

# **PRÁCTICAS DE ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA DE LA COLECTIVIDAD UCRANIANA**

**Mirta Castedo, María Dapino, Constanza Pedersoli**

---

*UNLP. FaHCE*

## **Introducción**

La presente ponencia constituye un avance del proyecto “Acción de las bibliotecas de colectividades de Berisso en la formación de las identidades culturales y sociales”<sup>1</sup>, en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación. La sublínea de la investigación que aquí se presenta se centra en la identificación de las formas de circulación de saberes y prácticas culturales sobre la oralidad, la lectura y la escritura. Nos interesa desarrollar este problema porque tales prácticas son conceptualizadas por las instituciones educativas como centrales a la hora de construir criterios de éxito y fracaso escolar. Los saberes culturales han sido y siguen siendo propiedad de ciertos grupos sociales más que de otros. Estudiar su distribución específica en el tiempo y lugar delimitados contribuiría a comprender algunas razones de éxito y fracaso escolar. Especialmente, interesa analizar cómo las lecturas originadas en distintos contextos se permearon entre sí y ayudaron a construir historias escolares diferentes entre actores representativos de diversas formas de circulación del saber. En tal sentido, la historia escolar de un sujeto, especialmente la percepción sobre sí mismo que deviene de su posición en el sistema escolar, forma parte de su identidad cultural.

Partiendo de la idea de que contextos diferentes generan prácticas diferentes (Bronckart, 1998), se sostiene que biblioteca, familia y escuela promueven y a la vez condicionan prácticas de lectura diversas.

Mientras en contextos no escolares las prácticas del lenguaje se presentan como totalidades indisociables, cargadas de saberes implícitos y privados, las prácticas escolares se caracterizan por la explicitación, la publicidad, la fragmentación y la graduación (Chevallard, 1997; Lerner, 2001). Describir la especificidad de una práctica del lenguaje comprende, entre otras cosas, la identificación del canon de textos, las modalidades de lectura (intensivas, extensivas, exploratorias) o de escritura (Chartier, 1998), los espacios y tiempos, las variedades de interacción entre lectores, escritores y

---

<sup>1</sup> Directora: Rosa Pisarello. Co-directora: Mirta Castedo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. (Código H393). Período: 2004-05, con solicitud de prórroga en evaluación.

hablantes, los propósitos explícitos e implícitos de los encuentros con los escritos y entre los interpretantes y productores. Supone, simultáneamente, descubrir las representaciones que los sujetos otorgan a cada evento, sus regularidades y relaciones con los contextos que las posibilitan.

Justamente, la especificidad de cada una de estas prácticas, durante el período estudiado (fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX), es uno de los problemas a desarrollar en el presente trabajo. Ahora bien, dado que cualquier práctica se aprende a través de la participación de los sujetos sociales en los diversos contextos de uso, de su interacción con los objetos de la cultura y con otros sujetos y, siendo tales actores participantes simultáneos en los ámbitos de la biblioteca, la familia y la escuela -de manera directa o mediada-, es posible suponer relaciones cuya visibilidad no resulta evidente.

Se analizaron cuatro entrevistas en profundidad administradas a distintos actores de las asociaciones ucranianas Renacimiento y Prosvita, todos ellos, participantes activos y dirigentes de estas instituciones. El análisis buscó identificar rastros relativos a

- quiénes hablan, leen o escriben, con especial referencia a la clase social, el género, la posición que ocupan dentro de la familia, la comunidad, el trabajo, la escuela.
- qué géneros discursivos se vehiculizan, bajo qué condiciones de interacción (comerciales, políticas, sagradas...), con qué propósitos específicos;
- en qué tiempos, “antes” y “después” relativo a la posición de quien enuncia;
- en qué espacios físicos, “allá” y “aquí” desde la perspectiva del enunciador;
- qué tipo de escritura se privilegia (producción material), a través de qué instrumentos se produce y en qué superficie se escribe;
- bajo qué modalidad se lee o se escribe;
- quién, cuándo y dónde enseñan a ejercer las prácticas identificadas.

### **La convivencia en contextos de diversidad lingüística**

Según los entrevistados, la diversidad lingüística presente en los intercambios orales que se desarrollaban en ámbitos familiares y de trabajo era vivida como un fenómeno “natural”, producto de la convivencia de diferentes idiomas en espacios físicos cercanos. En ningún caso tal diversidad era entendida como una situación de desventaja o problema que debiera resolverse.

<b>(Asoc. Renacimiento I)</b>
-------------------------------

**Sra.:** Cuando llegaron a Berisso vivían en conventillos allá en la zona de la Nueva York. Y ahí vivían familias de todo origen y cuando la mamá y el papá iba a trabajar, los chicos eran cuidados por mamás de otro origen: una árabe cuidaba a un ucraniano, y así es como que bueno, nadie rechazaba a nadie, yo creo, en esta comunidad, no sé quizá en otras.

**(Asoc. Prosvita)**

**Sr.:** Acá (Berisso) no resulta extraña ninguna lengua extranjera. Uno anda por la calle y sabe quién está hablando en húngaro, está hablando en checo, en polaco. Aunque no conozca el idioma, sabe en qué idioma se está hablando. Nuestras familias lo captaban con mayor facilidad, muchas veces aprendían el idioma de su compañero de trabajo que era rumano, que era polaco o que era húngaro. Así como ahora se habla el “portuñol”, acá había un “berissol”. Se comprendían entre ellos. No era raro que un árabe supiera una palabra en ruso, polaco o checo.

**(Asoc. Renacimiento II)**

**S:** Los que vinieron de la segunda guerra, la mayoría hablaba cinco o seis idiomas. Mi papá hablaba como 7 idiomas. Por ahí no hablaba perfecto ninguno, porque.... bueno... pero hablaba. Aparte bueno, vienen a Berisso que era una *especie de Babel*.

**M:** Claro, porque acá también...

**A:** Acá hay un montón de...

**S:** Vivía un polaco, al lado un lituano al lado un ucraniano, compañeros de trabajo y hablaban entre todos mezclaban sus idiomas y se entendían.

La metáfora de Berisso como “*una especie de Babel*” comunica este sentido de pluralidad de idiomas que conviven sin que ello suponga un obstáculo para la comunicación. Como refiere Cummins (2002) existen numerosos estudios que avalan la relación positiva entre el bilingüismo y el progreso lingüístico, cognitivo o académico. Las razones se vinculan con la posibilidad, por parte de los hablantes de más de una lengua,

de desarrollar mayores capacidades metalingüísticas. Reflexionar sobre la propia lengua a partir de conocer otras contribuye a mejorar el uso y la reflexión de ambas.

En el ámbito escolar, la lengua de origen de los inmigrantes recibía un trato bien diferente. Mientras en el ámbito familiar y comunitario, como acabamos de ver, la diversidad lingüística era un hecho de la realidad con el que se convivía a diario y no se cuestionaba, en el ámbito de la escuela, durante la primera mitad del siglo XX, se producían tensiones. Según relatan los entrevistados, el ucraniano hablado era objeto de burla entre los niños, de sanción por parte de los docentes y de vergüenza e inhibición para los alumnos ucranianos.

**(Asoc. Renacimiento I)**

**Sra.:** ... A pesar de que ella nació en la Argentina, llegaron los padres, nació al año siguiente ella... (refiriéndose a una amiga, hija de inmigrantes ucranianos). No había jardín en esa época, Hudson era una localidad medio campo, de manera que ella comenzó su primario a los 7 años, recién, seis y le costó muchísimo, ella me contaba que le costó muchísimo adaptarse al idioma castellano y que la cargaban mucho, es decir, se burlaban los compañeros, quizá no los maestros, pero, le costó muchísimo.

**(Ucranianos)**

**Sra.:** ... Cuando me toma el libro de segundo, en castellano [cuando la maestra toma lecturas del libro que se usaba en segundo grado], yo no lo había visto y empecé a leer en ucraniano, un chico se puso a reír, vine a mi casa, me puse a llorar y me quedé en primero.

Ahora bien, resulta interesante analizar cómo los inmigrantes ucranianos percibían esta situación de desventaja lingüística en el contexto escolar.

**(Asoc. Prosvita)**

**Sr.:** Había una situación muy seria que se planteaba con los niños. Hablaban sólo la lengua de sus familias, no sabían hablar español. A tal punto que cuando ingresaban a la escuela primaria no conocían, o conocían escasamente, palabras en español. Tal es así que las maestras tenían que llamar a las familias para pedirles que hablaran más seguido en español con ellos. A lo cual las familias respondían que era imposible porque ellos no hablaban el español. A mí, mi madre siempre me contaba que iba a la escuela y no entendía lo que le decían, entonces la mandaron a llamar a mi abuela. Mi abuela era analfabeta. Cuando recibe la carta, se la da a una vecina. La vecina le dice que le indican que le hable a mi madre en español. El español era muy difícil de aprender. De todas maneras, acá se aceptaban esas situaciones y se avanzaba, se avanzó.

En este último entrevistado se pueden observar marcas en el discurso que dan cuenta de cómo, a pesar de las dificultades propias del idioma (“el español era muy difícil de aprender”), se “avanzaba”. El uso de la forma perfectiva (“se avanzó”) pone en evidencia la intención del enunciador de enfatizar tanto el progreso en el dominio de la segunda lengua como el esfuerzo que se invirtió para que así fuera.

Es posible vincular esta actitud positiva hacia la segunda lengua con las razones que llevaron a los ucranianos a venir a la Argentina. Cummins (2002) analiza el rol de la actitud hacia la segunda lengua según se trate de *inmigrantes voluntarios* que buscan un progreso en la calidad de vida o *inmigrantes involuntarios* producto de situaciones de desventaja social como la conquista, la colonización, los trabajos forzados. Se podría decir que en el caso de los ucranianos predominaron las situaciones de inmigración voluntaria (“los primeros vinieron por trabajo, los segundos vinieron por temor a la guerra, los últimos vinieron por libertad”), hecho que refuerza las estrategias de supervivencia en contextos de diversidad lingüística.

Según Puiggrós (2002: 91) los inmigrantes no eran aquellos noreuropeos cultos que esperaban los dirigentes argentinos, sino campesinos sobrantes del proceso de modernización europea, en su mayoría católicos y analfabetos; algunos con ideas anarquistas y socialistas, otros refugiados políticos y ateos, agnósticos, protestantes y judíos. La necesidad de homogeneizar propia de la escuela pública argentina del momento condujo inevitablemente a borrar las diferencias que se manifestaban en la lengua oral. La “contaminación de las lenguas” era vista como peligrosa y contraproducente. Por ese motivo, los discursos y las prácticas de lectura y escritura

fueron también objeto de universalización. A partir de 1909, con José María Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación, los libros escolares se llenan de contenidos patrios como respuesta a la gran inmigración y a la necesidad de formar al ciudadano y de insertar a la Argentina en el mercado internacional (Romero, 2004; Spregelburd, 2004). Hasta ese momento, la mayoría de los libros utilizados en las escuelas eran extranjeros, venían de España, Francia o EEUU. y no contenían temáticas que hicieran referencia a lo nacional. Por otra parte, la constitución del sistema educativo delimitó, a partir de la formulación de una serie de normativas, las fronteras que separaron los textos que podían circular dentro y fuera de las aulas. Se crearon entonces los mecanismos dirigidos a controlar el acceso a los textos y a generar una matriz de lectura destinada a controlar la apropiación futura de otros (Spregelburd, 2004).

Las situaciones de desventaja lingüística no eran ajenas a la comunidad ucraniana. No obstante, la forma de percibir las era diferente.

**(Ucranianos)**

**Sra.:** Yo por eso odio a los rusos, a veces me preguntan por qué odio a los rusos, porque sentía el caballo y me tenía que esconder en esa fosa, ¿qué infancia tenés?. Después los polacos que no te dejaban hablar, tenías que hablar polaco porque si no un lío que te hacían y en Ucrania, todo ruso, el diario en ruso.

Como señala Figes (2001), los ucranianos eran el grupo nacional más cercano culturalmente a los rusos en el marco de la dominación del régimen zarista. Por esta cercanía, estos últimos llamaban a Ucrania “la pequeña Rusia” y reconocían como cuna del cristianismo ruso a Kiev, capital del territorio ucraniano. El proceso de construcción de una cultura nacional separada tuvo como principal impulsor al movimiento nacionalista ucraniano surgido en Galitzia (Ucrania Occidental). La operación de construir el sentimiento nacional los condujo a impulsar la lengua ucraniana en las escuelas primarias y en la vida pública, a la edición de libros y periódicos en esta lengua y a avanzar en el estudio de la historia y la cultura popular ucraniana. En particular, los intelectuales nacionalistas propiciaron la publicación de periódicos y libros que fueron difundidos entre el campesinado, redactados en la lengua popular de este grupo.

La creación de una comunidad imaginada (Anderson, 1991) también supuso en esa región la conformación de una red de instituciones rurales tales como escuelas parroquiales, clubes de lectura, instituciones crediticias, cooperativas, coros, agencias de seguros, servicio de bomberos voluntarios y sociedades de gimnasia. Todas ellas estuvieron fuertemente vinculadas al movimiento nacionalista que llevó la idea nacional al ámbito del campesinado. Este hecho cobra una profunda relevancia si consideramos que aún a comienzos del siglo XX, el 90% del pueblo ucraniano vivía en las zonas rurales:

“Ciertamente esto quedaba simbolizado por el hecho de que la palabra original ucraniana para ‘ciudadano’ (*hromadjanyyn*), que en todas las demás lenguas europeas deriva de la palabra ‘ciudad’, derivaba de la palabra que designaba la asamblea de aldea (*hromada*)” (Figes, 2001: 114)

Los inmigrantes ucranianos construyeron sus raíces en Argentina de acuerdo con aquel patrón nacional, que se evidencia en las finalidades y las características de las dos asociaciones mencionadas.

En el presente, el lugar que se le otorga a la lengua ucraniana en la escuela pública argentina parece cambiar notablemente: de ser un objeto de burla o sanción pasa a ser considerado un saber objeto de estudio y goce estético. Las razones de este cambio de actitud podrían deberse a los cambios en el contexto social y los modos de entender la construcción de la identidad, la idea misma de nación. La escuela no observa peligro alguno en la “contaminación de las lenguas”.

**(Asoc. Renacimiento I)**

**E.:** ¿Se les requiere, alguien les pide, hay algún lugar donde usen la lengua que no sea entre ucranianos? Por ejemplo, cuando hay un descendiente de ucranianos en la escuela pública, ¿se les pide que reciten algo en ucraniano en un acto?

**Sr.:** Sí, acá en Berisso, sí.

**E.:** En Berisso, ¿se usa?

**Sra.:** Si se usa porque todos son descendientes de...

**Sr.:** de inmigrantes.

**Sra.:** de inmigrantes casi todos, digamos europeos, si no son nietos ya son bisnietos, para el mes del inmigrante en Septiembre es impresionante la cantidad de chicos que vienen de las escuelas a pedirnos material para poder desarrollar trabajos que les piden las maestras.

Entonces entre ellos están... inclusive bailan. Los chiquitos nuestros que saben bailar ucraniano, bailan en su escuela, van con su grupito a un acto en la escuela.

**E.:** O sea que es una ventaja en alguna medida, es una ...digamos , es algo que en la escuela se ve como algo que "saben más".

### **La circulación de géneros discursivos escritos**

Los géneros escritos a los que refieren los entrevistados son la carta, la poesía, el libro de enseñanza del idioma y el diario mensual de la colectividad. Sostenemos que no es casual que sean estos los géneros de mayor circulación en una comunidad inmigrante que se "partía" entre dos culturas diferentes. Consideramos la concepción de *género discursivo* como tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados relativamente estables presentes en cada esfera de la praxis humana (Bajtín, 1979). Esta perspectiva pone de relevancia la dimensión histórico-social de los géneros ya que los mismos derivan del cruce de funciones y condiciones determinadas, propias de cada esfera de la comunicación discursiva. Los géneros, sean orales o escritos, se caracterizan por su heterogeneidad y constante crecimiento conforme se diversifican las actividades humanas.

Los entrevistados refieren a las cartas como un modo de mantener la comunicación entre los ucranianos que permanecieron en el lugar de origen y los inmigrantes que viven en la Argentina. Las mismas tienen el propósito de comunicar sentimientos y mantener el contacto y los vínculos afectivos.

**(Asoc. Renacimiento I)**

**E.:** ¿Y se llegan a escribir con esa gente que está allá?

**Sra.:** Sí, inclusive hay gente que no está conectada a la colectividad, es decir, no es de venir, como grupo, como nosotros, y que nos trae las cartas para que nosotros les leamos y tratemos de ayudarle a contestarle. Normalmente, yo escribo, pero después la hago revisar por alguien que sabe más que yo, como para que me puedan entender. Pero, escribir, sí.

**(Asoc. Renacimiento II)**

**A:** Después con la guerra todos se murieron, que sé yo. Él llamaba mamá y papá a los abuelos. Vivía muy mal el muchacho porque nos contaba después en las cartas que vivía miserablemente. Después se pudo casar pero tampoco quería venir acá, no hay caso.

(...)

**T:** Pero gracias a Dios que estamos acá. Yo estoy contenta. Tengo mis sobrinos allá y todo. Me escriben. Le escribo pero yo estoy contenta que yo estoy acá, que gracias a Dios que yo vine acá.

Otro de los géneros de circulación entre los miembros de la comunidad ucraniana es el lírico, más precisamente la *poesía y poesía folclórica*, con fuerte contenido político y social. Los entrevistados mencionan a Taras Schevchenko (1814- 1861), poeta ucraniano de ideas nacionalistas y figura muy reconocida en la literatura de Ucrania. Su producción poética expresa las ideas de independencia y nacionalismo. Uno de sus poemas más destacado es "Testamento", que se convirtió en un referente patriótico para quienes compartían sus ideas de libertad. Se puede suponer que la valoración de un género como el lírico se vincula con la posibilidad de reforzar la identidad nacional. Las situaciones en las que ese género aparecía también dan cuenta de la función ritual que cumplía.

**(Asoc. Renacimiento I)**

**Sra.:** Mirá acá lo que más permanece siempre es la poesía de Taras Shevchenko. Yo libro de cuentos y eso no me acuerdo, pero...

**Sr.:** [La poesía de Taras Shevchenko y la traducción al idioma ucranio del Martín Fierro.](#)

(...)

**E.:** Y las poesías, ¿de qué hablan, las que son más, las que han permanecido?

**Sr.:** Son de la libertad.

**E.:** ¿Siempre de la libertad?

**Sr.:** [Sí, de la libertad de Ucrania. Siempre, siempre, siempre, siempre, siempre. Algunas veces del lugar de origen del autor, de los paisajes](#)

**Sra.:** De los paisajes, sus recuerdos, pero en general, son todas sobre la base de la libertad. Al menos las que llegaron a nosotros. Porque Ucrania ha sido flagelada durante siglos, no durante 70 años. Si no estaba... le cambiaban la frontera para allá sino el Imperio Austrohúngaro, era el Eslavo, entonces, bueno, todo, todo, se basa casi todo... Taras Shevchenko especialmente.

Podemos suponer que el poeta Shevchenko se convierte en representante de la identidad ucraniana porque su propia vida tiene elementos recurrentes de la historia de la comunidad. Nacido siervo, su talento para la escritura y el dibujo le valió el reconocimiento del círculo literario petesburgués que más tarde compró su libertad. Cuando vuelve a Ucrania participa en un movimiento autonomista y socialmente reformista que perseguía la abolición de la servidumbre. Luego, es arrestado y trasladado a Asia Central donde permanece muchos años prisionero. Finalmente, es indultado por el zar.

Es posible suponer que la vida del poeta es percibida como una síntesis de la vida de los ucranianos, y quizás por eso el poeta se vuelve "héroe". Las capacidades del sujeto le permiten superar un contexto adverso. Pero no por ello olvida sus raíces y lucha por transformar la realidad. La salvación individual no hace perder la sensibilidad social.

En el entrevistado, la repetición léxica de “siempre” parece dar cuenta de la intención de resaltar el aspecto político de la poesía. El poeta también se compromete con la inmigración a través de frases que expresan una relación con la cultura receptora como estrategia de supervivencia y de resolución de la tensión entre idiomas: “Aprende hermano la **lengua** extranjera, pero nunca te olvides de tu **lengua** patria”.

Otro texto de circulación entre los inmigrantes ucranianos era el *libro de enseñanza del idioma*, texto escolar con fines didácticos. Este género circulaba especialmente cuando era necesario mantener “vivo” el idioma ucraniano.

**(Asoc. Prosvita)**

**Sr.:** Hasta el año 1941 existió la posibilidad de estar en contacto con la capital de Ucrania occidental para lograr por ejemplo, **textos** de **idiomas** para la enseñanza del **idioma**. Se traían los **textos** escolares para aprender el **idioma**, se mandaba un giro desde acá, a través del Banco de Boston, la gente juntaba la plata y mandaba el giro. A los dos meses, tres meses, los mandaban por barco, llegaban los **libros** para la enseñanza del **idioma**. Eso mantenía acá la **Biblioteca**. En algunos casos se sugería comprarlos, y para aquellas personas que carecían de recursos porque la **familia** no tenía para afrontarlos, se los facilitaban en préstamos. Esos eran los **libros** a los que se accedían

Finalmente, la comunidad cuenta con un *diario mensual*.

**(Asoc. Prosvita)**

**Sr.:** La Argentina cuenta con un periódico escrito en Ucraniano que ya tiene 75 años de existencia. Se edita en Buenos Aires. Tiene una hoja en ucraniano y tiene una hoja en español, en los dos **idiomas**. Es un periódico, antiguamente era semanal, cuando trabajaban con linotipos. Ahora que tienen toda la tecnología sale mensual.

## Las prácticas de enseñanza de la lengua

El análisis de las entrevistas que constituyen nuestro corpus parece llevarnos a esbozar una hipótesis que deberemos profundizar. En un contexto de coexistencia de diversas lenguas, las prácticas de enseñanza de unas y otras se transforman cuando se transforman los ámbitos de uso y las relaciones entre las mismas.

A su vez, estas transformaciones tienen un correlato con la cantidad de usuarios activos que mantienen viva una lengua en determinados contextos. Advertimos dos configuraciones diferentes que constituyen los extremos de un continuo: la lengua de origen del inmigrante, en situación de inmigración masiva, puede ser la lengua que predomina para los intercambios cotidianos en el país de llegada, fundamentalmente en los intercambios privados en el seno de la familia o bien, puede ser una lengua minoritaria, reservada sólo para eventos especiales. Estas situaciones supusieron, en el contexto que estamos analizando, prácticas de enseñanza diferentes.

1. Como lo señalan nuestros entrevistados, “al principio”, las calles de Berisso hablaban las lenguas de la cima de Babel. Todos o casi todos eran extranjeros y la abundancia de individuos de un mismo origen permitía el desarrollo de prácticas de oralidad cotidiana en lengua materna. El descubrimiento de la diversidad no condujo a la destrucción de la torre. La lengua del otro, esa otra lengua, en definitiva, no era tan distinta ya que todas eran “otra” frente a ese “otro” que era el castellano. Los ucranianos hablaban ucraniano en la calle y, por supuesto, en la casa. Fuera de la casa se escuchan todas las lenguas, dentro de la casa se mantiene la lengua de origen. En la escuela se atrinchera el castellano. En este escenario, no es necesario pensar en “enseñar a hablar” como una práctica diferente a “hablar”.

2. Pero rápidamente, enseñar la lengua de origen comienza a ser una práctica diferenciada de usar la lengua, cuando cambian las relaciones entre usuarios de una y otra lengua: cuando los matrimonios son parejas de lenguas diferentes, cuando los hijos comienzan a hablar castellano y es a través del castellano que desarrollan la mayor parte de sus vínculos con los otros –pares o adultos-. Fuera de la casa, incluyendo la escuela, se habla castellano. La escuela mantiene la defensa de la lengua nacional. Dentro de la casa, sigue existiendo el ucraniano, pero ahora no como lengua de uso sino como proto-objeto de enseñanza.

Enseñar la lengua de origen sigue siendo, hoy, una práctica diferente que hablar la lengua de origen. Pero las relaciones son otras. Claro está que el castellano mantuvo su hegemonía en la escuela, pero hoy también es la lengua del seno de la familia. Cuando ya no hay cantidad suficiente de hablantes nativos de ucraniano para desarrollar y mantener el lenguaje como un objeto de uso cotidiano, la lengua se refugia en el status de objeto para ser enseñado.

Estas dos situaciones suponen maneras diferentes de enseñar.

Cuando casi todos eran extranjeros y el castellano sólo era la lengua predominante en la escuela, gracias al silenciamiento del no-castellano, el ucraniano no requiere ser objeto de enseñanza. Hablar no se diferencia de enseñar a hablar porque se aprende a hablar hablando, tal cual “enseñan” los padres a los hijos cualquier lengua, sin necesidad de proponérselo. El contexto del país de llegada, en un inicio, permitía continuar hablando en la familia, en las asociaciones e inclusive en el trabajo y en la calle a través del encuentro con los inmigrantes del mismo origen. En ese momento, el lugar de objeto a ser enseñado era el castellano.

**(Asoc. Renacimiento I)**

**E.:** En el momento en que se funda (la asociación), 1933, ¿las actividades que hacían eran similares a las de ahora o no lo eran?

**Sr.:** No tanto, no tanto, en ese momento no había ballet, no era, no enseñaban idioma porque... todos hablaban el Ucranio.

**SR.:** Y en esa época no, porque en esa época más que todo se enseñaba el español ¿no? [en las sociedades]. Porque había muchos inmigrantes ucranios que venían de... no sabiendo nada del español, y más o menos entre los paisanos se “ayudaban”, medio atravesado, pero bueno, después con el tiempo, con el tiempo...

Cuando se habla ucraniano en la casa y en el seno de las asociaciones donde se encuentran otros ucranianos y los descendientes, por necesidad de comunicación o por

efecto de escolarización, se vuelcan al castellano, el ucraniano comienza a ser enseñado intencionalmente. Cuando la lengua comienza a perder su fuerza dada la interrelación con otras lenguas, se vuelve necesaria su enseñanza sistemática para evitar su desaparición. Esta misma se desarrolla bajo relaciones de asimetría y de manera progresiva, es decir, adopta dos de los rasgos que distinguen el pasaje de objeto de la cultura a objeto de enseñanza.

**(Asoc. Renacimiento I)**

**Sra.:** Ya en mi casa, no se hablaba [ucraniano], porque... además mi papá no tenía a nadie acá de parte suya así que tenía toda familia de mi mamá [italiano]. Entonces, mi papá habló bastante bien el castellano, y me enseñó [el ucraniano], nos enseñaba a mí, a mis hermanas, lo diario, como se dicen los ‘buenos días’, las “buenas tardes”, “alcanzame el pan o cosas por el estilo” y después bueno, lo que yo aprendía acá [en la asociación], recitando, cantando en el coro... un poco aprendiendo con alguna señora que nos enseñaba.

Durante la situación descripta, no se habla con los niños para comunicarse sino para enseñar la lengua. De este modo, se genera la asimetría entre quien sabe la lengua y la enseña y quien ocupa el rol de aprendiz. En el seno de la familia, quien enseña –el padre-, decide que parte del objeto a ser comunicado va a poner en escena –frases cotidianas, en este caso-. Seguramente porque es un recorte del lenguaje que estima asimilable para un niño. Decide, también, en qué situación lo hace: en los intercambios en las comidas, para los saludos. No es toda la lengua en uso sino algún fragmento. En la asociación aparecen otras prácticas y otros roles. Recitar y cantar son las prácticas que la entrevistada menciona. Ambas suponen memorización de enunciados orales que por el hecho de ser memorizados adquieren la posibilidad de ser fragmentados para ser puestos en correspondencia con segmentos de la escritura. Este tipo de práctica de enseñanza se remonta a practicas tan antiguas como la “lectura” del catecismo, desde la conquista hasta nuestros días, cuyo recitado constante aseguraba la memorización. Por último, también en la asociación, aparece la figura de una maestra propiamente dicha (“alguna señora que nos enseñaba”).

Veamos otros fragmentos que dan cuenta de los rasgos de este pasaje de objeto de la cultura a objeto de enseñanza.

**(Asoc. Renacimiento II)**

**Sr.:** Claro, siempre, en ciertos actos que se realizaban acá, siempre buscaban a los nenitos, chiquititos que reciten en idioma ucranio alguna poesía, algún fragmento ... que eran parte, bueno, de la cultura Ucrania, pero se empezaba a aprender de a poquito en ese idioma.

(...)

**E.:** O sea que la manera de enseñar era a través de cantos, de poesías.

**Sr.:** Exacto, del diálogo frecuente en la casa, que se trataba de buscar, como ella te decía: alcanzame la silla, bueno.

**Sra.:** Había mucho teatro.

**Sr.:** Había mucho teatro si, se empezó a aprender.

(...)

**Sra.:** Cuando yo era chica había muchas obras de teatro, todas en ucraniano... había un elenco, digamos en cada filial, así había un grupo que se dedicaba al teatro, así que también era una forma para incorporar a los más jóvenes que no tenían tanto el idioma, era, para aprenderlo, porque tenían que aprender el texto y... bueno, de alguna manera practicarlo.

**E:** Por lo que ustedes cuentan era una manera de aprender el idioma bastante distinta de lo que sería en una escuela común que enseña una lengua extranjera.

**Sra.:** Sí, sí, porque es lógico, ya después se abrió una especie de escuelita, hubo escuela en la Iglesia, las hermanas Basilianas, incluso, de la Iglesia.

En este fragmento reencontramos las prácticas de recitar y cantar como practicas de uso del lenguaje con propósitos de enseñanza. Ambas suponen fijación oral de los enunciados y puesta en correspondencia con los fragmentos de la cadena grafica. No es casual, por tanto, que aparezca otra práctica cultural que también suponga el mismo proceso mental: el teatro.

Por último, esta entrevistada reafirma lo que mencionaba la anterior: “se abrió una especie de escuelita”. La creación de una escuela para enseñar la lengua, aunque

seguramente muy diferente a lo que hoy conocemos como escuela, garantiza esta legitimación de la lengua ucraniana como objeto de enseñanza.

En síntesis, en este periodo, familia, asociación y escuela son los ámbitos de enseñanza de la lengua ucraniana. Las prácticas citadas cubren tanto el lenguaje cotidiano como el literario. La repetición contextualizada y la memorización son los rasgos observables del proceso. La puesta en correspondencia de las partes de la emisión oral con partes de la cadena gráfica son los procesos psicolingüísticos que se hacen posibles a través de estas prácticas.

Por último, por qué y para qué aprender y enseñar una lengua que es hablada por pocos y que tarde o temprano podría desaparecer en el contexto referido. En aquel momento, parece claro para los entrevistados que “cuando una lengua muere, muere con ella una visión del mundo”. Cada lengua – y no hay lengua menores o “insignificantes”- funda un conjunto de mundos posibles y geografías de la memoria. Son las conjugaciones del pasado en su sorprendente variedad las que constituyen la historia [...] cuando un idioma muere, con él muere un mundo posible. “ (Steiner; 1992). Y esta visión del mundo es para estas personas un objetivo explícito: “que eran parte, bueno, de la cultura Ucrania”.

Otra entrevistada aporta otro tipo de evento para el cual es propicio mantener la lengua:

**Sra.:** Y aparte también otro incentivo en este momento y desde hace unos años para poder hablarlo es que una vez que cayó la cortina de hierro nosotros tuvimos, algunos, posibilidades de buscar a nuestros familiares que quizá no sabemos que tenemos, que nunca nos contactamos. Y bueno, poder ir a verlos y poder aunque sea decirles algo en su idioma

Es claro que la idea de “poder aunque sea decirles algo en su idioma” no da prioridad al contenido de la comunicación en si misma. Se trata de un gesto, una señal que no comunica al otro el contenido de las eventuales palabras sino el sentido de pertenencia a un mismo grupo. Las palabras pueden ser ‘buenos días’, las “buenas tardes” o “alcanzáme el pan”, o bien la frase del parlamento de la obra representada, pero el sentido de las palabras es otro, algo así como un “yo soy parte de lo mismo”.

Hoy, la lengua ucraniana en Berisso es casi exclusivamente un objeto de enseñanza.

**(Asoc. Renacimiento I)**

(...)

**Sra.:** Preparaban por ahí personas que habían sido profesores o maestros y que bueno, por ahí trataban no sólo de enseñar sino quizá de pulir un poco el idioma de los chicos ya nacidos acá, porque por más que hablaran en su casa el idioma, siempre bueno, al empezar la escuela, al tener amigos de otras nacionalidades, se va trasgiversando, te vas olvidando

(...)

**Sra.:** Tratamos de que nuestros nietos, algunos son chiquititos, pero mis hijos, por lo menos, no pierdan el idioma. Yo no lo hablo perfectamente ni lo entiendo perfectamente a pesar de que lo estudié toda la vida y ahora de grande, estoy cursando con una profesora, ya hace cuatro años que estoy cursando

La enseñanza sistemática del idioma supone la existencia del profesor que enseña, en horarios determinados, con un método. El sentido de las prácticas como totalidades que se ejercen en contextos de uso cotidiano o en las situaciones donde se recita, se canta o se actúa, se transforma para dar lugar a una práctica de enseñanza propiamente dicha.

**(Asoc. Renacimiento I)**

**E.:** La profesora, ¿es miembro de la comunidad?

**Sr./ Sra.:** Sí.

**Sra.:** Inclusive tuvimos otra profesora que vino, es una de las nuevas inmigrantes que llegó hace seis años, que allá era profesora de literatura. Lo que pasa es que después se mudó a Capital... [...] y bueno, enseñaba a un nivel demasiado alto, mucha gramática, cosa que por ahí a nosotros no nos interesa tanto, sino lo que queremos es hablar. Y bueno, después hubo un impasse con esa señora y ahora viene otra señora que vive en La Plata que es ucraniana.

**Sr.:** Es ucraniana, sí.

**Sra.:** Es ucraniana, pero vino de chiquita y acá está jubilada es profesora de Francés.

(...)

**Sr.:** Un método muy lindo, ella trae diapositivas, grabaciones y trae... tiene una tela que se adhiere y ella nos trae figuras. Entonces, claro, ella te pone por ejemplo una chica y un muchacho y un techito arriba y eso significa fulana y mengano están en la casa. Un teléfono, después por ejemplo nos enseñó la ropa, los nombre de pollera, pantalón, todo con su recortecito, viste su figurita y entonces la va pegando y bueno, a la misma chica la va vistiendo de invierno de verano, de corto, de largo, para fiesta, para ir a la escuela, es un lindo método, se aprende mucho, o por lo menos a mi me resulta bárbaro ese método.

El método descrito tiene todas las características de la escolarización de las prácticas culturales para ser transformadas en prácticas de enseñanza. El hecho de no desarrollarse en el espacio físico de una escuela no supone evadir tal transformación: la parcelación del objeto de enseñanza, la pérdida de los propósitos sociales del uso del lenguaje.

No obstante, es importante señalar que tanto el teatro como, especialmente, la danza siguen siendo prácticas culturales que no sólo permiten mantener el lenguaje sino también esa visión del mundo que hoy, los ucranianos o sus descendientes tienen. Afortunadamente, una visión más que sobrevive entre muchas.

## **Bibliografía**

- Anderson, Benedict; 1991. *Comunidades imaginadas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M.; 1979. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI. Citado en: Ciapuscio, G.; 1994. *Tipos textuales*, Universidad de Buenos Aires, Ciclo Básico Común.
- Bronckart, J.-P.; Plazaola Giger, I.; 1998. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, En : *Pratiques*, (97-98) : 35-58.
- Cachero, J.M.; 1998. *Grandes figuras de la literatura*, 1-Z, Madrid, Espasa.
- Chartier, R.; Cavallo, G.; 1998. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.
- Chevallard, Ch.; 1997. *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique.

- Cummins, J.; 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid, Morata.
- Figes, O. (2001) *La revolución rusa 1891-1924: la tragedia de un pueblo*, Barcelona, edhasa.
- Lerner, D. 2001. *Leer y escribir en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Linares, C; 2004. "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: *El Nene (1895-1959)*" , en Cucuzza, H; y Pineau, P; (2004) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de mi vida*, Bs. As., edit. Miño y Dávila – Universidad Nacional de Luján, pp. 177-212.
- Puiggrós, A; 2002. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Bs. As., edit. Galerna.
- Romero, J. L; 2004. *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, Bs. As., edit. Siglo XXI.
- Spiegelburd, R; 2004. "¿Qué se puede leer en la escuela?". El control estatal del texto escolar (1880- 1916)", en Cucuzza, H; y Pineau, P; (2004) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de mi vida*, Bs. As., edit. Miño y Dávila – Universidad Nacional de Luján, pp. 149- 176.
- George Steiner; 1975-1992. *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción. 1975-1992*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Villavicencio, S. y Penchaszadeh, A.; 2003. El (im)posible ciudadano. En: Villavicencio, S. (editora) *Los contornos de la ciudadanía: nacionales y extranjeros en la Argentina del centenario*. Buenos Aires: Eudeba.