando hasta hoy marcas poco evidentes en el lenguaje.

Encontramos explícita una clarificación a nuestras dudas en *Los límites de la cultura* (Grimson 2012), donde el autor reconoce la diversidad cultural -dentro de la cual incluye la diversidad lingüística, dada la relación entre lengua y cultura, según aclaración personal- como una categoría válida *por su misma existencia*.

Como todas las construcciones humanas, voluntarias e involuntarias, conscientes e inconscientes, la diversidad existe. No es un castigo divino pero tampoco una gracia de Dios. Como toda naturaleza humana, es histórica y política, situada, conflictiva y procesual. (2012: 88)

La define así como una construcción social contingente, que puede usarse tanto para subordinar y dominar a los grupos subalternos como para reivindicar los derechos colectivos de esos grupos (77). Señala que el etnocentrismo occidental y civilizador del siglo XIX consideraba a la diversidad un problema, una expresión de atraso de

algunas sociedades, de modo que los horizontes de desarrollo y de igualdad se asociaban a su reducción y a una creciente homogeneidad cultural (82), justificada por la dicotomía ‘civilización y barbarie’. En el siglo XX y especialmente en los ’90, ciertas contingencias históricas permiten el reconocimiento de la diversidad cultural, del bilingüismo y de los derechos de los pueblos indígenas, por lo que agrega que, pese a que el neoliberalismo imperante alejará para siempre la ilusión de igualdad, dejará al menos aquel reconocimiento como saldo positivo.

El recorrido que señala Grimson en el campo cultural muestra un paralelo en lo que hace a diversidad lingüística: la visión negativa en el siglo XIX de Bello y Cuervo, y la reificación del concepto por Pidal para defender la unidad en el siglo siguiente. Luego, las contradicciones ante la evidencia de las diferencias, que están en la base de la Sociolingüística. Esto lleva a que en los ’90 se oigan voces acerca de que ‘la lengua’ *no existe*, expresada no solo por lingüistas críticos como el mejicano Alatorre (1989) sino, como vimos, también por académicos como López Morales (1993), que surgen paralelamente a la afirmación de la *existencia* de diversidad lingüística.

Es cierto que los tradicionales estudios sobre la heterogeneidad lingüística se quedaron a veces en la descripción de diferencias pero nos atrevemos a decir que, cuando las tomó la educación –y no una actitud cientificista– llevó a fundamentar políticas educativas y lingüísticas transformadoras. Justamente Grimson usa como ejemplo la EIB para mostrar que, en tanto concepto, *la diversidad puede defenderse desde perspectivas universalistas que enfatizan la relación entre diversidad e igualdad* (op. cit. 82-83) y así recupera la importancia de su estudio:

Quando la investigación se compromete a reconocer la heterogeneidad cultural, social y política de esas entidades que tienden a procurar clausuras, puede contribuir a

reponer la contingencia de las decisiones de los sectores subalternos (Grimson 2012: 109)

De todos modos, agreguemos para tranquilidad de muchos una idea que aparece expresada en Grimson y que nos aclara que la celebrada desaparición de 'la lengua' no es tal y que tampoco la diversidad es disolvente:

La idea de totalidad es crucial, pero no debe ser defendida en relación con una supuesta homogeneidad que nunca podrá constatarse empíricamente y que solo existe como postulado ideológico de agentes de una configuración dada. En cambio, debe ser comprendida como una articulación, contingente pero poderosa, de un cierto entramado heterogéneo. (Grimson 2012: 34)

El autor apunta luego a lo que resulta el núcleo del problema: la cuestión de si tenemos autonomía para hacer esa articulación o si nos la imponen desde afuera. La complejidad del tema nos previene de una siempre riesgosa simplificación y lo configura dentro de la problemática de políticas lingüísticas y educativas, en la trama de debates actuales como el de la *autonomía*. Sobre ello dice M. Svampa (2016: 105): "Quien dice autonomía dice también territorio, el cual refiere a un conjunto de dimensiones (espacial, económica, simbólica y cultural)": indudablemente, en lo simbólico y cultural está el lengua/je.

Apoyándonos en estos dos autores podemos decir que ni el concepto de diversidad ni el de multiculturalismo, al que lo asocian ciertos autores, son *per se* neoliberales ni despolitizadores, puesto que han fundamentado muchas veces las luchas por la autonomía de los pueblos:

Para muchos, el multiculturalismo dominante desplegaría políticas orientadas al reconocimiento de la diversidad

cultural y la folclorización, en clave global, de lo local, cuyo objetivo era el congelamiento de demandas, por la vía de la integración y de la desmovilización de las organizaciones indígenas. Sin embargo, los resultados fueron muy diferentes, según los casos y contextos, pues en líneas generales las demandas de autonomía y las resistencias al modelo fueron potenciadas al calor de las luchas contra el ajuste neoliberal (Svampa 2016: 103).

Una cuestión terminológica

Como se sabe, lo terminológico no es ajeno a lo conceptual, por lo que entendemos que en nuestra elección por el término hay además una cuestión de lenguaje. Los conceptos mencionados son construcciones que no han seguido caminos paralelos, teniendo entonces importancia los usos –siempre contingentes– cristalizados por la sociedad.

Por empezar vemos que los prefijos *pluri* y *multi* se usan apuntando preferentemente a un sentido cuantitativo –aunque *plural* implique algo más– en tanto *inter*, que supone la existencia de ‘varios’ más las de ‘interacción, integrar’, ha dado como resultado la palabra *interculturalidad*. Ahora bien, su par *interlengua* es una palabra de distinto alcance.

En efecto, *interculturalidad* puede definirse como ‘la coexistencia de culturas diferentes en relación dinámica y dialéctica en lucha por la hegemonía’; en cambio, más modestamente, *interlengua* era un tecnicismo usado en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) para referirse a las etapas previsibles en el aprendizaje, sin referencia a los aspectos sociopolíticos que se le asigna a *interculturalidad*. En nuestra requisa encontramos un solo lingüista que usó la palabra *interlengua* en sentido político, en una publicación del Centro R. Nardi, cuando dice, refiriéndose al conflicto entre lenguas

originarias y lengua escolarizada: *quizás la relación interlenguas sea el tema más importante de la lingüística contemporánea* (Rumiñawi, 2001).

Claro que la carencia de un término isomorfo a ‘interculturalidad’ en el área lingüística es en sí mismo significativa. En realidad, en los países hispanohablantes muchos de los estudios de ‘dialectología’ -que cubrían los hechos de diversidad lingüística- seguían la tradición hispánica en su relación con *La Lengua (el castellano)*. La diversidad de todos modos evidente llevó primero a diferenciar la *norma*, que en principio se identificó para nosotros con el español de Castilla, sostenido por una poderosa institución como la RAE. Predominaba entonces una representación de los usos distintos al castellano como anómalos, híbridos, contaminados, incorrectos, de menor valor por ser regionalismos, aunque se les podía conceder el rasgo de pintorescos e interesantes. Pero la realidad se impone y hacia los ’80 se acepta la existencia de otros centros emisores de normas, a la par de Madrid (Buenos Aires, Lima, México, etc.)

De todos modos con esto no se daba cuenta de la realidad lingüística de nuestros pueblos. La toma de conciencia de la existencia de otras lenguas y de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios lleva a la elección del término *bilingüismo*, dándole un sentido no meramente descriptivo de encuentro o contacto de lenguas sino político, referido a situaciones de conflicto y relaciones de poder. El tema constituye el contenido de un capítulo de las leyes de educación, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Pero en nuestros primeros trabajos no acudimos en principio a estos términos, hoy menos cuestionados, porque, entre otras razones, cuando comenzamos a avizorar la problemática se llamaba *bilingües* -y se siguen llamando por esta zona- a ciertas escuelas ‘importantes’ -casi siempre privadas- que organizaban su currícula en dos lenguas y culturas también ‘importantes’, internacionales: inglés, alemán, idish o hebreo.

En cambio, en las escuelas públicas de nuestra provincia encontramos que el bilingüismo de los chicos asume otras características: por un lado, la mayoría son hispanohablantes, aunque de distintas variedades del español, que se diferencian no solo por constituir variedades regionales, sociales y etarias, sino además por la existencia de contactos con otras lenguas diferentes, tanto originarias como de inmigración; y, por otro lado, chicos cuya primera lengua, lengua materna y/o comunitaria no es el español sino una lengua de inmigración o una lengua originaria. Estos últimos, en su mayoría, no son hablantes monolingües de quechua o guaraní sino que, al convivir e intercambiar en sus zonas de origen con la población criolla, hablante de español, han aprendido también esta última, ya sea en la convivencia, a través de la radio o de los miembros de la familia que se *conchaban* y, puntualmente, como un requisito exigible por la escuela pública.

La lengua así aprendida conserva elementos de la primera. Todo eso, más la pertenencia de los chicos a clases pauperizadas –lo que incidía en la poca frecuencia de textos y en el autorreconocimiento negativo de las diferencias– daba como resultado hablas que podían ubicarse dentro del ‘español’ pero que se diferenciaban del estándar local practicado en la escuela, correspondiente generalmente a la lengua de los sectores medios.

Para esa situación tan aleatoria que se da en los centros urbanos y zonas aledañas, donde raramente la población escolar de la escuela pública pertenezca a un mismo grupo cultural, con una única lengua o variedad de lengua, encontramos que tanto el término *bilingüismo* como la propuesta alternativa de *bidialectalismo*, montadas sobre la idea de lenguas como ‘sistemas discretos’, son menos adecuadas que la expresión *diversidad lingüística*, dado el sentido más difuso y abarcativo de esta última.

Hay otro aspecto, tanto o más importante: es más probable que, en su comunidad de origen, el hablante bilingüe conserve la elección por su lengua primera y a la vez adopte el español como lengua se-

gunda, dada la importancia de ésta como lengua franca. Ese mismo hablante, cuando emigra a los centros urbanos,¹⁴⁷ impulsado por la pobreza o la falta de trabajo o incluso despojado de su hábitat, expulsado compulsivamente -tal como ocurre con frecuencia a causa de la expropiación de territorios por empresas dedicadas a la deforestación, a la explotación sojera y/o minera no convencional-, necesariamente cambia su relación con respecto a la lengua y la cultura y, tanto él como su familia y sus hijos van a necesitar aprender la lengua de la ciudad receptora, muchas veces a expensas de la propia. Es una elección a la que lo fuerza la necesidad de sobrevivir, tal como lo vieron ya Bourdieu y Freire para el estándar.

Por ello, entendemos que la expresión *diversidad cultural y lingüística*, de sentido más difuso y abarcativo que *interculturalidad bilingüe*, resulta más apropiada para designar la situación que se da en las aulas de nuestra provincia, especialmente de las zonas urbanas y periurbanas: de ahí la ratificación de nuestra elección terminológica.

La contingencia histórica

Dado que dijimos sobre la diversidad lingüística que su carácter es contingente, cabe la mirada histórica, que puede explicar muchos usos.

Reconocemos fundamentalmente tres causas para la existencia de diversidad: la primera es la condición de heterogeneidad propia de las lenguas que, más que una mera descripción tiene que ver con los rasgos reconocidos de ubicuidad y versatilidad, su funcionalidad, su estrecha relación con las conformaciones culturales, su capacidad para la información y al mismo tiempo para dar cuenta de la subjetividad y la potencialidad creativa del hablante, la creación de lazos de pertenencia, etc., que la constituyen como sistema de comunicación

147 M. Svampa (2016: 117) señala como una característica latinoamericana de las últimas décadas la presencia cada vez más masiva de indígenas en las ciudades

apto para diferentes situaciones y que se utiliza con fines específicos, condiciones para las cuales posee una variedad de recursos que ofrece distintas opciones. Esto se traduce luego en elecciones de léxico (*niño/chico/pibe*) pero también de formas gramaticales, estructuras sintácticas, etc.

La existencia de formas alternantes es lo que hace al mismo tiempo que el lenguaje sea pasible de cambios, observables hasta en una misma generación de hablantes. Esto nos lleva a la segunda causa: el cambio lingüístico, de naturaleza histórica, generalmente aceptado cuando es remoto pero resistido en el momento en que se percibe. Son algunos ejemplos: *blanco*, del germano *blank* que de antiguo desbancó al latino *albus*; *cantaveram* (indicativo latino) transformado en *cantara* (subjuntivo); el verbo intransitivo *ir* variando a transitivo en el uso rioplatense *lo fueron*; *la alcaldesa* hace tres siglos era la esposa del alcalde, hoy es ella, una mujer, la autoridad política; además reformas ortográficas, préstamos léxicos, etc.

Los cambios ocurren en todas las lenguas del mundo y no necesariamente al mismo tiempo y de la misma forma en el territorio que abarque su uso. Un ejemplo interesante es el uso del prefijo *re-*. Hace apenas diez años, o tal vez pocos más, muchos en este país nos escandalizábamos por el uso inapropiado que hacían del mismo -obviamente, los jóvenes- con valor de superlativo: ya no era *muy lindo* ni *lindísimo* sino *relindo*, el superlativo de *bueno* no era *bonísimo* ni *buenísimo*, mucho menos óptimo como lo recomendaría la normativa, sino *rebueno*, y del mismo modo *remal*, *te requiero* –que resultó ambiguo-, *te rebanco*. Nuestro argumento contra el ‘mal uso’ era que el verdadero significado del prefijo *re-* se refería a ‘duplicar’, ‘repetir’, como en *repoblar*, *rehacer*, *reelección* (aunque no reparábamos en *reincidir*, *retomar*). La realidad pudo más y como el nuevo uso se mantuvo empezamos a justificarlo por su sentido general aumentativo, lo que lo convierte en un proceso no tan disparatado o anómalo. Pero lo realmente curioso resultó encontrar que ese *re-* superlativo, que creíamos un desvío juvenil y además argentino, hoy bastante extendi-

do pero al principio estigmatizado, se usaba también en España hacia 1904, tal como nos lo informa el ya aludido Menéndez Pidal en su célebre Manual (1962: 221). Es más, no solo lo da allí como un uso español contemporáneo sino que aporta el ejemplo de *rebién* nada menos que en Cervantes (siglo XVII), el ‘padre del idioma’, así como nos enteramos por Bordelois (2005: 140) que *recóndito* toma un valor similar ya en el antiguo latín, a partir del adjetivo *condito* ‘escondido’. O sea que la invención de nuestros jóvenes, tan vilipendiada en su momento por los adultos, fue revivir sin saberlo un *posible* del mismo sistema.

Hasta acá nos estamos moviendo dentro de la historia de la lengua, que es historia de cambios. Pero si tomamos en cuenta la famosa y discutida frase: “una lengua es un dialecto que tiene tras de sí un ejército y una armada”, la tercera causa de diversidad lingüística la encontramos en la historia social, cultural, bélica, económica, que nos explica al mismo tiempo por qué los argentinos somos hablantes de español, al mismo tiempo que por qué somos Hispanoamérica, Latioamérica o América Latina.¹⁴⁸

Para salir de la historia contada por los vencedores me permito seguir a Martínez Sarasola (1992), quien reconoce en nuestro país tres etapas. La primera corresponde a los primeros seres humanos que llegaron y habitaron el actual territorio argentino hace por lo menos doce mil años y que a la llegada de los conquistadores en el siglo XVI ya tenían determinados desarrollos culturales.

Ese cuadro humano de nítidos perfiles no era en consecuencia un producto espontáneo: más de diez mil años de larga historia, trabajosamente transitada, constituyeron las raíces de nuestras culturas originarias, cuyos artífices aún hoy son llamados respetuosamente por muchos de sus descendientes “los antiguos”. (op cit. 24)

148 Núñez (2001: 13-78) hace un interesante análisis del tema del nombre, a partir del cual considera más acertada la última denominación.

Los conquistadores venían –ya se sabe- en busca de oro pero también de territorio, como lo aclara el reconocido historiador español V. Vives (1976), quien habla de la Conquista también como una ‘inmigración’ (al menos esto es válido para el Río de la Plata). Para apoderarse de la tierra –y del metal precioso- llevaron a cabo un plan de imposición de la propia lengua y cultura. La forma frecuente en las cartas de los conquistadores para referirse a sus objetivos tenía dos expresiones: la primera era *hacer entrada* -es decir, ‘penetrar, apoderarse, colonizar’, frase con la que también se referían a la inmigración y que incluía la idea de violencia-; la segunda indicaba el lugar: *en esta conquista*, sustantivo el último con el que designaban al territorio. (Lopreto 1996: 19).

La consecuencia fue que a partir de entonces muchos pueblos antiguos desarrollaron una cultura de resistencia y muerte mientras otros aceptaron –en forma compulsiva o no- la otra posibilidad: el mestizaje de las dos vertientes étnico-culturales, que llega al presente. De esta unión resulta para M. Sarasola (1992: 15/16) la *primera matriz cultural del pueblo argentino*, que *en general es ocultada cuando no negada*. Se trata de la *matriz original hispano-indígena*, tanto para las culturas como para las lenguas.

De ahí que, a diferencia de la tesis de M. Pidal (ver arriba), hoy predomina el criterio de que las lenguas amerindias han constituido un factor muy importante en la configuración diferente –con respecto al español de España y a las lenguas entre sí- de muchas lenguas hispanoamericanas, lo que hace que el conocimiento de aquellas resulte indispensable para la comprensión de fenómenos lingüísticos y culturales de nuestros países, como se demuestra en los trabajos de Martínez, Speranza, Fernández y otros. Esto vale para la *primera matriz cultural*, la *hispano-indígena*. No podemos dejar de tener en cuenta en la época moderna las lenguas de inmigración, que corresponden a la *segunda matriz cultural*, y lo que ocurre en la actualidad. Este complejo entramado subyace a una problemática vigente que se manifiesta en hechos como el señalado al principio: la realización

simultánea, en Rosario 2004, del Congreso de la RAE y el de laS lenguaS.

Porque si bien la Conquista significó la desaparición de muchas lenguas amerindias, otras siguieron vigentes con mucha vitalidad como tales o sobrevivieron en las diferentes configuraciones del español de América. Una de las primeras propuestas que encontramos en este sentido es en los '70 la de R. Nardi, quien habla de “reconstrucción del español por las lenguas aborígenes que dan origen a las variedades del español americano”. Cuestiona el que solo se reconozcan estos hechos en el vocabulario, dejando de lado otros rasgos tan o más importantes:

La única influencia aborígen “admitida” (como si se tratara de una cuestión legal), por los gramáticos hispanocéntricos -préstamo de vocablos-, constituye el aspecto más impresionista y evidente, pero de seguro el menos importante [...] El contacto de lenguas consistió en la reconstrucción del español de la conquista, colonia y metrópolis, por la mujer aborígen según los códigos de estructura profunda —musical, gramatical y semántica—, de sus propias lenguas... (Rumiñawi, CIL Nardi, s/f)

Y para no quedarse en la mera hipótesis describe así la variedad del español de Córdoba (Argentina), seguida de un análisis minucioso:

El léxico es en gran medida peninsular; pero: la música es aborígen..., la tonada es comechingona..., la gramática responde a reglas más o menos generales del grupo lingüístico andino central por semejanza de múltiples rasgos morfosintácticos con el quechua ... (Ibidem)

El desconocimiento de la influencia de las lenguas originarias en el español de América fue señalado también por Germán de Granda

en 1996, cuando da cuenta de la existencia de pocos estudios sobre el tema y su escasa o nula trascendencia a nivel escolar:

En la línea de estudio centrada en el examen de la posible transferencia, por contacto, al español del Nuevo Mundo de elementos, sistemas, funciones o pautas estructurales propias de las lenguas indoamericanas se ha impuesto, desde la década de 1940 hasta casi la actualidad, una apreciación teórica, muy mayoritaria, claramente minusvalorada de la realidad de dichos procesos, que han sido considerados de modo sistemático como fenómenos marginales, minoritarios y prácticamente prescindibles [...] (1996: 16)

Pero también encontramos la explicación en Anderson (2007), cuando señala la tendencia a la dispersión propia de las lenguas orales, a diferencia de la cohesión que otorga el sistema de escritura (ver arriba). Esto sin contar con que el difundir la lengua fue un objetivo político que explicita el mismo Antonio de Nebrija en su *Gramática* fechada en agosto de 1492. Cuando todavía éramos colonia -lo que supone una dependencia lingüístico-cultural y en otros órdenes de España- se crea justamente en 1713 la Real Academia Española (donde el adjetivo *real* no se refiere a *realidad* sino a *rey*).¹⁴⁹ En ese mismo siglo se producen importantes intentos emancipadores: el levantamiento indígena liderado por Tupac Amaru en Perú, el de los esclavos negros en Haití, pero solo triunfan las revoluciones protagonizadas hacia 1810 por los españoles/criollos: blancos, católicos, muchos de ellos letrados y además hispanohablantes. Esto último, sumado a que eran usuarios de una lengua *literaria e impresa* –recordar que el concepto de lengua, en contraposición al de dialecto, se vincu-

149 Vale la pena remarcar el hecho significativo de que la RAE no surgió de la 'aristocracia del espíritu' sino de la del poder monárquico, cuando éramos *colonias* (y no *provincias*, como algunos sugieren).

laba tradicionalmente a la posesión de la escritura- fue decisivo para el surgimiento de las primeras repúblicas (Anderson 2007: 78-80). También en ese siglo la idea de nación estaría vinculada a una lengua única, con literatura, según la ideología predominante (Hobsbawm).

Por eso y volviendo al comienzo, la frase de Menéndez Pidal ‘unidad en la diversidad’ no es una afirmación ingenua. Producida ya la desaparición del imperio y la liberación de las antiguas colonias en el siglo XIX, ante las evidentes e inevitables variedades que asumía la lengua española en las nuevas naciones/repúblicas del continente americano, el llamamiento de fidelidad a la lengua y a la Academia puede entenderse como un intento -que se suma a otros a los que ya nos referimos arriba- de contribuir, a través de la educación y de los medios, a recomponer la hegemonía perdida (Del Valle 2002).

Ya estamos en la tercera etapa de esta historia, entre los fines del XIX y la primera mitad del siglo XX. Constituida la nación, tiene lugar entonces, según Martínez Sarasola, *la gran inmigración*, que consiste para el autor en la *segunda matriz cultural*. De carácter masivo pero distinto a la primera, traía a su vez diferentes lenguas. Si la primera invasión impuso el español en nuestro territorio, de modo que pasó a reconocerse al castellano resultante como ‘nuestra lengua’ –aunque, digamos hoy, con la *vieja sangre*-, en la época moderna, ante el ingreso al país de gente de muy distinta procedencia, se pensó en la escuela como instrumento de una política homogeneizadora que defendía esa ‘nuestra lengua’ (la de la primera matriz cultural) de las lenguas ‘de inmigración’ (las de la segunda matriz cultural).

Luego de un momento inicial de natural separatismo en el que las dos matrices, la original hispano-indígena y la segunda fruto de la inmigración, se encuentran frente a frente, comienza lo que podríamos llamar la *segunda gran mestización*, producto de procesos tales como la fusión de los criollos con los inmigrantes, la mutua adaptación, la “argentinización” de todos, las sucesivas generaciones que

comienzan a echar raíces en este suelo -con sus valores e intereses desde el país- y que tratan de superar el desgarramiento que provocan las raíces de los abuelos abandonados en alguna aldea de Europa. (Martínez Sarasola 1992: 16)

Estos lineamientos históricos constituyen el cañamazo de un complejo entramado lingüístico. Un pensamiento generalizado reconoce que en el mismo predomina la lengua de los conquistadores –es decir, el español o, con más precisión, la lengua o variedad castellana- a la que se le agregan elementos tomados de las lenguas de aquellas etapas primigenias, anteriores, la América precolombina, y de migraciones posteriores. De ese modo se llega a reconocer en nuestro español el resultado de un mestizaje:

Contrariamente a lo que supone una ingenua y lamentable visión de la historia todavía vigente... la conquista de América fue un vasto, complejo y prolongado proceso de relaciones interétnicas entre la minoría invasora y una vasta mayoría local, dualidad a la que se sumó casi desde el comienzo la africana y posteriores formas de mestizaje... (Rumiñawi 1994: 82)

Agrega el autor que ese proceso que hizo que los *españoles nacidos en las indias* (sic) salieran ya *diferenciados en color*, no solo fue *un vasto, complejo y prolongado interrelacionamiento étnico, sino también lingüístico* (ibidem).

Modernamente en Buenos Aires, en los siglos XIX y Ira. mitad del siglo XX, se da una inmigración de orígenes diversos, con predominancia de españoles -que traen el prestigio de usuarios de la lengua *castiza*, afín a la “lengua nacional” pero también el estigma de la pobreza y del analfabetismo, así como de ser usuarios de ‘dialectos’, especialmente el *gallego*, gentilicio desvalorizante que termina emparejando a todos los inmigrantes españoles-; y por otra parte de

italianos, los *tanos*, nuestros *gringos*¹⁵⁰ con sus *dialectos* y la creación de un pidgin: el *cocoliche* (Lavandera 1980: 61-75). Para entonces ya teníamos una clase alta que temía por *la pureza* de nuestra ‘lengua nacional’.

A los tres momentos de la historia de nuestra cultura y de nuestra lengua que señalamos hay que agregarles en la actualidad otros movimientos, tanto de lenguas de países vecinos como de ultramar. A nuestros fines interesa tomar en cuenta una vuelta a los orígenes, ya modificados: hoy reaparecen las culturas y lenguas originarias de América pero no en su contingencia precolombina sino en tanto conformaciones culturales también híbridas, generalmente bilingües, puesto que la mayoría son hablantes necesariamente de español (no de un español ecuménico sino de diferentes variedades en contacto con distintas lenguas indígenas, habladas en los países y ciudades de procedencia) que se encuentran a su vez con las variedades locales de nuestro país, en nuestro caso el llamado ‘español rioplatense’.

Con respecto a la ciudad de La Plata encontramos, a partir de la segunda gran migración, procesos paralelos a los mencionados. Desde su fundación en 1882 se destaca la importancia de la inmigración italiana. Las migraciones provenientes de provincias argentinas se hicieron constantes a partir de la década de 1940. En cuanto a la llegada de migrantes provenientes de países fronterizos, la presencia sistemática de bolivianos data de la década de 1960. Sus inserciones de trabajo son fundamentalmente de baja calificación: en la ciudad la construcción y también el comercio fruti-hortícola, en el área rural y semirural, la producción agraria horti-florícola. En las décadas de 1980 y 1990 se produjo un aumento en el flujo de migrantes fronterizos (bolivianos y paraguayos) (Archenti 2006).

150 Seguramente por la globalización, *los gringos* hoy designa también a los estadounidenses, pero se sigue llamando *la patria gringa* a la pampa agropecuaria, destino de numerosos inmigrantes italianos.

A modo de síntesis

A pesar de que este recorrido justifica por sí solo la existencia de diversidad cultural y lingüística en nuestro país, sin embargo subsistió en y desde los sectores dominantes el ideal de lengua única. La historia no fue en vano. La imposición de *la lengua* fue una de las formas confesas de penetrar y afirmar el imperio en los siglos XV y XVI. Durante la época colonial, esa misma lengua, normativizada por la RAE y vehiculizada por la imprenta, sirvió para la difusión de ideas independentistas pero, por lo mismo que fue el instrumento de esa difusión, continuó la hegemonía de aquella lengua de la colonia que, acorde con los vientos que soplaban en la península en gran parte del siglo XX, conocimos en la escuela como *castellano*. Luego nos llegó la mirada científica de F. de Saussure, con la condición *sine qua non* de homogeneidad para la lengua que, aplicada a nuestra contingencia, indirectamente ayudó a ratificar aquella hegemonía.

Pero Saussure dejó algo más: la metáfora del *tesoro* que el hablante recibe y debe incorporar. Esta así concebida *pasividad* del hablante combinó bien con el pensamiento anterior colonialista para identificar el tesoro legado con la lengua de Castilla. Más tarde, esa cierta mirada fiduciaria, casualmente o no, hace liga con el *oro* tan conocido de Pablo Neruda: *Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos [...] Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras*. De la seguidilla de oraciones se infiere que *todo* y especialmente *el oro* son *las palabras*, sinécdoque por 'la lengua'. Esa historia de gloria parece seguir obrando como mandato y también como herramienta de poder.

Las cuestiones que planteamos no se limitan a las aulas y las lenguas: son parte de un mundo que hoy se debate ante la percepción de una compleja trama de relaciones entre países. Pensamos en la democracia como un sistema que nos permite esperar la igualdad y la justicia para todos y una vida que valga la pena vivir, pero subsisten en el mundo las tendencias colonialistas.

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la *modernidad* y la *organización colonial del mundo*. Con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. (Lander, 2011: 20)

Ahí estamos nosotros: venimos de ser colonias pero, así como nos hemos declarado independientes en el plano político, le sigue a ello un lento proceso que se fue y se va cumpliendo en otros planos. Frente a la imposición desde afuera hace cinco siglos de una cultura y de una lengua, que ya las hemos hecho nuestras –las mismas pero distintas-, entendemos que el estudio y el reconocimiento positivo de la diversidad, de los múltiples orígenes y cambios y de su presencia en nuestra cultura actual como pueblo, pueden constituir un aporte no solo a reforzar el diálogo educativo sino al mismo tiempo a descolonizar el conocimiento.

Finalmente y para cerrar este tema, corroborando de nuestra parte la categoría elegida, digamos que, el solo hecho de correr la mirada de ‘la lengua’ y poner en foco la *diversidad lingüística*, dado el uso que se le da a la frase en la contingencia de nuestro país y de otros países latinoamericanos, no consiste en un mero hecho descriptivo sino que corresponde al planteamiento de las diferencias en el sentido en que lo hace justamente la *interculturalidad*. Creemos que aquella frase, consagrada por muchos autores, es la que mejor representa la situación compleja propia de las zonas urbanas y periurbanas. Tal vez sirva de contraprueba el hecho de que, investigadores y docentes apegados al purismo idiomático, clasista y academicista, afirmen que no existe entre nosotros la diversidad lingüística.

El temor ante las consecuencias lingüísticas que podía acarrear la llegada de inmigrantes atraviesa la historia argentina y, por lo tanto, el derrotero de las representaciones sobre la lengua.

María López García, 2012

Llegamos al final de este libro que trata de encuentros y desencuentros, en el espacio del aula, entre niños y jóvenes de diferentes procedencias y el adulto, el docente, en los que enfocamos el uso de la lengua, es decir: el habla, su realización. Nuestro principal objetivo ha sido demostrar que la categoría de *diversidad lingüística* (referido a lo fonológico, léxico, gramatical, discursivo, etc.) es necesaria al docente, en principio porque existe y luego porque le permite trabajar en situaciones aparentemente anómalas, tachadas a menudo de incorrectas.

Intentamos explicar los *desencuentros* que ocurrieron en los casos que estudiamos, para lo cual tratamos de fundamentar el porqué de las diferencias y de erradicar frases condenatorias como *no hablan*, *no tienen lenguaje*. Se suelen usar estas frases para referirse a cualquier grupo que esté fuera de los cánones comunes, a menudo con un rasgo adicional: esos seres negados en su condición de hablantes son previamente depreciados o estigmatizados socialmente, incluso por su condición de inmigrantes y/o de pobreza. Para combatir las deci-

dimos partir del estudio de casos, asumiendo la actitud de aceptar y aceptarnos, reconocer al distinto, desnaturalizar y combatir pensamientos racistas en el aula y, desde allí, en la vida. Creemos que eso es parte de lo que la escuela puede y debe hacer y que, en justicia, muchas veces hace.

Se trata sin duda de situaciones comunes en las aulas, vinculadas en gran parte a las migraciones, ese fenómeno tan presente en la historia de la humanidad. Ello genera situaciones de diversidad cultural, ya incorporadas al imaginario colectivo, pero esa realidad implica también la existencia de diversidad lingüística, concepto este último que no es ampliamente aceptado, porque tal vez se considera que afecta a lo que sería el principal factor constitutivo de la identidad comunitaria. Si la lengua es diversa ¿perdemos nuestra identidad?

Este temor ha llevado muchas veces a volcarse en lo contrario, el concepto de lengua única, uniforme, a veces explícito pero muchas veces subyacente a las prácticas docentes. Pero encontramos que este pensamiento se vincula a determinadas creencias naturalizadas que tienen su remoto origen en políticas educativas y lingüísticas no ajenas a intereses económicos y de poder.

Ello puede verse claramente, en lo que atañe a la historia latinoamericana, en los periodos de conquista y colonización (siglos XV a XIX), donde una de las formas de sometimiento fue la prohibición del uso de lenguas indígenas por las comunidades originarias, seguida de la destrucción forzosa de numerosos códices y documentos¹⁵¹ y de la imposición de una fe y de una lengua: el castellano, pero también aparece, en forma más sutil, en los intentos posteriores tendientes a recuperar la hegemonía sobre las antiguas colonias por vía del 'prestigio' y de los 'arbitrarios culturales'. En el caso concreto de lo que pasó en nuestro país, el estudio de estos modernos procesos neocolonialistas lo encontramos en trabajos de Arnoux, Bein, Nardi,

151 La destrucción de la cultura es parte del genocidio y se da en todo tipo de invasión o conquista, tanto durante la Antigüedad como modernamente, hasta tanto no se evolucione hacia una verdadera convivencia.

Del Valle, Lander, López García, Hamra,¹⁵² en el decir de escritores como Andrés Rivera, y seguramente muchos más. A partir de su lectura creemos que aquellas actitudes tienen su raíz en determinadas políticas lingüísticas y educativas subyacentes a la enseñanza escolar de la lengua, lo que luego tiene incidencia directa, no solo sobre las prácticas lingüísticas y sobre la enseñanza misma, sino también sobre las representaciones de la identidad lingüística nacional.

Políticas lingüísticas y educativas

Para hablar de nuestras políticas lingüísticas y educativas debemos remontarnos al periodo de organización nacional. La llamada generación del '80 (siglo XIX) pensó un proyecto de homogeneización cultural e ideológica para una población que en ese momento tenía un componente migratorio de más del 50 % (contando inmigrantes y sus descendientes), propósito para el cual convenía mantener vigente el ideal *castizo* del castellano peninsular. Por eso se le encomienda a la escuela, en tanto instrumento estatal de ese proyecto, la tarea de preservar la lengua hasta en detalles de pronunciación, frente a las diferencias existentes en la nueva sociedad.

Las gramáticas, al calor de la mirada de la Real Academia, veían los cambios surgidos en la evolución de la variedad rioplatense como una degeneración de la lengua y, por lo tanto, del ser nacional. Este hecho es destacable porque la representación de la variedad como deformación de un único patrón lingüístico original se extiende hasta nuestros días, tal como lo muestran encuestas contemporáneas. (López García 2012, 122).

152 Cf. AAVV, Portal ABC (2007)

Pero en la primera mitad del siglo XX se produce una rica polémica sobre la ‘lengua nacional’, planteada en principio no en los ámbitos educativos sino en el espacio de la escritura y la literatura. Representativo de ese pensamiento tenemos el artículo de J. L. Borges de 1927, titulado justamente “El idioma de los argentinos”. Se expresa allí un *nuevo antihispanismo*, con la convicción de que *hablar de la lengua propia es hablar de identidades, nacionales, familiares, personales, buscando siempre las provisionales estabilizaciones, no ausentes de conflictividad* (Arnoux y Bein 2004, 9).

Por esa misma época nos informa López García sobre algo digno de ser recordado: el tucumano Ricardo Rojas, decano entonces de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), propone el estudio del *castellano vivo* de la Argentina con el reconocimiento de sus contactos, tanto de lenguas indígenas como de las de inmigración, poniendo como objetivo la renovación de su enseñanza en las escuelas, acorde a las nuevas tendencias científicas y pedagógicas (recordemos que Saussure y la propuesta estructuralista venían de alrededor de 1900). Ese intento de actualización académica chocó contra la posición hispanófila de Menéndez Pidal, entonces director de la RAE, quien influyó directamente en nuestras instituciones educativas -como hemos visto arriba- y contra una posición similar de Américo Castro, a quien interpela Borges en el artículo citado.

Ahora bien: en esta divisoria de aguas, la clase en el poder, viendo amenazada su continuidad por lo que consideraba la ‘barbarie’ nativa y los cambios provocados por una inmigración masiva, se abroqueló en un nacionalismo que abrazaba como propio el ideal castizo. De ahí que, en los espacios de gestión pública, se trazaran políticas educativas acordes a la mirada hispanista, que abogaban por la unidad de las antiguas colonias con la mencionada como *madre patria*; más tarde, durante la dictadura de Franco (1936-1975) en España -que significó la hegemonía del castellano a expensas de otras lenguas peninsulares- vivimos el impacto de esa impronta a través de las instituciones académicas.

Esto pasó a la escuela, donde predominó una actitud académica de base peninsular, prescriptiva, elitista, incluso represiva, con respecto a la enseñanza de la lengua, atenta a eliminar todo regionalismo y expresamente lo que más nos diferencia de Castilla: el voseo y el yeísmo, además de propiciar elecciones de vocabulario muchas veces inadecuadas para nuestras prácticas lingüísticas (que pueden observarse, por ejemplo, en los cuentos de Alvaro Yunque). Muchos docentes vivimos esa llamada ‘esquizofrenia lingüística’, ya que para la 2da. Persona estaba universalizado el *vos* pero cuando lo enseñábamos en clase aparecía el *tú*, y así con otros aspectos lexicales y gramaticales.

La tendencia se vio favorecida durante los gobiernos militares que tuvimos en el siglo XX: como ejemplos puntuales, recordamos de la época de Perón el uso de *tú* en las letras de tangos, en la dictadura de los '70 tuvimos indicaciones precisas sobre ‘tratamiento’ en la escuela: no al *voseo*, a la par de listas de lecturas prohibidas –Cortázar, Neruda, González Tuñón, García Márquez y otros.

Bajo la influencia del pensamiento hispanista, en la mirada sobre la lengua predominaban los estudios *diacrónicos* –es decir, históricos (claro que debemos aclarar de qué historia: la de la ‘leyenda dorada’, aquella que asumió el “Día de la Raza” y que enalteció como gesta heroica y cruzada evangelizadora la conquista de América)-, de ese modo se reforzaba la idea de unidad de lengua y de religión. Pero mientras en las escuelas se seguía en esa línea (o al menos se lo intentaba), aquella propuesta de vincular la investigación lingüística, llevada a cabo en los claustros universitarios, con la enseñanza escolar, registrada sobre todo en la UBA, dio hacia los '50/60 sus frutos con la publicación de textos de aplicación a la enseñanza como los de Lacau-Rosetti, Kovacci, Bratosevich, que se basaban en la nueva ciencia lingüística y que lograron gran difusión.

Aquí también se diferenciaron las teorías científicas y la enseñanza escolar ya que, simultáneamente, en la investigación académica de nuestros claustros se asentaba el concepto saussureano de lengua

como sistema, lo cual requiere de la mirada *sincrónica*, es decir, no histórica. Como sabemos, el criterio *sincrónico* reconoce las relaciones de elementos discretos dentro de un sistema, el cual se define a partir de un *corpus* tomado de la lengua en uso. La consecuencia fue que, dicho así sucintamente en un ejemplo: las diferencias de usos como *vos, tirás, pibe, 'yeísmo'*, etc., desde la mirada escolar -atada a la norma castellana- se ignorasen o se considerasen *desvíos* de la norma o *incorrecciones*, en tanto, aplicando la propuesta lingüística, se las consideraba *diferencias*, que correspondían por lo tanto a sistemas (llámense lenguas o variedades) diferentes: concretamente, la variedad castellana y la variedad rioplatense. La escuela apuntaba a la primera, la investigación académica a la segunda, que terminó imponiéndose por su sola existencia.¹⁵³

Pero a partir de la dictadura de los '70 asistimos a un quiebre de otro tipo, del que nos informa López García:

...las modificaciones mundiales en la economía reorganizaron el rol del Estado y sus relaciones con las instituciones. El sector privado le recortó al Estado la función monopólica de motor del desarrollo. La política conservadora y antiestatista de este período se mostró en la reducción del Estado y la privatización de la función pública y de la educación superior, sumados al desmantelamiento de la producción nacional de bienes culturales. La iglesia y la familia tomaron protagonismo como encargadas de la educación, reinstalando aquel modelo que en Argentina se había ido superando desde mediados del siglo XIX.¹⁵⁴ El

153 Pese al Consejo Escolar, los docentes, actores sociales, manejan la lengua viva; no fuimos pocos los que en los '70 ya enseñábamos la conjugación verbal incluyendo *vos cantás* y otras variaciones usadas.

154 La política dictatorial y el derrumbe económico propiciado por la imposición de una economía neoliberal produjeron la más grave situación de la historia de la educación pública argentina: el presupuesto educativo durante la última dictadura militar fue el más bajo de la historia y reapareció el analfabetismo, problema para entonces casi erradicado. (A. Puiggrós 1998)

modelo educativo tendió a reinstaurar el orden y control del comportamiento a través de la reintroducción de pautas escolares moralizantes. La fuerza política se plasmó en el control lingüístico. [...] La pauta nacionalista ancló en el hispanismo, el catolicismo y las marcas de lo rural como rasgos de lo nacional. (López García 2012, 127/128).

Señala la autora citada que, al perderse el vínculo directo entre la investigación y su aplicación a la enseñanza, el campo que antes habían tenido las investigaciones académicas fue tomado por la industria editorial. Nos aclara que este cambio constituyó un verdadero punto de inflexión, con consecuencias hasta nuestros días, ya que *con el crecimiento de la industria editorial y la profesionalización de los autores de manuales escolares comienzan a escindir-se la práctica docente, la investigación y la edición de libros escolares* (ibidem).

Dicha escisión explica por qué, quienes transitamos esa época como docentes de escuelas públicas vivimos la transformación de la clase que podemos llamar *artesanal* –armada a partir de la búsqueda personal en textos teóricos actualizados y en obras literarias, o mediante el vínculo con el aula universitaria, que aplicábamos a la enseñanza,- a la utilización de carpetas de ejercicios, producto de una flamante y, en apariencia, conveniente industria editorial. El cambio fue también en el *modus operandi* de la enseñanza: se facilita la tarea al docente, en tanto aumenta la disponibilidad y factibilidad del material de trabajo pero, al mismo tiempo, se prescindie de su *creatividad*, cuando por la propia experiencia sabemos que esa condición es fundamental a la comunicación y a la educación.

Este cambio tiene que ver, como señala López García, con los intereses empresariales. Así ocurre que, de acuerdo con aquello de que *la necesidad de un mercado en constante expansión para sus productos persigue a la burguesía por toda la faz del planeta* (Marx, citado por Anderson 2007, 197), empresas editoriales de capitales españoles o internacionales terminan por apropiarse de ese espacio del merca-

do, lo que favorece que prevalezca cierto uso del concepto de norma lingüística:

Los libros escolares y, con relación al tema que nos ocupa, los libros o apartados de manuales destinados a la enseñanza de la gramática, acuden a la *clásica ambigüedad* proveniente de los documentos de la Real Academia Española, donde la norma consuetudinaria [o del uso] se confunde con la norma prescriptiva, e intentan “explicar” los fenómenos lingüísticos desde una perspectiva descriptivista, ignorando los trabajos específicos sobre las variedades regionales. Esta modalidad está sustentada por la ideología del *panhispanismo*, conveniente a las editoriales para *ahorrar recursos gracias a la mancomunidad lingüística hispanoamericana* y conveniente a los *centros de control* en tanto mantienen su importancia en la “necesidad de unificación” de las áreas lingüísticas hispanas. (López García 2012, 129. Resaltado nuestro)

De modo que una lengua unida, sin diferencias, permite a partir de los '70 la entrada de editoriales extranjeras al país que no se interesan por las variedades regionales; nos informa la misma autora que, a posteriori, las fusiones con otras empresas -algunas multinacionales- hacen que más tarde y a consecuencia del neoliberalismo de los años '90, estas editoriales lleguen a controlar el 75% del mercado del libro en Argentina (tenemos información de que este porcentaje hoy es mayor).

Como lo entiende la autora, para estos intereses conviene, desde el punto de vista económico, la concepción de lengua única y uniforme a todo el mundo hispanohablante, lo que, necesariamente, implica una negación de la realidad lingüística ya que se desechan las lenguas diferentes, entre ellas las lenguas originarias, ignoradas durante mucho tiempo por la cultura oficial, tanto como tales o en

situaciones de contacto. Es lo que pasó y todavía sigue pasando en nuestro sistema escolar. También se desconoció durante mucho tiempo la importancia que tuvieron esas lenguas en la configuración de las lenguas hispanoamericanas, tal como lo reclamaron desde hace décadas R. Nardi (h. 1970) y G. de Granda (1996). Esto a pesar de que ya anteriormente, a comienzos de siglo, el estudio científico propuesto por Saussure y conocido como estructuralismo había generado el interés en muchísimas lenguas no hegemónicas, entre ellas las lenguas amerindias.

Pero cuando hablamos de políticas y de educación no todo está determinado por la historia: existe también la prospectiva, lo performativo, la planificación hacia el futuro. En este aspecto debemos tener en cuenta que, a la par del reconocimiento de esta diversidad y de los procesos de mestizaje reconocidos en nuestras lenguas, en la actualidad hay una ofensiva peninsular para imponer el español como lengua internacional.

Dentro de este alineamiento, encuentra Arnoux (2005, 2007) que la idea del español como lengua global, internacional, que interpela al inglés, sobrevoló el III Congreso de la RAE (Rosario 2004) en la frase *el español es americano*. La ambigüedad de la frase no es casual, si pensamos en los países que permite abarcar. Además, da como sobrentendido un bilingüismo hispano-inglés que cubre todas las áreas, incluso tecnología, ciencias, economía, medios. Este pensamiento tiene una base estadística: el país con más cantidad de hispanohablantes es México, lo sigue en segundo lugar EUA. Los lazos profundos entre ambos países y su contigüidad en un mismo continente (Norteamérica) refuerzan aquella frase. El viraje de la RAE hacia el Norte¹⁵⁵ ya estaría dado. El país-tipo sería el estado libre-asociado de Puerto Rico, con L1: español y L2: inglés.

Las políticas obedecen no tanto a razones de prestigio, como podemos pensar los simples hablantes, sino en mayor medida a cues-

155 Ver : <http://www.anle.us/520/2012-07-El-DRAE-incorpora-estadounidismos.html>, leído 7.10.2017

tiones de poder y económicas: en ese sentido, es sabido que el 17 % del PBI de España es la lengua. Esto significa puestos de trabajo, hegemonía en los cursos y producción de recursos para la formación docente, industrias de la lengua en general (industria editorial, contenidos, traducciones de libros, multimedia, periodismo, etc.) al mismo tiempo que se facilita la penetración de empresas españolas como Telefónica, Repsol, la Caixa, etc. ¿Es de esperar una nueva lengua hegemónica, ya que *'siempre la lengua fue compañera del imperio'*? (solo que en el presente siglo -y pese a los puristas que todavía existen- parece que el Imperio podría tener otras banderas).

Una réplica de estos cambios se produce en Argentina cuando el advenimiento del neoliberalismo en los '90, como señala la autora citada, en que las instituciones estatales se debilitaron frente a la regulación lingüística asumida por editoriales (especialmente españolas) y medios de comunicación masiva. Según la misma, el panorama posterior acentúa esa tendencia:

Es preciso señalar que, en especial a partir de la última Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la libertad otorgada por los contenidos curriculares, la falta de formación docente, y la relación entre las editoriales argentinas y los intereses político lingüísticos españoles, deja en manos del mercado la regulación de los contenidos escolares. [...] De este modo, al *laissez faire* en materia de legislación lingüística se le superpuso una ofensiva de regulación lingüística impulsada desde las empresas. En ese marco, los libros de texto escolar regulan la lengua a las conveniencias de grupos editoriales multinacionales a través del aparato escolar montado y garantizado por el Estado (López García 2012, 130).

Por todo ello afirma: “En la actualidad [...] los intereses lingüísticos peninsulares están resguardados en la práctica escolar argentina” (op. cit. 129).

Se favorece así la tendencia a una nueva homogeneización de la lengua impulsada por políticas centrales, no solo desde el estado español sino también desde las empresas privadas multinacionales. Ahora bien: leímos antes sobre la tendencia a la diversificación propia de la oralidad y nos preguntamos: ¿sigue vigente aquello que dice Anderson, respecto a que ‘la condición de *fatal* (inevitable, ineluctable) que se reconoce a la diversidad de la lengua constituye un reaseguro contra las empresas multinacionales’?

El elemento de la fatalidad es esencial. Cualesquiera que fuesen las hazañas sobrehumanas que pudiera realizar el capitalismo, encontraban en la muerte y las lenguas dos adversarios tenaces. Las lenguas particulares pueden morir o ser eliminadas, pero no había ni hay ninguna posibilidad de la unificación lingüística general entre los hombres (Anderson 2007, 71).

La cita se complementa con una nota al pie, del autor, igualmente optimista:

Todavía no tenemos multinacionales gigantescas en el mundo de las [empresas] editoriales (ibidem).

Por el momento, la afirmación quedará para nosotros al nivel de interrogante. Mientras tanto, en el día a día y en el espacio del aula, a diferencia de los requisitos exigidos por el mercado de la lengua, seguimos pensando que, para que en el hecho educativo se cumpla la condición de diálogo, tal como lo definió Paulo Freire, es necesario el reconocimiento positivo de variedades y variaciones lingüísticas.

Esto no quiere decir eliminar la mirada prospectiva, el para qué, que se vincula con las políticas (a futuro) y nos lleva a los interrogantes sobre la necesidad señalada por Bourdieu para el estándar o el 'discurso docente modelo' del mismo Freire, o ahora el español internacional. Más bien todo esto nos habla de un futuro bilingüe.

Y nos surge otra pregunta que todavía por lo que sabemos no ha sido tenida en cuenta: toda esta movida –o más bien desmovilización- que produce la apropiación de los espacios de enseñanza de la lengua por las empresas editoriales internacionales, en nuestras escuelas ¿tendrá algo que ver con los paupérrimos resultados en lectura y escritura de nuestros niños y jóvenes, evidenciados y ratificados en las varias evaluaciones –también internacionales- realizadas en las últimas décadas?

Porque, a diferencia del 'direccionismo' que empareja todo y que es propio de los manuales, en conversaciones con estudiantes de magisterio y sin tomar en cuenta las valoraciones canónicas, a una pregunta sobre lecturas preferidas nos encontramos con respuestas que hablaban de la importancia del 'descubrimiento' personal, subjetivo: uno prefería *Martín Fierro* porque había aprendido a leer allí; a otro lo había deslumbrado un desconocido texto *La vida es sueño*, que encontró oculto en un perdido anaquele familiar; a otro las *Coplas* de Manrique, que sentía misteriosamente musicales. Recordemos la anécdota del niño judío/norteamericano relatada por Bettelheim, que no aprendía a leer en los manuales escolares de alfabetización pero leía la Biblia en hebreo. Todo esto habla a favor de la importancia de las motivaciones personales. Las carpetas y manuales de las multinacionales ¿producirán esas sensaciones? Dada la coincidencia de su aparición con el retroceso señalado en hábitos lectores ¿no habrá allí alguna relación?

La diversidad lingüística

A todo ello y frente a la lógica tendencia uniformadora de las empresas editoriales, apuntamos a la necesidad del conocimiento de la lengua en sus posibles variaciones por parte del docente. No un conocimiento al estilo de la sociolingüística tradicional, que se limitaba a describir y señalar la existencia de ciertos hechos: tales hablantes dicen *le* y tales otros dicen *lo*, unos usan *tú* y otros usan *vos*, descripción en la que primaba la idea de sustituir el uso considerado incorrecto por la forma prestigiada.

En cambio lo que nos propusimos es *explicar* las diferencias en las hablas. Porque, aunque la legitimidad está en el mismo uso y en la existencia en sí misma de variaciones -aún aquellas que la sociedad bien hablada estigmatiza, como *haiga* o *que te vaiga bien*, que deberían ser consideradas creaciones bellas y poéticas (Eltit 2016)-, también viene bien comprobar que los casos distintos no son anómalos, erráticos, para lo cual necesitamos llegar al porqué de las diferencias o, al menos, plantearlo como hipótesis.

La explicación tiene como objetivo justificar lo distinto ante el docente, legitimado como árbitro en cuestiones de lenguaje, para que, en vez de rechazar a quien habla *mal* o usa la palabra *incorrecta*, pueda en cambio *escuchar*, esto es, en su condición de adulto, inclinarse y recibir la palabra del ser inmaduro. No estamos hablando de rebajarse ni de perder calidad sino de la necesidad de establecer puentes entre culturas y lenguas o variedades de lenguas o entre niveles en el proceso de aprendizaje. Lo contrario es condenar lo diferente a la categoría de “incorrecto”.

Al decir esto incluimos una situación que no desarrollamos y que suele generar conflictos en los institutos educativos: el docente, que es también usuario de una determinada variedad de lengua, por lo tanto, como hablante activo puede producir variaciones en su discurso y, si bien le puede ser exigible que conozca la lengua o variedad estándar de la lugar donde ejerce la docencia, no se le suele admitir

lo que se conoce como ‘acento’ (que por otra parte es un rasgo que tiende a permanecer en el hablante). Esto puede resultar problemático para el docente –el caso del maestro wichí que pide disculpas porque habla ‘una lengua prestada’- pero lo es más para los aspirantes al profesorado, que suelen ser rechazados por esa sola razón en las instituciones de formación docente.

De ahí que intentamos superar la mera tolerancia para buscar fundamentos en los estudios del lenguaje, que demuestran la necesidad y legitimidad de las variedades y de las llamadas *variaciones*. Entendemos que la aceptación de ese entramado complejo resulta insoslayable al diálogo educativo.

El temor del docente

A esta altura, posiblemente algún docente, como algunos ya nos lo han dicho, pensará: pero entonces ¿tenemos que aceptar que los chicos hablen *mal*?, ¿tenemos que aceptar el *error*? Este es un tema que merece un tratamiento extenso pero por ahora nos limitaremos a plantearlo. Justamente explicar las variaciones nos permite darles entidad y diferenciarlas de los errores, ya que se trata de dos hechos diferentes: podemos decir que las variaciones son regulares en un sistema dado, en tanto el error es un posible de cualquier sistema. Los estudios de casos necesitaron de explicar el porqué de aparentes anomalías para que, de ese modo, no se condene como error lo distinto. Nuestro trabajo tiene que ver con las variaciones, es decir, las diferencias de habla que, *erróneamente*, son condenadas muchas veces a la categoría de errores.

Nos parece adecuado, en este punto, vincular el tema a una frase a la que adherimos, dicha por Leonor Acuña en una entrevista: *la lengua es para el hablante y no el hablante para la lengua* (Acuña 2007, nota 5). De allí podemos afirmar que ‘condenar el error o la variación es pensar desde la lengua; admitirlos, es pensar desde el hablante’.

Otro de los temores es que (sobre todo con la lectura de textos como el nuestro) piense que para ser docente se le va a exigir que sea un o una lingüista. En este aspecto, además de que a los simples hablantes les suele interesar la lengua, algunos docentes terminan siéndolo por su propio interés, pero aún aquel al que no le interese serlo, no puede dejar de lado la necesidad de cierto nivel de conocimientos sobre las cosas que suceden en las lenguas. De todos modos este tipo de problemas se resolvería fácilmente si en las escuelas se diera la interacción, la interdisciplinariedad, también entre docentes. Además los gabinetes, a nivel primario, bien podrían contar con un especialista en la problemática lingüística específica, a la par del psicopedagogo y del fonoaudiólogo.

El temor del docente y del adulto es también el de que la lengua se deteriore. A eso le respondemos con la frase conocida: “la lengua española goza de buena salud”, con la que Alatorre propone morigerar los temores y dar cuenta de peligros mucho más temibles para la humanidad que los que corren las lenguas:

No todos los hablantes pronuncian igual su lengua, no todos designan las cosas con unas mismas palabras; no en todas partes prosperan las mismas modas; las necesidades de designación y de énfasis son muy variables; la lengua de los jóvenes es distinta de la de los viejos; una cultura dominante impone sobre otras culturas una buena parte de su vocabulario; los idiomas humanos no toleran durante mucho tiempo su inmovilidad... A eso suelen reducirse las alarmas: a cosas que siempre han sucedido, normales en una lengua viva, y hablada por tantos millones. [...] Hay en nuestro mundo muchas cosas de que alarmarse. Entre ellas, no está la lengua española en cuanto tal (y en toda la diversidad de sus realizaciones). (Alatorre 1989, 318)

Esas *muchas cosas* –guerras, trata de personas, despojos, sometimiento, destrucción del ambiente- son peligros superiores a los que se avizoran para el lenguaje. Tampoco el conocimiento verbal o verbalizado es todo el conocimiento ni, como decía Barthes, el habla es un reaseguro para la comunicación. Pero la censura en el lenguaje –quiénes pueden hablar, quiénes no, cómo *se debe* hablar- y más aún la autocensura –la ‘violencia simbólica’ de Bourdieu-, constituyen impedimentos importantes para el conocimiento, la comunicación social, la propia realización y la vida en sociedad. Porque el lenguaje es importante pero al mismo tiempo es el paso para algo que lo es aún más y que Maturana resume, en su conferencia de 2015, en una pregunta: ¿queremos convivir?¹⁵⁶

A eso responde que, como todos los seres vivos, nos transformamos en la convivencia, pero como seres humanos nos transformamos en la convivencia con otros seres humanos y, para ello, necesitamos de la conversación, del diálogo y de la educación. Ahora bien: la condición fundamental y primera para que eso pueda ocurrir es el respeto al otro, esto es, al distinto, lo cual, llevado al plano del lenguaje, abona la necesidad de un reconocimiento positivo de la diversidad lingüística.

156 Por alguna razón, muchos de los títulos en el nuevo siglo son preguntas de este tipo: ¿Asimilar o integrar? Luisa Martín Rojo (2003); ¿Podremos vivir juntos? Alain Touraine (1998)

* Apéndice

Agregamos acá información específica a explicaciones del texto y la transcripción completa de dos ‘diálogos’ de aula.

* Clíticos

Recordemos que, en el conjunto de los pronombres personales -es decir, de aquellos que señalan a los participantes del diálogo: *yo, tú/usted/vos, él/ella*, y sus plurales-, llamamos *clíticos* a las formas que resultan de la *declinación* de los mismos, esto es, cuando no funcionan como sujetos de la oración sino como objeto (directo o indirecto): *me, mí, nos, te, ti, os, se, sí, la, las, lo, los, le, les*. Por esta característica el pronombre personal es el único elemento de nuestra lengua que conserva a nivel superficial la categoría ‘caso’ que sí aparece en otras lenguas, entre ellas el latín, lengua de la que deriva el español. De ahí que esas breves palabritas guarden mucha información ya que pueden indicar, simultáneamente, las categorías de *persona, número* y *género* y, además, la de *caso*. (Di Tullio, 1997, 169, agrega la posibilidad de una quinta categoría: *cortesía*).

Las diferencias que implican las tres primeras categorías nos son familiares (*la tiro*, donde *la* es 3ra. persona, género femenino, número singular) no así la de *caso*, por cuya razón trataremos de ver brevemente en qué consiste. Tomaremos el concepto que propone Angelita Martínez en su *estudio* sobre las variaciones lingüísticas en situaciones de contacto: *El caso especifica el grado de actividad del participante en el evento* (Martínez 2009: 43).

El sentido que se le adjudica a cada *caso* nos lo aclara luego:

El máximo grado de participación activa corresponde al sujeto agente, señalado en la terminación verbal, mientras que el caso acusativo corresponde al participante del

evento más polarizado al sujeto, el más bajo en grado de actividad. Posee un rol extremo: es lo menos activo del evento señalado por el verbo. El rol dativo, en cambio, le corresponde al participante que se halla en una posición intermedia de grado de actividad: es menos activo que el sujeto agente pero no es lo menos activo del evento.

Un dativo, entonces, es ‘más actor’ que un acusativo, tal como puede observarse en el par: *Le regalé un libro* vs. *Se lo regalé*, en que *le* remite a una persona mientras que *lo* remite al libro. (Ibidem. Resaltado en el original)

De los seis casos de la lengua latina, los conservados en nuestra lengua para la tercera persona son: Nominativo (él, ella, ellos, ellas), Dativo (*le, les*) y Acusativo (*la, las, lo, los*). En cambio la primera persona (Nominativo: *yo, nosotros*) y la segunda (*tú/vos/usted*, plural: *vosotros/ustedes*), no diferencian los casos Acusativo y Dativo, para los cuales indistintamente se usan *me, te, nos, os, se*.

te miran: donde *te* es Acusativo, Objeto Directo (OD)

te miran las manos: donde *te* es Dativo, Objeto Indirecto (OI)

Esto nos lleva a un esquema que tenemos internalizado los hablantes rioplatenses y que consiste en identificar el nominativo con el sujeto, el acusativo con el OD y el dativo con el OI. Coincide con el sentido etimológico puesto que así se lo reconoce para el latín y, dada la variación existente, por esa misma razón es el uso que aconseja la Academia Española. Resulta confirmado además con el pensamiento lógico tradicional, que opone sujeto a objeto: el objeto directo del verbo es algo así como la cosa ‘inerte’ sobre la que recae la acción del sujeto, pensado como actor o agente. Esos sentidos, que corresponden a la categoría ‘caso’, se hacen visibles en el juego de los pronombres, como puede verse en la siguiente oración:

Él no me vio pero yo lo vi.
 S-----OD S-OD
 3ra. 1ra. 1ra. 3ra.

Por su parte, en ese esquema, *le-les* señalarían a quien o a quienes se dirige la acción, es decir, el beneficiario u OI.

La ciudadanía *le* reclama que tome medidas contra la corrupción.(dónde *le* es OI)

Este comportamiento es casi mecánico en nuestra variedad rioplatense, a tal punto que aprovechamos esa equivalencia para el reconocimiento de los complementos del Predicado, esto es: el OD por la posibilidad de ser remplazado por el pronombre en caso acusativo (lo, la, los, las), en tanto el OI será remplazado por el pronombre en caso dativo (*le, les*)¹⁵⁷. La enseñanza escolar reafirma estas equivalencias.¹⁵⁸

Ahora bien, la coexistencia de las cuatro o más categorías que coinciden en un mismo elemento (el pronombre clítico) permite, en el sistema de la lengua, la posibilidad de que, por razones culturales o simplemente discursivas, el hablante intensifique una de ellas por la relevancia con la que la siente en el relato o a la inversa, lo que puede ocurrir en desmedro de las otras, generando así variaciones. (Martínez 2009: 43)

Pero además, dentro de este aspecto subjetivo del uso, es de tener en cuenta también lo cultural. En este sentido vemos que, en el español de Castilla –esto es, el castellano- la categoría ‘género’ (masculino / femenino) resulta muy relevante en la lengua en general y también en el uso de los clíticos, marcándola en el par de dativos *le* (masculino) en oposición a *la* (femenino). Así podemos encontrar, en el uso peninsular, los

157 La oposición *le/les* indica diferencia de número pero muchas veces en el uso está neutralizada en la forma singular, sobre todo en el discurso oral.

158 Aunque menos frecuentes, en el uso rioplatense se registran también *variaciones*. (Martínez 2009, 42)

ejemplos *le vi a Juan* frente a *la vi a María*, así como *le regalé un libro (a Juan)*, *la regalé un libro (a María)* (Martínez 2009: 44).

En cambio, en las variedades de español en contacto con culturas cuyas lenguas no diferencian género -como sabemos de las lenguas quechua, aymara y las de la familia guaraníca- la distinción genérica puede tener menos representatividad, privilegiándose la oposición *lo-la / le* para marcar diferentes grados de agentividad o de participación en el evento con que es sentido el elemento no-Sujeto (ibidem).

***Hablan como los indios**

Intentaremos llegar a explicar lo que escuchó la estudiante del profesorado, tratando de seguir paso a paso el proceso cumplido.

Partimos de la elisión del verbo auxiliar en la frase verbal *ha cantado*. El material sonoro recibido para *cantado* tenía los siguientes rasgos por contacto con el quechua: elisión de fricativa intervocálica [d]; cerramiento de [o] en [u] por influencia del sistema quechua de 3 vocales (a-i-u) y debilitamiento de la misma en posición final postónica, con lo que se diptonga como vocal abierta acentuada + vocal cerrada [áu], con debilitamiento de la vocal final [cantá_u]. Estos hechos o similares son comunes en la oralidad, pueden verse en otras variedades del español como en el uso madrileño [partío, marío, cansáo] (Cf. para el español: Calsamiglia 2001: 38, para el rioplatense García Jurado 2005: 169-178), también es propio del estilo gauchesco o rural.

A partir de allí, nuestra hipótesis del proceso cognitivo realizado es que la docente *no oyó* la [u] no acentuada final porque no entraba en sus patrones fonológicos, además de que como dijimos ésta resultaba más débil en esa posición, por la tendencia conocida a ensordecer o elidir las sílabas finales inacentuadas en ciertas hablas. Es de tener en cuenta además el rasgo, más bien cultural, de “hablar bajito”

que endilgaban a los bolivianos: de ahí el mayor debilitamiento de la sílaba final y su descarte por la maestra.

Luego, el hecho de que la vocal final [-á] la reinterpretara como [-ar] -es decir, como la terminación de infinitivo- se explica como una reposición que hace la misma maestra de la consonante final, dada la alta frecuencia que puede notarse, en simple observación directa, de su omisión en el habla de niños de la zona antes de ingresar a la escuela y también en adultos de grupos sociales deficientemente escolarizados (contamos con registros directos y también tomados de la tv), por lo cual es común [cantá, bailá] por *cantar, bailar*. La elisión de -r en el verbo la trae también García Jurado (2005: 168-169) para hablantes de provincias de influencia guaranítica y para hablantes del NOA (la encontramos también con mucha frecuencia en el habla bonaerense).

Finalmente, ante la necesidad de asimilar lo escuchado a un patrón ya existente o conocido, la docente repone la consonante final y así le atribuye al niño el infinitivo, es decir, la forma que se atribuye a los que no conjugan.

* ¿Cómo se dice?

El hecho de que sea una pregunta tan frecuente nos desafía a analizarla. Como construcción, es una aplicación de la fórmula interrogativa en español ¿Cómo se...? con verbo en 3ra. singular (¿Cómo se come? ¿Cómo se usan? ¿Cómo se limpia?), válida para pedir información sobre la manera de una acción. Rápida y fácil, por eso tal vez muy usada, es sin embargo intrínsecamente ambigua, no solo porque cierto grado de indeterminación semántica es condición propia del lenguaje verbal en sí mismo -lo que favorece que la decodificación tenga siempre algún grado de subjetividad- sino por los distintos va-

lores con que puede usarse el pronombre *se*.¹⁵⁹ Interpretamos la frase como la ‘pasiva con *se*’ del verbo (*se rompieron vidrieras*) con valor impersonal (*se fomenta la sociedad de consumo*), a menudo utilizada como ‘orden o mandato’ cuando integra un ‘acto de habla indirecto’ (casi siempre en negativo y en presente): *no se dicen malas palabras, de eso no se habla, usted se calla la boca*. En los últimos ejemplos la ambigüedad está en que la frase puede ser meramente descriptiva de algo que sucede: puede informar tanto que ‘él / ella calla’ como dar una orden: ‘¡cállese!’.

*Tú – Vos

Aunque merecen una larga explicación, aclaremos que *vos* no es un invento argentino ni nace de una incorrección, mucho menos una grosería (*sic*), ya que es tan castizo como *tú*: en efecto, ambos provienen de pronombres latinos para la 2da. Persona y existían como los tenemos hoy en España en el siglo XVI, solo que *vos*, que en su origen latino era ‘plural’, por eso de las variaciones pasó a valer como ‘singular’ en algunos usos dentro de la misma península, con cambios también en el sentido de tratamiento. Castilla se definió por el *tú* pero en Andalucía se decía *vos*, luego las distintas corrientes conquistadoras fueron probable causa de la diferencia en Latinoamérica. Otras lenguas neolatinas marcaron esta preferencia, tenemos en portugués *você* y en italiano *voi*. Tal vez para distinguirse de estos molestos parientes cercanos, el *tú* castellano se convirtió en la forma de prestigio frente a una connotación de vulgar para *vos*, al punto de que, entre nosotros, se intentó imponer aquella forma en la lengua culta por

159 Di Tullio (1997: 171-181) le reconoce ‘polivalencia funcional’, ya que, además de ser una forma del pronombre personal de 3ra. persona que como tal puede cumplir las funciones de ‘objeto directo’ y ‘objeto indirecto’ en la oración, forma además los verbos pronominales (*levantarse, sentirse*), la voz pasiva (*se plantaron árboles*), con sentido impersonal (*se amenazó al testigo*), tiene valor reflexivo (*se miró*), recíproco (*se aman*), estilístico (*se fumó todo*), etc.

medio principalmente de la escuela. Así se pensaba en la primera mitad del siglo XX, cuando se priorizaba acatar la norma única y ésta en todos los países hispanohablantes lo constituía la lengua de Castilla. Seguramente no es ajeno a este prestigio –bien o mal ganado, no importa– la opinión de que en los países americanos donde hoy predomina el uso de *tú* –Perú, México, Colombia, etc.– se habla mejor el español que en los países voseantes.

Pero ya a partir de los '60 se acepta la existencia de normas (en plural), lo que permitió que se dejaran de estigmatizar (aunque no del todo) rasgos propios como el yeísmo y el voseo rioplatenses. Finalmente y para los que necesiten de una legitimación por la RAE, ésta lo incorpora (aunque recién a fines del 2014) a su Diccionario, con las formas verbales correspondientes: *vos sabés, vos cantás, cantaste*, etc., aunque los correctores de Windows todavía lo marcan como incorrecto.

Variación fonológica *haiga* – *haya

Ambas formas provienen de una única forma latina: *habeam* (presente de subjuntivo del verbo *habere*) –a través de procesos de transformación llevados a cabo durante varios siglos, en los cuales se cumplen las ‘leyes’ de cambio fonético estudiadas por Menéndez Pidal. Esas leyes fueron elaboradas en base a textos escritos de los siglos X a XVII, en tanto la RAE se creó en el XVIII. Los cambios de pronunciación que se dan son regulares: pérdida de /m/ final y de consonante sonora intervocálica /b/, cerramiento de vocal central /e/, que en posición intervocálica tiende a semiconsonante palatal /i/, /y/. En la variedad estigmatizada se agrega el sonido consonante de refuerzo /g/. Un proceso similar para las variaciones *vaya/vaiga*.

Analizado desde el nivel fonológico, encontramos que en algo pudo haber incidido el hecho de que el presente del verbo en el modo Indicativo, en la 3ra. Persona, es tanto *ha* como *hay* (el último con

valor impersonal). Luego, el problema no es igual en nuestro país que en España. En efecto, para nosotros (yeístas) la variación es más notoria y por lo tanto más fácil de detectar y rechazar, pues además de la diptongación de vocal [a>ai] usamos distintas consonantes: la palatal /y/ en la variación yeísta aceptada, frente a la velar /g/ en la variación estigmatizada. En cambio, en el español castellano, dado que /y/ se pronuncia como /i/, lo que ocurre no es cambio de consonante sino el simple agregado de un sonido de transición articulatoria o de re-fuerzo, hecho que es no poco frecuente en la oralidad [güiski, güero, mbote]. Fenómenos de agregado de sonidos, luego incorporados a la lengua, encontramos en *hombre* (de *home*), *hembra* (de *femina*), *almendra* (fr. *amande*, ptg. *amendoa*), en los verbos *pongo* (de *poneo*), *caiga* (de *cadea*), etc., ejemplos que nos proporciona el mismo Menéndez Pidal (1962: 292/293).

El autor nos informa sobre la doble derivación que se registra en los siglos XVI y XVII en forma alternante: *vaya/vaiga*, *haya/haiga*, *caya/caiga*, *traya/traiga*, usos que aparecen en Cervantes y otros y que “el vulgo [sic] sigue aun usando” (*ibidem*). Esta alternancia de formas –que, si las analizamos y consideramos la equivalencia [i /y], consiste en todos los casos en el agregado de la consonante [g] en la segunda forma– pudo haber existido entonces sin problemas porque es anterior a la fundación de la RAE en 1713, uno de cuyos objetivos fue, como sabemos, fijar la lengua. El resultado fue que quedó definida como correcta la primera de las dos variaciones para los verbos *ir* y *haber* (subjuntivo *vaya*, *haya*), en tanto la segunda quedó para los verbos *caer* y *traer* (*caiga*, *traiga*). Pero sobrevivieron también las variaciones dejadas de lado: *vaiga* (registrada en comunidades rurales de Chile, según Eltit 2017) y *haiga*, esta última como vimos de gran vitalidad en todas las comunidades hispanohablantes.

**La diversidad lingüística existe*

Saussure (1916) dejó sentado, en los orígenes de la ciencia lingüística, que la condición por la cual elegía el objeto *lingua* para su estudio lo constituía su carácter homogéneo: un mismo sistema para todos los hablantes. Debemos encuadrar esta definición dentro de lo que el mismo autor dice con respecto a que ‘el científico crea su objeto de estudio’, principio que hace posible que el sistema de la lengua, así entendido, no coincida necesariamente con límites territoriales, es decir, con lo que podría entenderse a partir de la frase ‘lengua nacional’. El principio de homogeneidad sin embargo muchas veces fue interpretado para justificar la búsqueda de uniformidad en la lengua, que se pensaba coincidente con la unidad político-administrativa, para cuyo logro se tenía la institución escolar. Los regionalismos eran solo eso: desvíos, usos menores, aislados.

Una primera forma de romper el bloque la propone Coseriu hacia los 60, por estas orillas, con el concepto de ‘norma’, en la tríada ‘sistema – norma – habla’, con un agregado interesante: ‘el sistema es liberador pero la norma es represora.’¹⁶⁰ Más tarde Labov, con fundamentos más sólidos, y luego entre nosotros Lavandera (1984), niegan la condición de homogeneidad de las lenguas y afirman, por el contrario, que son *heterogéneas*, que presentan *variaciones* en función de los propósitos comunicativos del hablante.

Poco después Chomsky (1985) –que se propone investigar la *propiedad* (innata) de la mente incluida en la facultad del lenguaje- va a plantear que la lingüística, en tanto ciencia, necesita partir de un objeto de estudio invariable, que no tome en cuenta el transcurso temporal y donde explícitamente el concepto *lingua/je esté desprovisto de dimensión sociopolítica y de elementos normativos-teleológicos* (Chomsky 1994: 32), y tampoco *neurocientíficos*: en otras palabras,

160 Porque el sistema permite los ‘posibles’ lingüísticos (las variaciones y variedades), mientras que la norma, que no es de origen lingüístico sino social, es la que prescribe y prohíbe.

estudiar el lenguaje sin tener en cuenta el contexto, sin enunciación ni comunicación. De modo que, coherentemente, aunque reconoce la existencia de heterogeneidad en las realizaciones lingüísticas, considera *absurdo... sostener que la lengua solo se puede aprender en condiciones de diversidad y experiencias inconsistentes* (op. cit. 29-33).

Vemos entonces que Saussure y Chomsky -ambos hitos reconocidos en la ciencia lingüística- coinciden en buscar y reconocer una condición de homogeneidad que consideran necesaria al objeto de investigación propuesto, por lo que dejan explícitamente de lado *la diversidad lingüística real*, tal como la llama Chomsky en 1985 (1994: 32) (donde *real* implica *existencia*, a diferencia de la *lengua ideal*). Saussure alcanza a mencionar un proyecto de estudio del habla, que sí define como diversa. Lo que nos interesa es que, aunque ambos autores la dejan de lado por cuestiones epistemológicas y metodológicas, afirman al mismo tiempo su existencia: *la diversidad lingüística existe*.

***Registro de clase en 6° Grado (transcr. M. E. Rosboch)**

Una vez que los chicos entran al salón, la maestra pasa lista y los chicos preguntan qué les tocará hacer ese día:

Varios alumnos: -¡Matemáticas! (griterío)

Se levanta un alumno: -¿Quién vota por Matemáticas? (La mayoría levanta la mano) ¿Quién vota por Lengua? (solo 2 ó 3 levantan la mano)

La maestra intenta callarlos y amenaza: -¡Les hago sacar una hoja y tomo una prueba!

Los chicos entusiasmados gritan al unísono: -¡Síiiiiii!

La maestra, negando la aceptación de su propuesta en los chicos, continúa amenazando con el examen, ya por todos aceptado.

Belén (dirigiéndose a la maestra): -Le voy a decir a mi papá que venga porque a estos chicos nadie les dice nada.

Traen la leche para los chicos. Belén, al ser ignorada, se levanta, se acerca a la ventana, mira hacia afuera y hace pucheros, esa actitud es constante, nunca trabaja en clase. Belén llora en la ventana.

La maestra escribe en el pizarrón leyendo al mismo tiempo en voz alta: “¿Un zoológico dentro de tu boca? ¿Sabías que la dentadura de gatos y perros requiere tanto cuidado como la tuya? Si querés que tu mascota tenga una dentadura saludable, tenés que cuidarla ya que, aunque no lo creas...”

Mientras la maestra sigue en su tarea y los chicos copian, Daniel, un chico de unos 11 años con deficiencias en lecto-escritura, canta desde el fondo del salón: “Mañana sábado, toda la noche, jodiendo, de joda”... Busca entre sus cosas el cuaderno en que realiza sus trabajos, ya que, por su atraso, hace tareas especiales. Se levanta, va hacia la puerta de entrada y se recuesta en un rincón al lado de la puerta.

La maestra lo ignora y continúa escribiendo: “...tanto él como vos ¡tienen un zoológico en la boca!”

Daniel: -“...si no me rompieron la boca ayer... porque no me llevé los protectores” (en referencia a que compite en boxeo por dinero, actividad que, según la maestra, es estimulada por su madre)

Maestra: “Miles de organismos microscópicos (bacterias) han encontrado la casa ideal en nuestra... (Ya sin poder ignorar a Daniel, lo mira y le grita): -¡Nene! ¡Ojo con hablar así! En tu casa si tú mamá te permite habló como quieras, pero acá no!”

Continúa en el pizarrón: “...boca. Utilizan los restos de comida que quedan entre los dientes como fuente de energía, además de encontrar allí la temperatura óptima para su reproducción”.

Daniel continúa interrumpiendo la clase y como distrae a los compañeros la maestra decide echarlo del salón, lo toma de un brazo y lo saca afuera.

Daniel desde el pasillo:- Señor... me estoy cagando de frío... (es un día sumamente caluroso)

Un chico: -Seño, no tengo lapicera y lápiz, no puedo copiar más.

Maestra: -Así van a ser las notas del boletín, por si no te diste cuenta son peores que el mes pasado.

El chico: -¿Y a mí qué? Dígaselo a mi mamá

Maestra: -Tú mamá no viene a la escuela, venís vos.

El chico: -A mí no me importa.

Continúa escribiendo la maestra: "...Pero si bien para ellos es el lugar ideal, a nosotros nos causan un serio inconveniente: Caries".

... Luego los chicos preguntan cuándo irán a la escuela, en referencia a la plata que están juntando para un viaje. La maestra no les responde. Se para y va a buscar a Daniel. Cristian tira una goma y se ríe. Daniel, de regreso con la maestra: - Seño, yo no me quiero sentar acá (es el lugar donde le indica la maestra)

Maestra: -¿Quién sos vos para decir dónde querés estar?

Daniel termina sentándose en el lugar donde él quiere, al final del salón. Si bien tiene un cuaderno de tareas especiales, los compañeros le hacen su trabajo.

Belén sigue mirando por la ventana, la maestra la ignora: logró su cometido, no hizo la tarea.

***Registro de clase realizado por L. Rezzónico, 2008, Segundo Grado, revisado y normatizado. (p. 102)**

Maestra: -¿A qué jugás, Damián?

D: -A la bolita y a las cartas.

M: -A la bolita y a las cartas. Eso es algo que tengo que aprender. ¿Y cómo jugás a las bolitas?

D: -Tirando.

M: -Tirando. Ah... ¡qué pistola! (hace el gesto de lanzar una pelota grande por encima de su cabeza) Yo agarro la bolita así y la tiro, y listo, ya está.

Todos: (Risas)

M: -No, no debe ser así. Qué tiene, qué...qué. Para jugar a la bolita, ¿puedo jugar con una pelota grande? ¿Para jugar a la bolita?

Un alumno: -¡Sí! Yo juego a la... yo juego a la pelota.

M: -Pero ¿puedo jugar con un pelota grande a la bolita?

Alumnos (a coro): -¡No!

M: -No. O sea que hay un determina... una determinada regla, algo así, para jugar a la bolita?

Algunos alumnos: -Sí

M: -¿Yo puedo ir y tirarles a todos así encima y decirles es mía, son mías, son mías, se las gané?

Alumnos (a coro): -Noo

M: -¿Cómo hago para ganar una bolita? A ver, explíquenme, porque yo no sé...

Alumno1: -Tirás¹⁶¹ al opi (este alumno habla más fuerte que el resto)

Otro dice: -Jugás

Otro dice: -Tirás

Alumno1: - ...al opi, después [tenés que] tirarle.

M: -¿Tenés que qué?

(Nuevamente contestan varios a la vez)

Alumno1: -El opi

Se escucha que otros contestan: -...tirar..., después tirás..."

M: -Y ¿qué es eso? ¿Obi? ¿Odi?

Un alumno: -Opi

M: -¿Opi? ¿Qué es eso?

Varios alumnos: -Hoyo... Hoyo... El hoyo

M: -Es un... es un hoyo. ¿Y qué va ahí a... en ese hoyo?

Varios alumnos: -La bolita, una bolita.

M: -¿Una bolita?

161 En este y los casos similares, lo que se oye en realidad es algo similar a [tirá], que puede ser la realización fonética del Imperativo *tirá*, el Indicativo *tirás* o el Infinitivo *tirar* (frecuentemente pronunciados estos últimos elidiendo la -r final). Interpretamos la emisión como la forma verbal correspondiente al Indicativo, que es la habitual en estos casos: *tirás*. (GL)

Un alumno: -Sí

M: -¿De cuál? ¿de quién?

Alumno: -Tenés que tirar ahí.

M: -¿De quién es esa bolita que va ahí en el hoyo?

Contestan varios a la vez, gritando. Se oye que uno dice: -De cualquiera.

M: -¿De cualquiera? ¿Y qué hacen los demás? A ver, explíquennme, porque yo no sé jugar a la bolita ¿cómo es?

Un alumno: -Y después... le tenés que pegar... Tenés que tirar de vuelta.

Otro alumno: -Y si... y si le pegás, tenés que garpar.

M: -“Garpar”. -¿Qué es “garpar”?

Varios a la vez: -De vuelta... La bolita... Tenés que darle la bolita.

M: -Ahh...

Un alumno sigue diciendo: -Tenés... que no te la devuelve nunca más.

M: -¿Te queda a...? A ver, pará. Yo tengo la... mi bolita la pongo en el “opi”, era?

Algunos alumnos: -Sí

M: -En el opi.

Una nena dice: -¡Tirás!

M: -¿Eh?

Nena: -Tirás

Otra: -¡Embocás!

Otra: -Así.

Otro: -Con la mano (realiza el gesto)

M: -Bueno, yo pongo mi bolita en el opi. Todos los demás... ¿tiran? ¿a la bolita esa?

Responden varios: -No... Noo... Vos le tenés que tirar.

M: -¡Ah! Yo misma le tengo que tirar... a mi bolita. Y si yo le tiro a mi bolita, y le pego, ¿qué es lo que tengo que hacer?

Contestan varios: -(Tenés que) meter... En el opi... Los chicos te garpan...

M: -Ah, los chicos me pagan porque yo... saqué... ehh la bolita que estaba ahí, eh, ¿en el opi?

Los chicos contestan:-¡No! ¡Ay, no!

M: -Ay, entonces ¿cómo es? ¡No entiendo nada cómo es al final!

Un alumno: -Hacés con la bolita... en (?)...así. Y después hacés una...

Una nena: -Un hoyito.

M: -Un hoyito. Ponés la bolita. ¿De quién es la bolita que ponen en el hoyito? Eso es lo que quiero saber. Mía, por ejemplo ¿puede ser? Bueno, ¿y quién empieza a jugar por primera vez?

Un alumno: -Vos

M: -Yo. ¿Porque puse la bolita?

Alumno: -(con desaliento) Sí...

Días más tarde, la maestra a Luciana: -¿*Viste?* No supieron explicarme cómo se juega a la bolita...

GL

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (1996) *Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*. Rev. *Signo&Seña* N° 6, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- AAVV, Portal ABC (2007) “Consideraciones acerca de la festividad del 12 de octubre”. En: Portal ABC, DGCyE de la Pcia de BA, Materiales educativos. Asesora: D. Hamra, Univ. Nac. Avellaneda.
- ACUÑA (2006) Entrevista. “La escuela tiende a inhibir y encasillar lingüísticamente” <http://www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/investigaciones/notas/ene-feb-07/laescuelatiende.htm>
- ACUÑA (2007) “Lenguas y hablantes”. www.unidadenladiversidad.com
- ALATORRE (1989) *Los 1,001 años de la lengua española*. México, FCE.
- ANDERSON. (2007) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE. 4ª reimpr. 1ª ed. 1983
- ARCHENTI (2012) “Inserción local, articulación social y estrategias comunicacionales en situación de migración”. Proyecto de Investigación, CEAMCRI, F. Per. y Com. Social, UNLP
- ARCHENTI y TOMÁS (2004) “Nosotros y los otros: problemas y perspectivas del encuentro intercultural desde una situación antropológica de campo”. *Actas Congreso ALAIC 2004*, FPyCS, UNLP.
- ARCHENTI y TOMÁS (2005) “Enfoques y perspectivas sobre alteridad y migración”. En *Nosotros y los otros. Una mirada antropológica y comunicacional sobre las migraciones*. *Tram[p]as*, Rev. de la Fac. de Periodismo y Com. Social, UNLP, Año 4 N° 42 (8-19)
- ARGUMEDO (1993) *Los Silencios y las Voces en América Latina*. Buenos Aires, Ed. del Pensamiento Nacional.

- ARISTIZÁBAL (2015) “¿Cómo debería ser la escuela del futuro?”
Rev. *Brando* N° 112, 7/15 (74-78).
- ARNOUX (2001) “Problemas históricos y actuales de la estandarización”. En *Políticas lingüísticas Norma e identidad*. Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, UBA.
- ARNOUX (2009, 2012?) “Lo lingüístico es fundamental para la integración regional”. Entrevista.
- ARNOUX (2007) “Miradas sobre la Lengua”.
- ARNOUX (S.C.) “I. Enfoques actuales en la enseñanza de lenguas”
177-213
- ARNOUX y BEIN (2004) “Dar con su voz. Discusiones en torno a “El idioma de los argentinos” de Jorge Luis Borges”. En Rev. *Tram[p]as*, publ. de la FPyCS, UNLP, Año 3, N° 26 (8-19)
- ARNOUX y BEIN [comp.] (1999), *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba.
- ARNOUX y MARTÍNEZ (2006) “Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura”. En M. Rébola et als (Dir), *Temas actuales en didáctica de lengua*, UNR.
- ÁVILA (2012): “De la imprenta al Internet: La lengua española en los medios”. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México A.C. <http://cell.colmex.mx/index.php/raul-avila>
- BÁEZ (2008) Proyecto de alfabetización de Sordos. http://www.sitio-desordos.com.ar/c_skliar_1.htm
- BARCIA (2011) “El lenguaje se redujo tanto que ya “atenta contra la democracia” Entrevista de Alejandro Rey, La Nación 11/11/2011
- BARCIA (2007) “La lengua como factor para la inclusión social”. IV Congreso RAE, Medellín
- BARCIA (2009) Entrevista televisiva s/lenguaje de los jóvenes. <http://www.jungla.tv/?s=BARCIA>
- BATESON (1988) *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Ed. Carlos Lohlé
- BAUDRILLARD (1996) *El crimen perfecto*. Barcelona, Anagrama.

- BEIN (2002) “Los idiomas del Mercosur”. *Unidad en la diversidad, Servicio informativo sobre la lengua española*, edición mayo 2002.
- BERNÁRDEZ (1995) *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- BERNÁRDEZ. (2001) *¿Qué son las lenguas?* Madrid, Alianza Editor.
- BERNSTEIN (1990) *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure Edit.
- BLANCO. (1991) “Actitudes hacia la lengua en la Argentina. Visión diacrónica”, *RLA*, Vol. 29 197-214, Concepción (Chile)
- BLANCO (2000) “Norma y variedades: un problema de actitudes y políticas lingüísticas”. 3/5/2000, www.unidadenladiversidad.com
- BLANCO (2004) “El otro lado de la luna”. En *Trama[p]as* Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Año 3 Nro. 26.
- BORDELOIS (2005) *El país que nos habla*. Buenos Aires, Edit. Sudamericana.
- BORDELOIS. (2006) *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- BORGES (2001) “Pensamiento y poesía” y “Credo de poeta”. En *Arte poética. Seis conferencias* (Harvard, 1967). Ed. Crítica, Barcelona. 97-117, 119-145
- BOURDIEU (1984) “El racismo de la inteligencia” y “El mercado lingüístico”. En *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- BOURDIEU (1991) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Taurus.
- BOURDIEU (1994) Conferencia
- BOURDIEU (2000a) “Lo que significa hablar”. En *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo, 95-111
- BOURDIEU (2000b) “Sobre el poder simbólico”, en *Intelectuales, política y poder*, trad. A. Gutiérrez, Buenos Aires, UBA/ Eudeba,
- BOURDIEU y PASSERON (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona.

- BRASLAVSKY (1992) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz
- CAGGIANO (2004) “Bolivianos en La Plata migraciones, comunicación intercultural y procesos identitarios”. Tesis de maestría.
- CALSAMIGLIA y TUSÓN (2001) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- CAMILLONI (2008) “Entrevista”, Rev. Noticias, Buenos Aires, Ed. Abril.
- CHOMSKY (1994) *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona, Altaya. (1ra. ed. ingl. 1985)
- DE DIEGO (2007) ¿Quién reescribirá el Facundo? La Plata, Ed. Al Margen,
- DE GRANDA (1996) “Presentación. Fenómenos de transferencia en situaciones de contacto lingüístico. Una perspectiva valoradora desde Hispanoamérica”. *Signos&Seña* 6, FFyL, UBA. 13-27
- DEL VALLE (2002) “Lenguas imaginadas. Menéndez Pidal, la lingüística hispánica y la configuración del estándar”, publ. original de 1999 en *Bulletin of Hispanic Studies* 76(2) 215-233. Est. de Ling. Española (ELiEs), Vol.16 <http://elies.rediris.es/elies16/Valle.html#n1>
- DEL VALLE (2007) Entrevista. <http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2007/103001-sobre-lengua-nacionalismo-y-pol-tica-ling-stica-espa-ola-entrevista-a-jos-de.php>
- DEL VALLE (2015) “LO POLÍTICO DEL LENGUAJE Y LOS LÍMITES DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PANHISPÁNICA”. <HTTP://BOLETINFILOGIA.UCHILE.CL/INDEX.PHP/BDF/ARTICLE/VIEWFILE/35824/37470>
- DI TULLIO (1995) “Lineamientos para una gramática pedagógica”. En *Rev. De Lengua y Literatura*, Univ. Nac. Del Comahue.
- DI TULLIO (1997) *Manual de gramática del español*. 2da. ed. Buenos Aires, Edicial.
- DI TULLIO (2005) “La enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática”, en Á. Di Tullio y M. Viramonte de Ávalos, *Educación*

- Lingüística Integral. Cuaderno 2*, Comunic-arte Editorial, Córdoba.
- DÍAZ (Dir), LOPRETO, HUERGO et als (1999) “Materiales para la capacitación los procesos de recepción de los docentes”. Chile, III Congreso de Aled (copia)
- DÍAZ-FERNÁNDEZ (2010) “La situación sociolingüística del mapuzungun y su inserción en el sistema educativo”. En RAPIMÁN, FERNÁNDEZ et als (Ed.) *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén, educo. 189-218
- DIVER (s/f) “Teoría” (copia)
- ELTIT (2017) “El valor poético del *que le vaiga bien*”. <http://www.upla.cl/noticias/2017/06/16/diamela-eltit-el-valor-poetico-del-que-le-vaiga-bien/>, leído 19/6/2017
- FERNÁNDEZ C. (2003) *La escuela rural. Interculturalidad mapuche*. Buenos Aires, Dunken.
- FERNÁNDEZ C. (2005) *Hablar paisano*. Buenos Aires, Direcc. Publ. Congreso de la Nación.
- FERNÁNDEZ C. y D. QUILAQUEO R. (2010) “Desafíos de la interculturalidad en el contexto mapuche de Argentina y Chile”. AAVV *Interculturalidad en contexto mapuche*, Neuquén, educo.
- FERNÁNDEZ G. (2012) “El uso alternante de las preposiciones. Análisis de los usos variables de las preposiciones a y en”. En Speianza A. (Coord) et als. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires, Merlo, Imprex Ed. (81-158)
- FERREIRO (1991) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Eudeba
- FERREIRO (1995) “El bilingüismo, una visión positiva”. En Seminario sobre políticas lingüísticas en México. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias. (copia)
- FLORES FARFÁN y MUYSKEN (1996) “Lenguas en contacto en Iberoamérica: México y los Andes Centrales”. En *Signo&Seña* N° 6, FFyL, UBA, 29-69

- FREIRE (1993). Entrevista. <http://materiales-gep.blogspot.com.ar/2008/11/entrevista-paulo-freire.html>
- FREIRE (1999) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI
- FREIRE e SHOR (2014) *Miedo y osadía*. Buenos Aires, Siglo XXI. (1ra. ed. ptg. 1987)
- GAGLIANO (2006) “Personas, consumidores y ciudadanos. Espacios íntimos, privados y públicos de sujetos en procesos de formación”. Encuentro Escuelas 2006, <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/6054/1/BVCI0007019.pdf>
- GARCÍA (1988) “Lingüística Cartesiana o el Método del Discurso” en *Lenguaje en Contexto*, B. R. Lavandera (ed.), Vol. 1, N° 1-2, Buenos Aires, 7-36
- GARCÍA JURADO y ARENAS (2005) *La fonética del español*. Buenos Aires, UMSA.
- GARCÍA NEGRONI (coord..) (2006) *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires, Santiago Arcos Ed.
- GIARDINELLI (2011) “La lengua que hablamos” Página/12 -07-10-2011. En: <http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-178415-2011-10-07.html>
- GIARDINELLI (2004) “La lengua de los argentinos: lectura y oralidad”. En: http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/identidad/giardinelli_m.htm
- GRABIA (2009) *La Doce*. Buenos Aires, Sudamericana.
- GRIMSON (2012) *Los límites de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI
- GUMPERZ (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press. Cap. 6. (Traducción con adaptación del texto original por Fernanda Longo Elía)
- GUZMÁN (2001) “El pensamiento sin el lenguaje”. Sitios de Miguel de Guzmán. <http://www.redcientifica.com/doc/doc200112010001.html>
- GVIRTZ (2012) Entrevista “Las fronteras nacen en la escuela”, en diario “El Día” de La Plata

- HACHÉN (2004) et als “La comunidad toba de La Travesía (Rosario) diagnóstico de la situación lingüística. En *Actas del Primer Congreso Intern. de Educación, Lenguaje y Sociedad*, UNLPampa.
- HALLIDAY (1982) *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE.
- HAMEL (2001) “Políticas del lenguaje y educación indígena en México”. En *Políticas lingüísticas Norma e identidad*. Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, UBA.
- HERAS et als (2003) “El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad”. En *Rev. ANDES*, 14. Fac. de Humanidades, UNSA.
- HERAS et als (2005) “Las aulas escolares como zonas ambiguas, micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro”. En *Perfiles educativos* v.27 n.109-110, IISUE, UNAM
- HERAS MONNER SANS (2012) “La escuela que queremos ¿Para qué sirve la escuela en el mundo que buscamos, deseamos y soñamos?” <http://familiaslaescuela.org.ar/blog/>
- HOBBSAWM (1992), *Nations and Nationalism Since 1780*, 2ª ed. (Cambridge, University Press).
- HOCKETT (1971) *Curso de lingüística moderna*. Trad. y adapt. por E. Gregores y J. Suárez. (Ed. orig. 1958). Buenos Aires, Eudeba.
- HODGE & KRESS (1995) *Language as Ideology*. New York, Routledge.(193 ss.).
- HOLLOWAY. (2002) *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Bs As, BUAP y Rev. Herramienta.
- HUDSON (1981) *La sociolingüística*. Barcelona, Anagrama.
- JAIM ETCHEVERRY (2006) “La otra inseguridad” En: *Revista Cultura La Nación*
- JAIM ETCHEVERRY (2010) “Volver a debatir” En: *Revista Cultura La Nación*
- JAKOBSON (1984) *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Edit. Ariel. Cap. XIV “Lingüística y poética”.

- JODELET (2003) Conferencia inaugural de las “Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales”, CBC-UBA, 17 de octubre de 2003.
- KAUFMAN, CASTEDO y otras (1991) *Alfabetización de niños construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique.
- KAUFMAN (1990) *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI
- KERBRAT-ORECCHIONI (2000) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial, 2da. edic.
- LAHITTE y BACIGALUPE (2007) “Diversidad y procesos de aprendizaje. Adaptación en sociedades pluriculturales desde la perspectiva de la antropología cognitiva”. En *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, 018, Univ. Arturo Prat, Iquique, Chile, 7-17. <http://redalyc.uaemex.mx>
- LAHITTE (2012) – Entrevista televisiva.
- LAJONQUIÈRE (2000) *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- LAKOFF Y JHONSON (2005) *La metáfora en la vida cotidiana*. Madrid, Ed. Cátedra, 2da ed.
- LANDER (2011) “Ciencias sociales, saberes coloniales y eurocéntricos”. En LANDER (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO, Buenos Aires, (15-44).
- LAVANDERA (1984) *Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette.
- LAVANDERA (1985) *Curso de Lingüística para el Análisis del Discurso*. Buenos Aires, CEAL.
- LECHEVALIER (2007) “El pensamiento sin lenguaje verbal en el ser humano”. En *Sociedad y procesos cognitivos (UCES)* (61-78)
- LENZI (2008), “Psicología y didáctica: ¿relaciones peligrosas o interacción productiva?”, en Baquero, Camilloni y otros, *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.

- LÓPEZ GARCÍA (2012) “La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional”, *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, IV, 2, 117-132, www.rahl.com.ar
- LÓPEZ MORALES. (1993) *Sociolingüística*. Madrid, Gredos, 2da. ed.
- LOPRETO (1996) ... *Que vivo en esta Conquista. Textos del Río de la Plata, Siglo XVI*. La Plata, Edulp
- LOPRETO (2003) “Lenguaje y sociedad multicultural”. Actas III Congreso de ALED. México, Puebla.
- LOPRETO (2004) “Lenguaje y sociedad multicultural”. En *Tram[p]as*, Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Año 3 Nro. 26 (29-41).
- LOPRETO (2011) “Diversidad cultural y lingüística en educación”. En *Rev. Novedades educativas*. Año 23, N° 244, Buenos Aires, Noveduc. 12-15 *
- LOPRETO (2012) “La diversidad cultural y lingüística en las políticas educativas”. En VII Jornadas de Sociología de la UNLP. “Argentina en el escenario latinoamericano actual debates desde las Ciencias Sociales. diciembre 2012 jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Lopreto.pdf/view
- LOPRETO (2013), “Relato de experiencias Hablas en el aula”. Buenos Aires, 2° Congreso Internac. de Profesoras de Lenguas Oficiales del MERCOSUR (CIPLM II).
- LOPRETO, FINO, FELLI (1996) y otros “Prólogo a la violencia”. En *Oficios terrestres* 3, Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, U.N.L.P.
- LOPRETO y MÁRQUEZ (2000) “La escuela y la diversidad lingüística”. Actas Congreso SAL UNMP.
- LOPRETO, ROSBOCH, FERNÁNDEZ y REZZÓNICO (2004) “La escuela entre la imposición de tendencias hegemónicas y la emergencia de la diversidad”, En *Anuario de Investigación* 2004, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- LOPRETO, ROSBOCH, REZZÓNICO y FERNÁNDEZ (2006), “Homogeneidad y diversidad en la Escuela Los límites difusos

- entre imposición e integración”. En *Rev. Oficios terrestres* N° 18, Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, U.N.L.P. 10-25
- LOPRETO, ROSBOCH y REZZÓNICO (2007) “Las lenguas y la comunicación en contextos de diversidad sociocultural. Estudio de casos en escuelas platenses”. En *Voces de la Educación Superior*. E-Book (264-273) <http://www.laramadigital.com.ar/wp/>
- LUCAS (2003) “La voz de los pueblos originarios en vos”, Actas III Congreso IADA, La Plata.
- MAGARIÑOS, (Coord) (1995) “Proyecto de investigación sobre mejoramiento en la condición de ingresantes”, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- MANSILLA (1967) *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires, CEAL (1ra. publ. 1870)
- MARTÍN ROJO (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Inv. y Doc. Educativa .
- MARTÍNEZ (2004) “Estudio sobre lenguas en contacto en Polimodal”. *Actas 1er. Congreso Intern. de Educación, Lenguaje y Sociedad*, U.N.La Pampa.
- MARTÍNEZ (Coord) (2009), *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía.
- MARTÍNEZ SARASOLA (1992) *Nuestros paisanos, los indios*. Buenos Aires, Emecé.
- MATURANA (2015) Charla Magistral: “Educación, ética y democracia”. Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones, <http://www.uchile.cl/multimedia/111150/charla-del-profesor-humberto-maturana>
- MATURANA y VARELA (1986) *El árbol del conocimiento*. Santiago, Ed. Universitaria.
- MAURÍN et als. (2006) “Caleidoscopio. Padres y escuela. Propuestas para integrar a los padres en la alfabetización de los niños sordos”. Buenos Aires, Argentina.

- MENÉNDEZ PIDAL (1962) *Manual de gramática histórica española*. Madrid, Espasa-Calpe, 11ª ed.
- MENESES ARÉVALO et als (2012) “Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico Dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje”. En *Didáctica*. LyL vol. 24, 211-225.
- MILROY (1988) “El contexto comunicativo y el rol del hablante-innovador en el cambio lingüístico”. En Lavandera (ed.) *Lenguaje en contexto* N° 1/2, Bs. As. Impresora Belgrano SA (113-130)
- MÚGICA Y SOLANA (1989) “Lingüística y Educación”. En *La gramática modular*. Buenos Aires, Hachette, 187-199).
- NEBRIJA (1984) *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición A. Quilis. 2da. ed. Madrid, Ed. Nacional (original 1492)
- NEUFELD. y THISTED (comps.) (1999), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, EUDEBA.
- NÚÑEZ (2001) *El canto del quetzal*. Buenos Aires, Corregidor.
- ONG (1993) *Oralidad y escritura*. México, FCE. (1ª. edic. en inglés 1982)
- PIGNA “La Generación del 80”, leído 4.7.2017.
http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/republica_liberal/generacion_del_80.php,
- PINEAU (Comp) (2008) *Relatos de escuela*, Buenos Aires, Paidós
- PINEAU (2013) “Carta del 20/08/2013”. <https://www.facebook.com/FamiliasxlaEscuela>
- PINKER (2001) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid, Alianza (1ª ed 1994)
- PLASTINO (2009) “El valor del lenguaje” – En: *El Día* “Opinión”, febrero 2009
- PUIGGRÓS (1995) *Volver a educar*. Buenos Aires, Ariel.
- RAITER (2003) “Lenguaje y sentido común”, Buenos Aires, Biblos
- REQUEJO (1995) “Alfabetos sociales, identidad lingüística y aprendizaje escolar”. CERPACU, UNT. Rosario, Material de Apoyo a la Capacitación Docente

- REQUEJO (2004) “Lenguaje oral e identidad lingüística en la infancia”. En *Trama[p]as*, Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Año 3 Nro. 26.
- REVUELTAS (1961) “El lenguaje de nadie” (cuento, en *Dormir en tierra*, México 1961) <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/3093/1/196014P129.pdf>
- REY (2013) *La Comunidad Sorda Argentina*. La Plata, Ed. Al Margen
- REZZÓNICO (2008a) “Aguzar el oído y revisar nuestras actitudes. La diversidad lingüística en las escuelas platenses”. www.otroenred.com.ar publ. 17/05/2008s
- REZZÓNICO (2008b) “El malentendido y la incompreensión en el diálogo docente-alumno y su papel en la (re)producción de los prejuicios lingüísticos”. En *Actas del VII Congreso REDCOM*, Rosario. Tmbn <https://docs.google.com/document/d/1evwo1b-QebwGmsYffvJ52bnBqY66oS8Qc1pjanAuLrf8/edit>
- ROCKWELL (2006) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión?”. XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires [[rockwell-los-niños-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima-pdf](#)]
- RODRÍGUZ MONDOÑEDO (2006) “Enseñanza intercultural del castellano em la escuela” <https://nilavigil.com/2007/09/06/enseñanza-intercultural-del-castellano-en-la-escuela/>
- RUMIÑAWI (1994) *La influencia aborigen en nuestra lengua*. Córdoba, Edit. FU.PA.L.I.
- RUMIÑAWI (2000) “Contactos Interlenguas”. C.I.L.NARDI, ICA
- RUMIÑAWI (2001) “¿Cómo se analiza una relación interlenguas?” C.I.L.NARDI, ICA
- SAUSSURE (1961) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada, 4ta. edic. (1ra. Edic. 1915)
- SEVERO. (2015) “Portunholando”, discurso de apertura del 16º Congreso Brasileiro de Profesores de Espanhol, 29/7/15, Univ. Fed. de San Carlos, San Pablo, Brasil

- SIMOUNET (s/f) “Poemas chicanos” (COPIA)
- SPERANZA, FERNÁNDEZ et als (2012) *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Merlo, Imprex Ed.
- SPERBER y WILSON (1994) *La relevancia*. Madrid, Visor.
- SVAMPA (2016) *Debates latinoamericanos*. Buenos Aires, Edhasa
- TOURAINÉ (1998) *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, FCE
- TUSÓN y UMAMUNO (1999) “¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar” en *Discurso y Sociedad*, 1, pp.19-34.
- UNAMUNO (2003) *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona, GRAÓ
- VERÓN (1984) “El sentido inverso”. En *La semiosis social (1993)*, Barcelona, Gedisa, 157-228.
- VILLANUEVA MACÍAS (2011) “Me callo / luego no existo. El silencio no deseado...”. *XVII Congreso ASELE*. cvc.cervante.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1073-pdf (1073-1086)
- WEINREICH (1977) “Unilingüismo y multilingüismo”. En AAVV *El lenguaje y los grupos humanos*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.
- WILLIAMS (1977) “El lenguaje”, en *Marxismo y Literatura*. Madrid, Alianza Editorial.

Tesis

- ARANDA y BUTRÓN (2007) *¿Con Ñ o sin Ñ? Representaciones sobre el lenguaje en los artículos “Cuidemos la lengua” de la Revista Ñ (diario Clarín). periodo 2003-2006*. La Plata, FPyCS, UNLP.
- CASTELLANO (2006), “La construcción de un acontecimiento. La Nación, Clarín y Página/12 y la preocupación por la seguridad de los jóvenes en la escuela a partir del caso de Carmen de Patagones”. La Plata, FPyCS, UNLP.
- MÁRQUEZ (2003) “La diversidad lingüística y la lengua escolarizada”. La Plata, FPyCS, UNLP.

Documentos y sitios web

- (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Primer Ciclo. Vol 1. 1ra. edic. La Plata, DGCyE, Dirección de Producción de Contenidos, 2008.
- (2008) “Prácticas del Lenguaje”. En *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, op. cit. 34-36, 94-169.
- (2008) “Educación Popular”
- (2008) “Las fronteras nacen en la escuela” en Portal ABC <http://www.abc.gov.ar> (orig. Diario *El País*).
- (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Primer Ciclo. Vol 1. 1ra. edic. La Plata, DGCyE, Dirección de Producción de Contenidos, 2008. En <http://www.abc.gov.ar>
- (2008) “Prácticas del Lenguaje”. En *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, op. cit. 34-36, 94-169. En <http://www.abc.gov.ar>
- [www.unidad en la diversidad](http://www.unidadenladiversidad.com.ar). *Programa informativo sobre la lengua castellana*
- www.otrosenred.com.ar
- <http://www.hablasenelaula.blogspot.com>

La formación docente y la relación dialógica que pensara para la educación, a todos los niveles, Paulo Freire, sumadas a una actualización desde las ciencias del lenguaje y la comunicación social, constituyen el punto de apoyo de la reflexión y problematización de este libro. Esta experiencia se enmarca en la emergencia y consolidación, en nuestro país y en las últimas dos décadas, de un campo académico con contornos específicos, referido a la formación en el ámbito de las universidades públicas argentinas –situada en la Especialización en Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de La Plata– plasmado también en otros proyectos de formación de nivel de posgrado en diferentes universidades nacionales. En el encuentro con los docentes en estos ámbitos de formación se entrelazan las condiciones institucionales de desarrollo de la educación, los imaginarios en torno de esta tarea, las posibilidades y limitaciones en la búsqueda de prácticas innovadoras y los desafíos que plantean las transformaciones actuales a la formación superior. Los trabajos aquí reunidos consideran, de manera reflexiva y crítica, el modo en que se interrelacionan dichos factores en estos espacios, que habilitan la producción de nuevos saberes pedagógicos con los que puedan abordarse las prácticas docentes desde sentidos transformadores.

Gladys Lopreto es profesora en Letras, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Se desempeñó como docente e investigadora en la misma institución y en Unicen, en distintas áreas de las Ciencias del Lenguaje, siendo Titular de Lingüística en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Trabajó en escuelas públicas e institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires. Como investigadora, integró equipos de investigación sobre Semiótica de Mundos Posibles (Prof. A. Magariños) y sobre Educación y Cultura (Dra. Esther Díaz, codirector Jorge Huergo). Entre 2003 y 2009 dirigió Proyectos de Investigación y de Extensión sobre la problemática educativa en situación de diversidad cultural y lingüística, en el marco de convocatorias llevadas a cabo por la UNLP y por la Dirección de Enseñanza Superior de la DGCyE (BA), con implementación en escuelas públicas y en el Instituto de Formación Docente N° 9 de La Plata. Publicaciones: artículos en *Todo es historia*, *Tram(p)as*, *Oficios terrestres*, *Al Margen*, *Novedades educativas*, entre otros. Libro: ...*Que vivo en esta conquista. Textos del Río de la Plata, Siglo XVI*, EDULP, 1996.

