

## **RELATO DE EXPERIENCIA: “HABLAS EN EL AULA” (2008-2009)**

**LOPRETO, Gladys**

**[glopreto@perio.unlp.edu.ar](mailto:glopreto@perio.unlp.edu.ar)**

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)**

**Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9 de La Plata**

### **Resumen**

En realización del Proyecto de Investigación Interdisciplinaria que dirigí en 2003-2005, integrado por docentes-investigadores de Comunicación, Letras y Educación, junto a maestros de la zona, hemos constatado la existencia de contradicción entre la heterogeneidad de la población escolar -tanto en lo que se refiere a primeras lenguas o variedades de la lengua mayoritaria como así también a las culturas de origen- por un lado, y las representaciones docentes sobre el Lenguaje, por el otro. Esta contradicción, a menudo no felizmente resuelta, generaba retrasos en el aprendizaje, discriminación, violencia, exclusión, del niño y su familia, así como también frustración y fracaso en el maestro. Entendimos como una causa importante el rechazo a las variedades y variaciones no canónicas detectables en el lenguaje de quienes no tenían el Español -o determinada variedad de Español- como L1, situación frecuente en el caso de inmigrantes (se trataba de hablantes de Quechuaymará o Guaraní como L1), con la producción de hechos de ‘contacto de lenguas’ no reconocidos positivamente por la comunidad receptora. Siendo en esos casos el maestro el principal actor social, decidimos interactuar con el mismo, aportando fundamento teórico y análisis de casos, valorizando y tratando de resignificar su experiencia. A partir de la premisa: ‘educación es diálogo’ (Paulo Freire) y del poder explicativo de las Ciencias del Lenguaje (especialmente Sociolingüística, Etnopragmática, Estudios del Discurso, siguiendo lingüistas como Halliday, Lavandera, Arnoux, Martínez), que permiten un reconocimiento positivo de variedades y variaciones, así como de las miradas pedagógicas que valorizan el ‘error’ (Castorina, Camilloni, Lenzi), concretamos 2 Proyectos de Extensión avalados por la UNLP y por el ISFDyT N°9 de La Plata, que se tradujeron en Jornadas, Cursos de Capacitación a docentes de distintos niveles (2008) y Talleres de Capacitación en las carreras docentes del Instituto (2009), a relatar en esta ponencia.

Nuestro espacio está en el cruce entre el área lingüística y la de educación en diferentes niveles, donde reconocemos el papel fundamental del docente con respecto a las prácticas del lenguaje. En ese espacio se produce el encuentro

entre el docente, principal actor social que interviene en los procesos de aprendizajes de los chicos, y los diferentes usos y formas de vida que se engloban en la frase “diversidad cultural y lingüística”, un encuentro que entendemos debe estar regido por la frase de Paulo Freire: “la educación es diálogo”. *Diálogo*: pensamos en la interacción con el saber, la institución, los textos, entre pares, pero también en ese espacio y tiempo preciso que se da entre maestro y alumno, en el aula, que es un nudo básico, fundamental, del acto educativo. Elegimos por eso la denominación “hablas en el aula” para referirnos a ese encuentro básico en el aspecto que nos interesa: las prácticas del lenguaje.

En trabajos anteriores señalamos que en ese punto surgía un conflicto entre la heterogeneidad de la población escolar -tanto en lo que se refiere a primeras lenguas o variedades de la lengua mayoritaria como así también a las culturas de origen- por un lado, y las representaciones docentes sobre el Lenguaje, por el otro. Esta contradicción, a menudo no felizmente resuelta, generaba retrasos en el aprendizaje, discriminación, violencia, exclusión, del niño y su familia, así como también frustración y fracaso en el maestro. Por lo tanto, desde hace más de una década venimos trabajando en su estudio y en intentar realizar aportes a la mejor solución del mismo, cuya clave entendemos está en la formación docente. También está presente la preocupación por la discriminación, la violencia en las escuelas hacia chicos de otras tierras o hijos de familias obligadas a migrar, por razones de pobreza, muchos de ellos hablantes nativos de otras lenguas (de nuestro país o de países limítrofes): Toba, Wichi, Quechua, Guaraní, con altos índices de analfabetismo, que habían aprendido un Español híbrido como 2da. lengua en las variedades locales y con muchos elementos de contacto, y que necesitaban lógicamente en la ciudad receptora utilizar el Español rioplatense –más bien ‘platense’-, **y aún más: la lengua escolar**; sumado a la discriminación por clases socioeconómicas ‘sensibles’, casi siempre reflejadas en el lenguaje.

Hoy entendemos que la situación ha cambiado, porque muchos que compartían esas preocupaciones están en la gestión educativa, de donde la mirada sobre la sociedad es otra. Así en el Diseño Curricular 2007 de la Pcia. de BA se lee:

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

De ahí hemos tomado el título para enmarcar nuestros trabajos<sup>16</sup>. Los integramos en un marco más amplio: la problemática de las migraciones, institucionalizada en el CEAMCRI, centro de estudios dirigido por la prof. Adriana Archenti, profesora también de esta casa, alrededor de la interculturalidad, la identidad de grupos minoritarios, cuestiones de discriminación.

Si bien nuestra tarea se refiere a la formación en nivel superior, ésta se remite a los diseños curriculares de educación básica y sobre todo primaria, que es la etapa en que el foco está puesto en la formación personal, en el desarrollo de las capacidades cognitivas y expresivas, pero en la que todavía no hay objetivos de tipo laboral o profesional que hacen necesario, además, crear competencias en determinado tipo de discurso.

Aclaro que el plural no es de humildad ni mayestático, siempre hemos sido varios, con las alegrías y las dificultades de trabajar en grupos que además se iban renovando. El tema se ubicó 1ro. en la cátedra de Lingüística a mi cargo, y la primera investigación concretada en una tesis de licenciatura fue la de la maestra y periodista Gabriela Márquez, hacia el filo del 2000.

El tema de esa tesis fue el aprendizaje de lectura y escritura en un grupo mixto, de escuela ubicada en zona suburbana de La Plata, compuesto por 20 chicos, de los cuales 1/3 era de origen boliviano, habitantes de un asentamiento, otro tercio y un poquito más provenían de provincias del NE y paraguayos,

<sup>16</sup> Por el momento, solo publicados en jornadas y en Internet:  
<http://hablasenelaula.blogspot.com>

habitantes de las villas 19 y 32, y el resto de familias del barrio, de origen local, que vivían en casas próximas a la escuela. Se hizo el seguimiento durante el 1er. año escolar, fuimos anotando los hábitos lingüísticos, las conductas, los hechos, la participación, los vínculos y finalmente los resultados, que nos llevaron a relacionar la falta de aprendizaje de la lectura y escritura con rasgos de pronunciación diferentes al estándar (que era por supuesto el de la maestra). Hoy, más de diez años después, revisaríamos las conclusiones y pondríamos menos énfasis en las diferencias fonéticas y fonológicas, atento a nuevos conocimientos sobre los procesos de fonación y audición, relacionados con procesos cognitivos (García Jurado 2005: 22/23), y en cambio tomaríamos más en cuenta las situaciones de discriminación que vivió en clase el grupo de menor rendimiento: agresiones verbales, robos, burlas a partir de las diferencias de origen y de color de piel, más o menos mitigadas por los buenos oficios de la maestra pero que producían en los chicos inseguridad, temor a pasar al frente, a que se note lo distinto, escasa participación en el aula.

Desde entonces hasta ahora, los criterios sobre diseños curriculares han cambiado con respecto a incluir definitivamente el concepto de variedades lingüísticas. Ya no se habla de normativa ni de corrección, salvo entrecomillados. En el Diseño para Primaria de 2009<sup>17</sup> leemos (P 89)

Todos los niños y niñas que llegan a la escuela saben hablar, por eso la institución debe ofrecer un ambiente de cuidado y respeto, donde la variedad o el idioma no resulte tema de burla por parte de los compañeros ni de señalamiento abierto o encubierto por parte de los adultos. No hay variedades más prestigiosas que otras, todas son válidas; y es la práctica de la vida social, que los niños y niñas están iniciando en la escuela, la que da posibilidades de diferenciar cuáles son aquéllas a las que resulta más conveniente apelar en determinados contextos de interacción oral o escrita.

El documento curricular muestra su fuente en el área ampliamente abarcativa de las Ciencias del Lenguaje y en especial en Sociolingüística. Por el léxico se reconocen ciertos autores: se habla de *variedades lingüísticas* vinculadas a

---

<sup>17</sup> EI DISEÑO CURRICULAR PARA EDUCACIÓN PRIMARIA comienza aclarando que 'Prácticas del Lenguaje' reemplaza a las tradicionales: Lenguaje y Lengua. **Lenguaje** tiene 267 entradas, entre las cuales se usa para: la música, la danza, lenguaje corporal, teatral, etc.... A diferencia **Lengua** tiene solo 36 entradas, no se usa con referencia al Español, sí a lenguas extranjeras, además de aparecer en citas bibliográficas.

regiones, pero no aparecen en cambio los términos *dialecto*, *diversidad lingüística*, ni tampoco *variaciones*.

Como corresponde a todo documento curricular, muestra un discurso generalizador, que discurre con abundantes definiciones de lo que es y afirmaciones sobre lo que debería ser, que se ejemplifica en la cita que trae de R. Gagliano (2007):

La escuela debe crear ambientes más amigables, más hermosos, más dignos, impedir la reproducción mimética de la realidad y la replicación de atmósferas hegemónicas...

Observamos el típico estilo deóntico dirigido al maestro, la enumeración de indicaciones a las que él se debe ceñir, aunque muchas veces no sepa por qué.

Retomando el párrafo de arriba, diremos que no estamos en contra de las afirmaciones que allí se hacen<sup>18</sup>, pero sí observamos que apuntan más a la **actitud** del maestro, a los buenos propósitos, afirmaciones que entendemos no son suficientes como argumento frente a un caso concreto de cambio o uso diferente a la norma. Nos parece necesario que el maestro pueda conocer en cada caso de qué se trata, poder explicar en cada caso los hechos. De lo contrario, la práctica docente carece de sustento.

Por ejemplo, mis alumnas actuales de Superior, que ejercen ya como maestras, saben que **vos** es una variedad correspondiente a la 2da. persona, pero siguen creyendo en pleno 2011 que es un invento argentino, de uso nuestro exclusivo, y aunque no tengan claro si es correcto o no igualmente lo aceptan porque 'deben aceptarlo'. A más la directora les pide que eviten el pronombre y que usen el verbo 'sin acento' (el correspondiente a *tú*). Esto no ocurre fatalmente en el 100 % de los casos pero es demasiado frecuente en las escuelas, y en mi opinión es bastante nocivo.

---

<sup>18</sup> Pese a que es cuestionable su nivel de verdad y que se aproxime más a una expresión de deseo que a una realidad. También curiosamente se contradice con el DC para ESB, donde se habla de la necesidad de que el chico adquiera las 'variedades de prestigio'

Es decir, puntualmente: si todas las lenguas y/o variedades son iguales, si deben considerarse iguales, es por un acto de buena voluntad, de 'complicidad', pero ellas no saben por qué. Como reconocía una maestra<sup>19</sup>, se actúa en una especie de 'pacto de no entendimiento mutuo'. Ese desconocimiento, aunque el maestro acepte la diferencia, produce incompreensión, porque él no sabe por qué tiene que aceptar las diferencias, los 'errores', sean sistemáticos, sean aislados. Parafraseando al autor citado, diría que es un 'desconocimiento insultante' al que terminan acostumbrándose, porque cuando uno aprende algo aprende también a cómo aprender (Emilia Ferreiro), y así los maestros terminan aprendiendo cosas sin saber el por qué, un por qué que, por otra parte, ya está descubierto. Ese poder explicativo lo tienen, dentro del vasto campo de las Ciencias del Lenguaje: la Lingüística, la Sociolingüística, la Etnopragmática, la Psicolingüística, los ED. No es que los maestros tengan que transformarse en lingüistas, **sí en usuarios reflexivos**, y los que nos dedicamos al estudio de la Lingüística servir de puentes entre el saber académico acumulado en las casas de altos estudios y la experiencia del aula.

Es con ese criterio que nos propusimos trabajar en común con los maestros, lo que generó distintos Proyectos de Investigación y de Extensión del 2003 al 2009<sup>20</sup>, avalados por el ISFDyT N° 9, la DES y por la UNLP, que consistieron en trabajos de equipo interdisciplinario, con las dificultades y los aprendizajes que esto supone, integrado por docentes y alumnos de Letras, Comunicación y Educación, durante los cuales se implementaron seminarios de posgrado, de capacitación docente, jornadas, con participación de especialistas, entre ellos la Dra. Angelita Martínez, Adriana Speranza, quienes realimentaron lo que veníamos haciendo, y vinculados a grupos de las Univ. de La Pampa, Rosario, Tucumán, la UBA.

---

<sup>19</sup> de la localidad de Caxias do Sul, Brasil, citada por Carlos Sánchez (2010)

<sup>20</sup> Nos referimos al Proyecto de Investigación "La diversidad lingüística y la lengua escolarizada" (2003-2005) y a los Proyectos de Extensión "Multilingüismo en la escuela intercultural" (2008-2009).

La última actividad de nuestro grupo fue la realización de Talleres en cada una de las carreras docentes del Instituto N° 9, durante todo el curso lectivo 2009.

Volviendo al título: “Hablas en el aula” se propone como marco para el estudio de casos, pensados los maestros como destinatarios. Subyace la búsqueda teórica, que provee la trama explicativa de los hechos, pero la idea es partir de los hechos mismos, los cuales sirven como disparadores de la búsqueda y la reflexión metalingüística.

Así, los siguientes casos provienen de la práctica docente, siendo muchos de ellos planteados por maestros o por estudiantes de magisterio. Nos referiremos brevemente a algunos casos observados.

1. El primer caso observado, casi un clásico para nosotros, tiene que ver con la variación lexical: la alternancia *fósforos* – *cerillas*. En su momento obstaculizó la comprensión, pero al cabo de tres días pudo ser resuelto laboriosamente por la propia docente mediante la mímica o la ostensión. Si uno pregunta al maestro por cuál de los vocablos está bien no lo piensa mucho, ya sabe que la respuesta esperada es ‘los dos’ y no ‘lo que dice la RAE’. No se trata de un mero problema léxico, hay otros aspectos vinculados a la comunicación, a distintos tipos de inseguridad lingüística: por qué los chicos no preguntan, por qué las mamás tampoco; además, los tipos de vínculos que se manifiestan, y finalmente por qué no se pregunta la maestra a sí misma, a sus saberes, etc. Y el uso en España, el mismo que los bolivianos, o sea nosotros al final los transgresores, los mal hablados. Y también la reflexión metalingüística sobre el recurso metafórico del que proceden ambas palabras.

2. Otro caso fue el uso de *tajame* por un chico, rechazado por la maestra, quien así desaprovecha la situación de lenguaje refrendada por el hecho y la ostensión, reduciendo la comunicación a una palabra.

3. Leísmo: un caso relatado por Luciana, en que la maestra demuestra tener una actitud voluntarista para aceptar que todas las variedades son iguales, pero igualmente el resultado es la incompreensión del mensaje y se abona el prejuicio sobre la incapacidad explicativa de los chicos.

4. Me referiré con más detalle a un caso parecido al anterior pero más complejo en su explicación, que se resume en el juicio: 'hablan como los indios', creencia generalizada para determinados grupos culturales sobre quienes escuché decir: **-¡No tienen lenguaje! ¡No tienen gramática!**

Tal fue el comentario de una maestra practicante, hace varios años. Comprobé que también lo era de la profesora de prácticas, y hasta hace poco seguían pensando así.

Mi primera respuesta a este juicio estigmatizante fue cuestionarlo desde la teoría, especialmente el principio de universalidad del lenguaje, de estructuras innatas, etc. Encontré también una premisa de trabajo en Erica A. García (1988: 11), cuando afirma:

Partimos de la premisa de que los hablantes usan *bien* su lengua – por el sencillo motivo de que no hay otra definición de *uso correcto*, o criterio para su identificación, que lo que **hacen** los hablantes nativos. En ese artículo EG cuestiona la noción de *gramaticalidad* en tanto concepto a priori que determina oraciones. Allí señala que tal rasgo no existe como dato. Para Chomsky (1957) proviene de la 'intuición del hablante', noción difícil de sostener que más tarde Langacker (1968) reformula, vinculando la llamada 'intuición' al contenido comunicativo de la expresión y al contexto.

A diferencia de la posición chomskyana y apoyándose en Humboldt y Coseriu, la lingüista plantea el **dinamismo** propio de las lenguas, lo que le permite afirmar que **no es posible disociar la lengua de su uso**, y toma luego de Sperber y Wilson que **las lenguas no son meros códigos** sino que necesitan de un esfuerzo inferencial del receptor. Por eso dirá que **el uso**



entraña una operación fundamentalmente cognitiva, un procesamiento de información mediante el cual la mente impone (o saca) sentido de una expresión lingüística-en-su-contexto (8).

Con esta certeza, intenté desentrañar el por qué el juicio docente de que esos niños 'no tienen lenguaje' porque 'no tienen gramática'. En un primer momento la afirmación me resultó impactante. Pasado el estupor, ante mi extrañeza y mi pedido de aclaración, afirmó: -No conjugan los verbos

Y a mi pedido, el ejemplo: -Dicen "mi mamá comprar zapatos".

Y por si no la había entendido, agregó: -¡Hablan como los indios! Se refería, como puede entenderse, al estereotipo fílmico de que 'los indios' hablan en infinitivo.

Encontré la explicación adecuada en la teoría de **la variación**. Es sabida la mayor frecuencia del **pret. perfecto compuesto**, que importa un plus comunicativo entre los hablantes del NOA y del español andino, con contacto quechua como lengua originaria, para lo cual la Etnopragmática nos provee de una hipótesis explicativa. Nos referimos a la forma gramatical **ha comprado**. Ahora bien, ese elemento morfológico se actualiza en el uso, en los hablantes de esa zona, '**a nivel superficial' en el participio**, con elisión del verbo auxiliar a nivel fonológico. Esta variación se da en una gran mayoría de informantes, según la lingüista Emma Gregores<sup>21</sup> y otros lingüistas que posteriormente la describieron, lo que nos permite afirmar con García que esta coincidencia revela "la intención comunicativa más probable para el contexto original" (29). Ver el siguiente ejemplo (Flores Farfán y P. M. 1996; 52)

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

Pero ocurre algo más. Veamos grabaciones de niños del NOA<sup>22</sup>:

Niños de 3 a 5 años:

Ha apagado

[apag'au]

<sup>21</sup> Información de cátedra, Fac. de Humanidades, 1965

<sup>22</sup> Nos la proporcionó Isabel Requejo, material pedagógico del CERPACU (UNT) grabado en 1990.

Le he mostrado [l'imostr'au]

Los mismos niños, ya con 11 y 13 años:

-¿Podés domar un potro?

-No he probado [nopro'b'au]

Así, podemos pensar que el niño pequeño, en su primer año escolar, tiene **crystalizada** la expresión fonotáctica que para nosotros corresponde al **solo participio**, a la que él le otorga el valor del **tiempo pretérito perfecto compuesto** *ha comprado*, en su completitud comunicativa. Luego a nivel expresión se dan otros rasgos por contacto con el quechua: elisión de fricativa intervocálica [d]; -cerramiento de [o] por influencia del sistema quechua de 3 vocales (a-i-u), y debilitamiento de la misma en posición final postónica<sup>23</sup>, con un resultado fonético esperable en el ejemplo de arriba tal como:

Mi mamá compráu fruta

Ahora bien: esta realización fonética es procesada cognitivamente sin problemas por el niño como el **tiempo pretérito perfecto compuesto**, es decir, **resulta totalmente satisfactoria a sus necesidades comunicativas**.

¿Qué pasa con un receptor diferente, vg. la joven maestra platense? Ella **oyó** otra forma, más parecida a un infinitivo: justamente la forma verbal atribuida al uso de quienes **no conocen gramática española**. Esta interpretación, que no es aislada y aleatoria pues la comparten otros docentes, tiene que ver con cómo se produce en el hablante-oyente **el proceso de comunicación oral**, tal como podemos verlo descrito en la propuesta de García Jurado M.A. y M. Arenas (2005: 22/23):

A través de un proceso cognitivo, los patrones de energía nerviosa son interpretados por el cerebro. Por lo tanto, aunque estudiemos a veces solo algunos detalles acústicos o articulatorios de los sonidos,

---

<sup>23</sup> Estos hechos u otros similares aparecen en la oralidad: los madrileños eliden también fricativa intervocálica, es normal entre nosotros el debilitamiento de sílabas y sonidos finales no acentuados, entre los cuales la -r final del infinitivo. Cf. Calsamiglia (2005): "Discurso oral"

debemos recordar que esos aspectos forman parte de un proceso total muy complejo de producción y percepción del habla. Es decir: la maestra juzgaba a partir de una audición 'ingenua' (pero prejuiciosa), sin tomar conciencia de los procesos interpretativos que subyacen tanto a la fonación como a la audición.

5. Para terminar, y frente a la afirmación primera de que "la educación es diálogo" con que iniciábamos los cursos, nos parece significativo el caso de aquella docente que, a través del e-mail, manda literalmente un SOS en el Asunto y un breve mensaje: qué hacer frente *al silencio de niños muy humildes que asisten a escuelas rurales...* No casualmente se trataba de niños de zonas de frontera, concretamente la provincia de Corrientes, en el límite con Brasil. Pensamos en toda una situación social y cultural, y seguramente en determinadas posturas institucionales con respecto a situaciones de contacto, de hibridaciones lingüístico-culturales, que luego tuvimos ocasión de constatar. Este texto nos pareció muy significativo, aunque no tenemos datos actuales sobre si la situación persiste en ese lugar.

#### Referencias:

- Calsamiglia (2005) "Discurso oral". En: *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel (27-95)
- Flores Farfan J.A. y P. Muysken (1996): "Lenguas en contacto en Iberoamérica : México y los Andes Centrales", en : Rev. Signo&seña Nº 6, Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica.
- García E. (1988): "Lingüística Cartesiana o el Método del Discurso", en B. R. Lavandera (ed.) *Lenguaje en Contexto*, , Vol. 1, Nº 1/2, Buenos Aires, 7-36
- García Jurado M. A. y M. Arenas (2005): *La Fonética del Español. análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires, MSA, 22-23
- Márquez Gabriela (2002) Tesis de Licenciatura: "La diversidad lingüística en la escuela"
- Sánchez Carlos (2010): "Carta a las maestras..." <http://www.cultura-sorda.eu>

#### Espacios institucionales:

- CEAMCRI (Centro de Estudios aplicados a Migraciones , Comunicación y Relaciones Interculturales, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP) <http://www.otrosenred.com.ar>
- DISEÑO CURRICULAR 2007 – "Prácticas del Lenguaje"

DISEÑO CURRICULAR PARA EDUCACIÓN PRIMARIA, 2009, publicado en  
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>