

# PRÓLOGO

## LA TEORÍA LINGÜÍSTICA Y LA PRÁCTICA DE AULA:

### UN ENCUENTRO AUSPICIOSO

*Angelita Martínez*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

## Referencias

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

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

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

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

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

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