



Gramática castellana y multiculturalidad

Paola Lorena Navas Rodríguez¹

Introducción

El presente artículo pretende reflexionar sobre el dilema al que se enfrentan los docentes cuando, al momento de enseñar la gramática castellana [1], chocan contra el argumento de que ésta avasalla el derecho de conservación de las variedades lingüísticas. A partir del análisis de estudios etnográficos y experiencias docentes, se examinarán argumentos que sustentan la hipótesis de que la enseñanza de una variedad, no desvirtuaría la otra, y que ambas serían solidarias entre sí.

Son muchos los trabajos de investigación que hacen referencia a experiencias áulicas donde los docentes, frente a la aparición de lenguas originarias o variedades del español, comienzan a crear estrategias de trabajo que suplan el *vacío metodológico* en el que se encuentran. Vacío que se expresa tanto en orientaciones curriculares que guíen cómo trabajar con ellas en las aulas -luego de poéticas teorizaciones sobre el respeto por la diversidad cultural y el derecho de conservarlas, incluirlas y revitalizarlas en el contexto escolar-; y, por otro lado, en la sistematización de una lengua escolar que, ausente en las currículas, sobrevive en un currículum apócrifo docente que entiende su valor, en cuanto sustento para la comprensión, utilización y socialización de la lengua estándar.

¹ Paola L. Navas Rodríguez es Profesora de Enseñanza Primaria, especializada en el área de Educación del Adulto y del Adolescente y titulada en el Programa de Formación en Liderazgo y Gestión; Profesora de Educación Física con especialización en Adultos, Tercera Edad y Discapacitados, y Guía de Turismo con especialización en la Ciudad de Buenos Aires. Es estudiante avanzada de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria en la UNIPE. Trabaja desde el año 1997 como docente de Educación Primaria en la Ciudad de Buenos Aires, desempeñándose por más de quince años en el área de Lengua y Literatura en los grados superiores del nivel. Ha estudiado la gramática inglesa durante diez años y la gramática italiana durante siete. Actualmente se encuentra realizando una investigación sobre variedades lingüísticas y cánones literarios en las currículas y en las escuelas de la República Argentina, dentro del Programa de Becas EVC-CIN.

Lenguas originarias y variedades del español en las aulas

Ortellado Gómez (2022)[2], al referirse a entrevistas realizadas a familiares de alumnos con raíces guaraníes, menciona aspectos que exceden lo lingüístico, demostrando que hablar de la lengua guaraní es adentrarse en un constructo mucho más amplio como lo es la cultura guaraní: “entre medio de unos tererés con azafrán, comenzamos el diálogo” (Ortellado Gómez, 2022, p. 20). Por lo tanto, e indefectiblemente, al pretender analizar la inclusión de una lengua como la guaraní en las escuelas de nuestro país, estamos pretendiendo descubrir cuál es el lugar de la cultura guaraní en la cultura escolar. Esta misma afirmación vale para toda variedad lingüística que, de manos de nuestros alumnos, ingrese a las aulas.

Expresa la autora que su trabajo se vio motivado por la notoriedad del “aumento y la divulgación del idioma guaraní en las escuelas primarias de la provincia de Bs. As, a consecuencia de la migración de ciudadanos de países limítrofes.” (Ortellado Gómez, 2022, p. 21). Esta realidad se halla presente en incontables aulas de nuestro país, más allá de la poca referencia que se hace a esta situación; sea dada ésta por inmigrantes de países limítrofes, como en este caso, por pertenencia a pueblos originarios o por variedades lingüísticas locales que se manifiestan como dificultades cuando un niño de una provincia, traslada su escolaridad a otra. Es así que debemos considerar junto con Cuesta (2019) que, entre las variedades lingüísticas, además de aquellas “que los estudiantes extranjeros o hablantes de ‘lenguas aborígenes’ [...] ponen al ruedo en las aulas”, están aquellas que se corresponden “con las distintas variedades del español [...] propias de nuestro país y hacia su interior” (p. 262).

Ortellado Gómez (2022), Dubin (en prensa) y distintos autores mencionan cómo la legislación provincial propone “impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común” [3]; así como las leyes nacionales de 1993 y 2006 que “reconocen la presencia de alumnos identificados en naciones o pueblos indígenas y se defiende, asimismo, el derecho a estudiar su cultura y lengua originaria”, y la Constitución Nacional que determina “Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”. Dicha legislación, especialmente aquella específica del ámbito educativo, reconoce de manera general el derecho a la incorporación de las variedades en la escuela, desde una vaguedad que no orientaría el trabajo docente en esa interculturalidad. ¿Qué significa “educación bilingüe e intercultural”? ¿Implica un desplazamiento de la lengua enseñada? ¿Cuál es el lugar asignado a cada una? Coincidimos con Carolina Cuesta en que “la pregunta que seguramente surja de aquí sea por las maneras en que esos objetivos pueden

resolverse en el aula: cómo pensar unas prácticas diarias en las que tomen forma estos propósitos sin que se conviertan en un discurso vacío” (Iturrioz citado por Cuesta, 2019, pp. 221-222).

Volviendo sobre la idea de “discurso vacío” planteada por Carolina Cuesta (2019) en relación con la aplicabilidad de los preceptos enunciados por dichas leyes, las lenguas aborígenes y variedades locales navegan en la contradicción de leyes que promulgan su incorporación y políticas educativas que, a la hora de la práctica, las ignoran o las acompañan desde propuestas etéreas sin fundamento metodológico. Ortellado Gómez (2022), se refiere a esto al decir que existen contradicciones desde la política educativa “para abordar las lenguas indígenas”; las cuales no son realmente tenidas en cuenta por las autoridades educativas “como tema de estudio y abordaje en el ámbito educativo.” (pp. 21-22). Al respecto, comenta Dubin (en prensa) que, al encontrarse la ley con las instancias ejecutivas locales, van “perdiendo la relevancia y jerarquía con que se había anunciado su implementación”. Efectivamente, nos hallamos frente al contrasentido de las propuestas oficiales que sugieren abordar el trabajo docente desde el bilingüismo pero sin políticas orientadoras claras, guías metodológicas o incidencia en la formación docente, sobre la que especialmente se refiere Carolina Cuesta (2019):

Comparto la posición de las investigaciones lingüísticas que vienen señalando la necesidad de incluir en la formación docente inicial y continua, orientada a los distintos niveles educativos, espacios destinados al conocimiento de las lenguas indígenas de nuestro país [...], las variedades del español regionales y según el emplazamiento de cada institución educativa. (p. 265)

Decisiones como estas urgen, dada la “*extensión y relevancia* de las lenguas indígenas en el cotidiano escolar -reconociendo que cada territorio representa zonas lingüísticas y culturales específicas” (Dubin, en prensa) junto con una formación docente situada, que reconozca las particularidades culturales de cada comunidad. Cada comunidad, dada su condición de cuna cultural de nuestros alumnos, será una variable determinante en sus procesos de aprendizaje.

La lengua de cada comunidad se halla arraigada en nuestros alumnos con alto contenido simbólico, cargada de significados. Ortellado Gómez (2022) manifiesta lo siguiente sobre su propia experiencia: “Mantuve en mi léxico este idioma gracias a mi abuela que, a escondidas de mi madre, dialogábamos juntas”; o sobre lo observado en una de sus entrevistas: “es de relevancia enfatizar la valoración que poseen los padres y madres de familias de esta comunidad educativa, con respecto a la lengua guaraní”,

“porque aparte de las tradiciones, la lengua guaraní es la única y más importante que poseen de raíces como si fuese que nunca abandonaron su país natal.” (p. 23). Esa lengua, expresión de la cultura que le dio origen, se manifiesta en “una doble condición: de lengua con fuerte presencia en el cotidiano y con invisibilidad (u otros modos de subalternidad) en la enunciación oficial” (Dubin, en prensa), hablando desde el silencio de nuestros alumnos y reclamando un lugar que no sólo reivindicaría su valor cultural, sino que también promete fertilidad a los nuevos aprendizajes, los que, abrazados a “lo conocido”, callarían los silencios germinando saberes efectivos. De ahí que, el componente cultural, debe hacerse presente en el cotidiano escolar tanto como la lengua específica, creando tramas con la lengua castellana y la cultura escolar. Tramas, no componentes estancos de trabajo donde se cumpla con la legislación vigente en un almacén de contenidos que no se arraiguen en una cultura ecuménica que también repercuta sobre la integración de la sociedad toda.

Dificultades en los aprendizajes

Al entrevistar Ortellado Gómez a una docente experimentada en una comunidad bilingüe, ésta refirió que “con los alumnos no fue tan difícil la comunicación, pero con las madres de familia, se le había dificultado bastante”. Asimismo, al entrevistar a una jefa de familia, halló que ella le respondía “mitad guaraní, mitad castellano”, hecho que le generaba dificultades “para poder terminar y perfeccionar la idea de sus respuestas.” (2022, p. 20). Las dificultades en la comunicación referidas se extienden a las aulas donde estos “estilos lingüísticos” se expresan “tanto en las intervenciones orales como en las escrituras de los niños, que no necesariamente conocen ‘las reglas del juego de las propuestas escolares’”, provocando dificultades de comunicación entre profesores y alumnos; “de allí que la no atención a los estilos lingüísticos lleve ‘a tomarlos como deficiencias.’” (Sawaya citada por Cuesta, 2019, p. 264). Magda Soares (2020) también se refiere a su incidencia en el aula al decir que:

Una cuestión fundamental [...] es el problema de las diferencias dialectales. Un niño cuando llega a la escuela para ser alfabetizado ya domina un determinado dialecto de la lengua oral; ese dialecto puede ser más próximo o más distante de la lengua escrita convencional que se basa en una norma estándar (Soares, 2020, p. 164)

Luego, la autora desarrolla esta incidencia al referirse a las “diferencias relativas a las correspondencias entre el sistema fonológico y el sistema ortográfico, y también diferencias de léxico, morfología y sintaxis” que se dan entre los dialectos orales (la

lengua materna) y la lengua escrita, y concluye en que “las repercusiones de esas diferencias sobre el proceso de alfabetización son importantes.” (Soares, 2020: 164). Iturrioz (2006), citado por Carolina Cuesta (2019), previene a los docentes de “asentarse en rasgos superficiales del lenguaje, como puede ser el léxico o la pronunciación de un alumno”, a riesgo de “transmitir estereotipos” y quizás hasta “promover actitudes de violencia cultural y lingüística” o “causar conflictos sociales” (p. 257.)

Alfabetización y variedades lingüísticas

Como expresa Dubin (en prensa), variedades locales incorporan nuevos “problemas de enseñanza nada simples respecto a la alfabetización”. De ahí la relevancia del proceso de alfabetización en la inclusión de las variedades lingüísticas en el aula. Proceso entendido, como Soares (2020), “en un sentido propio, específico: proceso de adquisición del código escrito, de las habilidades de lectura y escritura. (p.159)”

Si seguimos a Soares (2020), la alfabetización inicial se concibe como “un proceso de representación de fonemas en grafemas, y viceversa”, pero también como “un proceso de comprensión/expresión de significados por medio del código escrito.” (p. 159-160). Así, es importante que la enseñanza de la lengua castellana, comprenda las particularidades de la variedad presentada, para abrazarla en caminos de diferenciación y no provocar el rechazo por su autoritarismo, o lesionar la autoestima de nuestros alumnos al ubicar en un plano inferior aquello que representa la base de su formación: la cultura materna.

Si bien en la lengua castellana encontramos que hay gran correspondencia entre fonemas y grafemas, la lengua escrita no es completamente “un fiel registro de los fonemas de la lengua oral”, entonces una de las principales dificultades que se presenta en este proceso tiene que ver con que “no se habla como se escribe” (p.161). Esto conlleva a que nuestros alumnos bilingües, muchas veces, sean injustamente juzgados como “malos usuarios de la lengua” por “utilizar una pronunciación dialectal estigmatizada que acostumbran, en muchos casos, a transferir a la lengua escrita.” (Cagliari, 2020, p. 144). De ahí la importancia de la labor docente en lograr que el alumno alcance “un progresivo dominio de regularidades e irregularidades” (Soares, 2020, p. 165) de la lengua castellana. Dubin (en prensa) rescata el valor del “rol institucional que permite la articulación entre la lengua materna y la lengua institucional y la centralidad de las maestras como actor fundamental en el fortalecimiento de los lazos escuela / territorio. [Falta pag.](#)”.

Magda Soares (2020), reafirma la “naturaleza compleja del proceso de alfabetización” al proponer que una “teoría coherente de la alfabetización”:

deberá basarse en un concepto suficientemente abarcador del proceso para incluir el abordaje de la “mecánica” del leer/escribir, el enfoque de la lengua escrita como un medio de expresión/comprensión, con especificidad y autonomía en relación a la lengua oral, y [...] los determinantes sociales de las funciones y fines del aprendizaje de la lengua escrita (p. 162).

Teoría que “solo será posible si la articulación y la integración de las varias facetas del proceso son contextualizadas social y culturalmente e iluminadas por una postura política que rescate su verdadero significado” (p. 167). Es innegable entonces que el contexto cultural en el que habitan nuestros alumnos, debe ser atendido para dotar de significados compartidos los saberes que la escuela pretende enseñar.

Aulas heteroglosas

Como expresa Carolina Cuesta (2019), es sustancial recuperar el concepto de heteroglosia [4] en las aulas “para la enseñanza de la lengua en su potencialidad de resignificar el interés por el conocimiento gramatical” (p. 259), y, por qué no también, de resignificar el interés por las variedades de la lengua.

Reconocer el carácter heteroglosico de las aulas, es el primer paso para definir metodologías y contenidos significativos para nuestros alumnos; porque ya no hay lugar para “pensar en universales, sino en realidades sociales construidas, situadas y fechadas que permiten comprender la circulación de saberes en determinados grupos sociales.” (Oviedo, 2021, p. 62).

Cuán significativa resulta entonces la frase de Carolina Cuesta que expresa que la lengua hablada en las aulas “es muchas lenguas a la vez”, hállese o no variedades lingüísticas. Partir como docentes de esa premisa y entender que “aquello que los docentes solemos llamar ‘problemas de lectura y escritura’ se explican en la heteroglosia” (Cuesta, 2019, p. 255), construye nuevos caminos de comprensión en la tarea docente.

Formación y tarea docente

El aula, como lugar de encuentro con la lengua enseñada, recibe a las variedades lingüísticas y, en ese encuentro propone caminos de apropiación de saberes; por lo tanto, debe contar con docentes facultados para dicha empresa. Como Ortellado Gómez (2022) afirma, los docentes deben “acceder a una capacitación de análisis

para posibles propuestas de enseñanzas en estos contextos sociales y educativos que tenemos actualmente como escenario.” (p. 21). Docentes formados con respecto a *qué* enseñar, reconociendo *dónde* enseñan y desarrollando caminos que guíen sobre *cómo* concretar esos aprendizajes; en otras palabras, “buscar conceptos solidarios con las realidades de diversidad lingüística que los docentes necesitan comprender y explicar para sustentar sus propuestas metodológicas de enseñanza de la lengua enseñada.” (Cuesta, 2019, p. 265).

Hasta el momento, los docentes no hallan en los documentos curriculares, propuestas que guíen su labor en esta tarea. Ortellado Gómez (2022) asevera: “fue difícil llevar a cabo las planificaciones áulicas con la comunidad de alumnos bilingües” (p. 22). Carolina Cuesta (2019) también describe esta dificultad cuando se refiere a la “sensación de soledad” manifestada por los docentes al momento de planificar sus clases (p. 211).

Esta problemática, denominada por Matías Perla (2021) con el término “desconcierto metodológico”, es definida por él como “la manifestación de un estado provisorio de imposibilidad de representar y/o realizar el trabajo docente de enseñar producto del efecto implicatorio en la impugnación de contenidos asignados o alternativas metodológicas significadas de antemano como negativas” (p. 386). Desconcierto que se manifiesta como consecuencia de “un doble movimiento que va de la negativización de la enseñanza de la lengua a la no orientación de cómo abordarla.”; o, en otras palabras del autor, “la desorientación o la imposibilidad de afrontar contenidos o actividades de enseñanza significados de antemano como ‘negativos’” (Perla, 2021, pp. 387-388). Carolina Cuesta (2019) aporta conceptualmente describiendo este “vacío metodológico en el trabajo docente” y aclara que, en éste, se genera una tensión ética y política (p. 223); los docentes se encuentran en un dilema donde ya no deben decidir solamente entre contenidos académicos, sino entre “lo que está bien” y “lo que está mal” enseñar.

“Soledad”, “vacío metodológico”, “desconcierto metodológico”, en síntesis, docentes, no sólo sin pautas que guíen su tarea al contar con currículas vagas e imprecisas, sino también topándose con la contradicción de que la enseñanza de las bases que estructuran esa lengua que pretende enseñar se hallan cubiertas por un manto de desvalorización, olvido, desprestigio y rechazo según las teorías pedagógicas dominantes.

Este vacío se manifiesta también en la escasa información situada sobre comunidades bilingües (estadísticas/ población/ origen/ lenguas) o guías de trabajo comprometidas con cada comunidad escolar, destinadas a cada docente que se incorpora a una

institución educativa. Es así, que deben apelar a su creatividad, experiencia y formación para desarrollar estrategias que conduzcan a aprendizajes efectivos. Así lo expresa Ortellado Gómez (2022):

los docentes sin una política que los oriente -ni una formación disciplinar, en efecto, que les aporte herramientas críticas específicas- están, de hecho, desarrollando de modo original propuestas didácticas sobre el tema. En efecto, son los docentes de todo el país quienes están avanzando en un trabajo localizado con las lenguas y las culturas indígenas. (p. 22)

Estos profesionales de la docencia, en medio de constantes tensiones, buscan conciliar la concreción de “modos de enseñar no coercitivos que apunten a los aspectos más normativos de la lengua escrita, pero que. a la vez. sean respetuosos de la diferencia.” (Cuesta, 2019, p. 220-221).

La gramática como constructo teórico

Así como expresa Carolina Cuesta (2011), afirmar que “la gramática descontextualiza, mecaniza, desvirtuando lo que sería la comprensión y producción de textos” o que la enseñanza de la lengua ignora la diversidad lingüística, “parte de bases endeble o casi falsas” al confundir los órdenes que tiene la lengua para significar (p. 219). Es preciso entonces entender estos órdenes para dar a cada uno, tanto a la gramática de la Lengua como a la Lengua expresada en diferentes contextos, su lugar. Pérez y Rogieri (2007) dividen estos órdenes en dos dominios: el “oracional”, en el cual “la palabra es portadora de un único significado”, y el “del enunciado” donde “la palabra está investida de sentidos dependientes del contexto espacio-temporal, las circunstancias enunciativas, la orientación hacia el interlocutor y, por tanto, los sentidos son únicos cada vez” [5] (p. 110). La gramática corresponde al orden “oracional” y, las variedades al orden “del enunciado”; sin que el estudio, desarrollo y jerarquía de uno, deba interferir en el estudio, desarrollo y jerarquía del otro.

Junto con las autoras mencionadas entendemos a la gramática [6] como un instrumento teórico: “un constructo hipotético para describir y analizar una lengua dada.” (p. 111), es separada del contexto en que se produce, liberándola de su “contenido ideológico”. Entonces, esa lengua enseñada, discurso propio de la disciplina en las instituciones educativas, “puede ser comprendida en cuanto aquello distinto que ofrece”, sin excluir “la posibilidad del trabajo con otras lenguas y con otras realizaciones lingüísticas.” (Cuesta, 2019, pp. 256-259).

Recuperando el valor democratizador de la lengua enseñada

Es así que se puede reconocer un valor simbólico en la *lengua enseñada* [7] aún mayor al de un saber disciplinar, por cuanto “debe ser conocida por los docentes y enseñada a los alumnos, por los efectos que ella tiene a nivel de práctica social y de estructura social.” (Bixio citado por Cuesta, 2019, pp. 258-259). Cuando, como hoy, el eje de la enseñanza de la lengua que plantean las currículas actuales se halla en esas prácticas sociales (“Prácticas del Lenguaje”), se deja de lado el valor sustancial de la lengua enseñada en la construcción de esa práctica. Por lo tanto, y pretendiendo dar jerarquía a esta afirmación, “la escuela no puede suspender en su interior, graciosamente y por decreto, las normas del mercado lingüístico pues con ello se pueden comprometer seriamente las oportunidades de los alumnos.” (Bixio citado por Cuesta, 2019, p.258), debido a “las implicancias político, sociales y económicas que entran la posibilidad de lograr posiciones de ventaja social según la posesión de esa lengua oficial, regulada, legítima.” (p. 259). Privar a nuestros alumnos del acceso a esa *lengua enseñada*, a la gramática, en una supuesta defensa de las variedades, colaboraría con la segregación que tanto se desea evitar; ya que esta *lengua enseñada* tiene la facultad de abrir un camino de posibilidades en la sociedad en que se desarrolla su cotidianeidad.

Entre aquellos contenidos considerados negativos por algunas teorías, y que muchos docentes se esmeran por incluirlos en la conciliación de saberes, se halla la ortografía. Cagliari (2020) expresa que el principal objetivo de ésta es “permitir la lectura y no representar una pronunciación.” (p. 151), y afirma que “la ortografía neutraliza la variación lingüística” (p. 143). Así, justifica la importancia de enseñar ortografía (especialmente en comunidades bilingües) diciendo que “Si no fuese por la fuerza conservadora de la ortografía las palabras serían escritas de muchas formas dificultando la lectura en los diferentes dialectos.” (p. 151). Refuerza así, el autor, su valor democratizador al afirmar que “permite una circulación de la escritura en diferentes épocas y lugares sin que los lectores tengan que preocuparse por las pronunciaciones de los autores.” (Cagliari, 2020,p. 151).

¿Cómo accederían los niños bilingües a las “Prácticas del lenguaje” si no cuentan con las herramientas que la *lengua enseñada* como constructo teórico provee para su realización? ¿Cómo escapar de la contradicción paralizante que subyace al acusar de antidemocrática la enseñanza de la gramática cuando, al negarle a los niños el acceso a este saber, evitamos democratizar oportunidades de posicionamiento privilegiado en la sociedad en la que se encuentran inmersos? Entendemos entonces que, con todo lo

expresado, queda contestada la disyuntiva “¿Gramática o variedades lingüísticas?” con una simple respuesta: “Ambas”.

Debemos recuperar entonces el valor de la *lengua enseñada*, para que los estudiantes, en sus escrituras, puedan “lograr el significado deseado.” (Cuesta, 2019, p. 216); para que puedan comprender sus lecturas, poniendo “en funcionamiento una serie de conocimientos acerca de las posibilidades de su lengua para significar.” (Bravo, 2000, p. 23), dotar de sentido sus enunciaciones haciendo uso de todas las herramientas de significación que esta lengua ofrece.

Cuesta, propone entonces una “reconceptualización” de la *lengua enseñada*, desde la que se hace posible trabajar con ella “desde su carácter de artificio y no como entidad ‘real’” -recuperando la conceptualización de Perez y Roggeri ya analizada-; permitiendo su diferenciación de “otras lenguas en la complejidad de variedades del español [...] cruzadas con lenguas” aborígenes que caracterizan y complejizan la “historia lingüística constitutiva de nuestro país” (p. 259).

El currículum apócrifo

Mediante una investigación etnográfica [8], que recupere los “saberes docentes” situados, contextualizados y basados en una experiencia construida desde la identificación de recurrencias, será posible el diseño de guías metodológicas para hacer frente a la tarea diaria. Rockwell los diferencia de los “saberes pedagógicos” (“saberes prescriptivos, legitimados socialmente, que circulan en diversos documentos oficiales”), al definirlos como “saberes que circulan en el cotidiano escolar, en el ámbito de cada escuela y cada aula y que hacen a las prácticas situadas de enseñanza y aprendizaje. (Rockwell, citada por Funes y Poggio, 2020, p. 130, nota al pie).

Estos saberes requieren ser recuperados del ámbito de lo “no documentado” (Rockwell, 2009), y son denominados así porque permanecen “ocultos”, al no hallarse registrados en ningún documento; documentos en los que proliferan las prácticas esperadas de los alumnos, pero adolecen de escasez de la amplitud de posibilidades de las prácticas docentes. Configuran todos ellos un currículum apócrifo -del griego ἀπόκρυφος *apókryphos* “oculto”-, oculto para los documentos, pero vivo en las aulas.

De ahí el valor de la perspectiva etnográfica, la cual recupera esta información permitiendo “integrar el conocimiento local, situado, desde una mirada no prescriptiva, al conocimiento socialmente legitimado, y así colaborar, potencialmente, con la construcción de alternativas educativas.” (Rockwell citada por Funes y Poggio, 2020, p. 130, nota al pie).

Varios autores coinciden en reconocer al docente como fuente primaria de dicho conocimiento. Funes y Poggio (2020) lo reivindican como “observador privilegiado del acto de enseñar y aprender que tiene lugar en cada una de las aulas de nuestras escuelas” (p. 140). Oviedo (2021) resalta “la importancia de los profesores como portavoces implicados en la elaboración del conocimiento disciplinar escolar” (p. 56-57). Rockwell (2009), hace referencia a la importancia de “historizar” [9] estos saberes entre los que se revelarán innovaciones y prácticas resistentes al paso del tiempo. Es la perspectiva etnográfica aquella que entiende la trascendencia de recuperar “el valor de aquello que no suele documentarse en el sistema escolar y que constituye el centro del intercambio educativo: las voces de docentes y estudiantes” (Funes y Poggio, 2020, p. 140).

Entre esas voces, las de los estudiantes, en sus diálogos, en sus lecturas y escrituras, en su acercamiento a diferentes objetos de conocimiento, se expresarán siempre en el marco de sus culturas (Cuesta, 2019, p. 212-213). Entonces, el aula, como ámbito de encuentro de las variedades de la lengua, será el espacio para el planteo de “interdiscursividades” [9]; entre las que se pondrán en juego, también, las tendencias hegemónicas que operan otorgando grados de legitimidad a unos discursos frente a otros (Provenzano, 2020, p. 372). La observación de esta dinámica, la recuperación de las voces de los estudiantes en juego haciendo uso de las posibilidades de la lengua, tiene un testigo aventajado: el docente.

Desandando el “vacío metodológico”

Gracias a esa observación activa y atenta de las regularidades, el docente construye conocimiento. Rescatarlo desde lo no documentado, trazará orientaciones metodológicas situadas y adecuadas al cotidiano escolar. Entonces, nos preguntamos “si se puede hacer una investigación que aborde problemas de la enseñanza [...] sin considerar las dinámicas del cotidiano escolar.” (Dubin citado por Perla, 2021, p. 362). Resulta entonces fundamental “una producción de conocimiento acerca del trabajo docente de enseñar una disciplina escolar entramada en las propias realidades de las escuelas.”, redireccionando su edificación, es decir: “desde abajo” y “desde adentro”, reconociendo el “sentido, valor y pertinencia que los problemas de la enseñanza comportan para los propios actores” y la legitimidad de sus respuestas ensayadas en el cotidiano escolar (Perla, 2021, p. 362).

Es entonces imperativa la creación de “un marco teórico de base social, cultural e histórica” (Cuesta, 2019, p. 205), fundamentado desde la escuela para la escuela. Como claramente sintetiza la autora:

las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en las instituciones educativas, [...] lo que dice, lee y escribe en las aulas, se presentan como el recorte para abordar por investigaciones que sirvan como fundamento para propuestas didácticas con alcances de validez. Es decir, que puedan aportar a la enseñanza de saberes [...] con sentido y valor para los estudiantes (Cuesta, 2019, p. 254)

La reflexión sobre los saberes docentes, para la generación de un corpus de lo “no documentado” a partir de su identificación, historización, análisis y sistematización, permitirá esa construcción de *propuestas didácticas con alcances de validez*, que puedan ir llenando el *vacío metodológico* que hoy aqueja a los docentes de nuestro país. A la escuela, entonces, le urge:

pensar a su manera relaciones solidarias entre las diferencias de las lenguas que inexorablemente se le cuelan y que “son de orden específicamente semántico: tipos y orientaciones de significados pasibles de ser actualizados en diferentes contextos por parte de diferentes grupos sociales: de modo de organizar la experiencia, de interactuar y de relacionarse con objetos, personas [...] que vienen determinados por el sistema de relaciones sociales en el que crece el sujeto” (Bixio citado por Cuesta, 2019, pp. 260-261).

Entonces, a partir de estas reflexiones y recurriendo a marcos teóricos construidos a partir de la sistematización de lo no documentado desde una perspectiva etnográfica, el docente (sostenido por una didáctica desde la escuela para la escuela, multicultural, bilingüe, situada y heteroglosa) podrá librarse de las tensiones que lo paralizan y dar la pertinencia que, en el proceso de aprendizaje, cada una de las variedades de la lengua requiere.

Conclusiones

Concluye este artículo proponiendo la necesidad de una coexistencia equitativa e integrada de ambas lenguas (materna y enseñada) en el cotidiano escolar. Se trata de garantizar en las aulas la presencia de la variedad local, creando “para algunos niños, entre el hogar y la escuela, una continuidad de cultura” (Halliday, 1982, p. 141). Como expresa Soares (2017), para que el “bidialectismo funcional” [10] pueda existir, resulta imperativo formar “una nueva actitud en relación a las variedades lingüísticas y una comprensión de su significado social” (p. 26); pero también, recuperar el valor democratizador de la lengua enseñada, desclasada en los procesos de reconfiguración del objeto lengua (Cuesta, 2011, p. 217).

Este análisis propone entonces, con una mirada situada, desde la escuela para la escuela, “repensar la manera de reconducir” los fundamentos de cada contexto

cultural dentro del ámbito escolar, para validarlos y promover que surjan de ellos nuevos saberes (López Corral, 2016, p. 72).

Nadando en la cultura que legitima sus apropiaciones, nuestros alumnos podrán alcanzar nuevos saberes; en un proceso de interpretación de la importancia social y cultural del lenguaje en toda su dimensión como generador de oportunidades y canal de apropiación de valores, conductas y creencias, y de construcción de un camino de continuidad cultural entre el hogar y la escuela.

Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene. Eduardo Galeano

Notas:

[1] Define Beatriz Bixio (2012) desde una perspectiva estructural-funcional, que “estudiar la gramática de una lengua es reconocer sus unidades y sus modos de combinación y relación [...], que tiene normas de composición y que los elementos se delimitan mutuamente; los estudios gramaticales, en mayor o menor grado, intentan dar cuenta de estas relaciones.” (p. 13).

[2] Ortellado Gómez (2022) en el Capítulo 6 de su trabajo *Multiculturalidad y diversidad lingüística en el contexto educativo* hace referencia a entrevistas y experiencias con docentes, alumnos y familias, cuyo bilingüismo se expresa en el contexto escolar.

[3] Ley de Educación de la Provincia de Bs. As. (2007)

[4] Partimos del concepto de heteroglosia acuñado por Bajtin: “es definido por el último como: «Heteroglossia represents a philosophical perspective on language and communicative practices from which to approach contexts, practices, and meanings of multilingualism» (2012, p. 500). La heteroglosia se entiende entonces como una perspectiva desde la translingüística, desde la filosofía del lenguaje, que estudia al multilingüismo (que es el contacto y conflicto entre las lenguas) en estrecho vínculo con los significados, las prácticas y los contextos que se entrelazan de forma dialéctica con las prácticas dialógicas de los hablantes. Este involucra dos niveles conceptuales: (1) El uso simultáneo de diferentes tipos de formas y signos (en donde está contenido el multilingüismo inter-lenguaje pero también otros fenómenos de variación social a nivel intra-lenguaje). (2) Las tensiones y conflictos entre estas formas y signos, acarreadas por las asociaciones sociohistóricas que conllevan.” (Carranza y Molina-Landeros, 2021).

[5] “Un signo importante (constitutivo) del enunciado es su orientación hacia alguien, su propiedad de estar destinado. A diferencia de las unidades significantes de la lengua –palabras y oraciones– que son impersonales, no pertenecen a nadie y a nadie están dirigidas, el enunciado tiene autor (y, por consiguiente, una expresividad...) y destinatario. [...] Todos estos tipos y conceptos de destinatario se determinan por la esfera de la praxis humana y de la vida cotidiana a la que se refiere el enunciado” (Bajtin citado por Perez y Roggieri, 2007, p. 111).

[6] La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles (Bosque y Demonte citado por Perez y Roggieri, 2007, p111).

[7] Carolina Cuesta clarifica el concepto de *lengua enseñada* al definirla: “como un conjunto de regularidades y regulaciones que si bien no son “reales” organizan un modelo hipotético, siempre abstracto de realizaciones lingüísticas asequibles desde las orientaciones de significados, es decir discursivas sociales, que los estudiantes imprimen a sus lecturas y escrituras, a sus intervenciones orales (Cuesta, 2019, p. 262).

[8] La mirada antropológica -la mirada etnográfica- muestra facetas desconocidas de las prácticas culturales que se dan en las escuelas [...]. Reconstruir e interpretar los significados de una práctica social, como el uso de la lengua escrita, requiere en la tradición etnográfica, una conceptualización que articula la descripción analítica. En este caso, la aproximación parte de la concepción propuesta por Raymond Williams (1981), que intenta articular el análisis de las prácticas culturales con el análisis de estructuras y situaciones sociales dentro de las cuales se generan esas prácticas. Desde ese enfoque, se evita la atribución de configuraciones culturales ‘esenciales’ a

los grupos sociales y se busca comprender la cultura en términos de estrategias y recursos, frecuentemente contradictorios, puestos en práctica en el curso de la vida social. (Rockwell, 1992, pp. 43-44).

[9] “En las culturas escolares siempre están en juego diferentes órdenes normativos, que entran en conflicto o en complicidad. Es posible encontrar docentes que reproducen prácticas que corresponden a viejas leyes aún tomadas como válidas, así como docentes que innovan, aunque todos reporten sus actividades a las fórmulas correspondientes a la ley vigente. Es necesario conocer las tendencias anteriores al periodo que estudiamos para entrever las prácticas que perduran. Además, deben explorarse los márgenes del sistema, donde empiezan a circular nuevas ideas y se gestan maneras distintas de enseñar en las escuelas” (Rockwell, 2009, p. 165).

[10] Definidas por Provenzano (2020) como: “hegemonía discursiva que integra las prácticas significantes como un todo orgánico”.

[11] Magda Soares (2017) define el bidialectismo funcional en su escrito *Lenguaje y escuela: una perspectiva social*: “La postura más ampliamente adoptada, en la perspectiva de las diferencias lingüísticas, es la denominada por la Sociolingüística como bidialectismo (considerado dialecto como sinónimo de variedad lingüística [...]): hablantes de variedades estigmatizadas deben aprender las variedades de prestigio para usarlas en situaciones en que ellas son requeridas, de modo que el habla funcione adecuadamente en el contexto: esto es, la solución educacional sería el desarrollo de un bidialectismo funcional.”

Bibliografía:

Bixio, B. et al. (2012). *Lingüística I. Material didáctico*. FFyH, UNC.

Bravo, M. J. (2000). *Gramática en juego. Cuatro lecturas desde una perspectiva gramatical*. Buenos Aires, Eudeba.

Cagliari, L. (2020). “*El tordo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I*. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020. pp. 143-156. Disponible en:

<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Cagliari.pdf>

Carranza, E. y Molina-Landeros, R. (2021). “La identidad heteroglósica como herramienta verbal-ideológica de análisis del discurso dialógico”. *Dialogía*. N° 15. pp. 33-80. Disponible en:

<https://journals.uio.no/Dialogia/article/download/9275/7833/31755>

Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza (Tesis de doctorado)*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

----- (2019). “Capítulo 5. Tensiones entre saberes docentes y saberes pedagógicos/ didácticos en la enseñanza de la lengua y la literatura”. *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila y UNSAM Edita, pp. 203-223.

----- (2019). “Capítulo 6. Metodologías circunstanciadas de la enseñanza de la lengua y la literatura”. *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo*

docente. *Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila y UNSAM Edita, pp. 251-264.

Dubin, M. (en prensa). "Cuchichear en lenguas indígenas". Alfabetización y enseñanza de la lengua y la literatura en el Gran Buenos Aires". *El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124*.

Funes, M. S. y Poggio, A. (2020). "La clasificación del sustantivo a partir del análisis de un poema: registros áulicos de una secuencia didáctica en la escuela secundaria". Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la lengua*, pp. 127-165. Disponible en: <http://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/2839>

Halliday, M. (1982). "V: La importancia de la obra de Bernstein para la teoría sociolingüística". *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, FCE, pp. 135-143.

López Corral, M. (2016). "Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Rol Playing Game) y las Creepypastas". Sawaya, S. y Cuesta, C. [comp.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 92-104.

Ortellado Gómez, A. M. (2022). "Capítulo 6. Trabajo de campo". *Multiculturalidad y diversidad lingüística en el contexto educativo: la lengua guaraní en el cotidiano escolar*. Trabajo Final Integrador presentado para obtener el título de Licenciada en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria, Universidad Pedagógica Nacional. Buenos Aires, pp. 19-23.

Oviedo, M. I. (2021). "Parte 1. 3. Formación docente y disciplina escolar: la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación argentina". *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria*. Provincia de Buenos Aires (2007-2018). Tesis de Doctorado, SEDICI-UNLP, pp. 55-98.

Pérez, L. y Rogieri, P. (2007). "La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza", en: *Anales de la Educación Común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires/Dirección Provincial de Planeamiento - Tercer siglo, Año 3, N.º 6, julio, pp. 108-113.

Perla, M. (2021). "La interpretación y traducción de las políticas curriculares en la formación y trabajo docente de enseñar". En: *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. Disponible en:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf> (pp. 361-389).

Provenzano, M. (2020). "Prácticas de escritura: Vínculos posibles entre lengua, literatura y su enseñanza". Gagliardi, L., Álvarez Garriga, D. y Zanfardini, L. (Coords.). *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 359-378.

Rockwell, E. (1992). "Los usos magisteriales de la lengua escrita". *Nueva Antropología*. Vol. XII, N.º 42, pp. 43-55.

----- (2009) *La Experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Soares, M. (2017). "Nuevas perspectivas de la enseñanza de la Lengua Portuguesa: implicaciones para la alfabetización". Alfabetización y letramento. San Pablo, Editora Contexto. Traducción de Matías Massarella.

----- (2017). Lenguaje y escuela: una perspectiva social. San Pablo, Contexto. Traducción de Luisina Marcos Bernasconi y Luciana Morini.

----- (2020). El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Soares.pdf>