

**Contacto lingüístico, heterogeneidad discursiva e identidad en la educación de adultos**

RIZZI, Analía Dilma  
Especialista en Procesos de Lectura y Escritura  
Universidad de Buenos Aires  
[analiarizzi@gmail.com](mailto:analiarizzi@gmail.com)

**Resumen**

Este trabajo tiene como propósito plantear una discusión en torno a la relación entre contacto lingüístico, heterogeneidad discursiva e identidad en la educación del adulto. Partimos de la noción de que el estudio de las lenguas en contacto es un campo de análisis que habilita la elaboración de estrategias para una educación intercultural. Este tipo de educación resulta imprescindible en el contexto de la educación del adulto, caracterizado por la heterogeneidad. Reconocemos esa heterogeneidad tanto en la composición social, etárea, de origen y de escolaridad previa de los alumnos, como en el discurso específico de los alumnos en situación de contacto lingüístico. Nuestra hipótesis se refiere al uso del discurso referido directo y de formas no canónicas de alternancia de los tiempos verbales en el discurso de alumnos en situación de contacto. Entendemos que el uso del discurso referido directo y la alternancia de los tiempos verbales en usos no normativos no son “fallas” de los hablantes por desconocimiento del español, sino que se relacionan directamente con el fenómeno de la evidencialidad. Esta afirmación la hacemos a partir de la idea de que son los hablantes –en este caso particular en situación de contacto– los que “eligen” el uso del discurso referido directo y “alteran” el uso de los tiempos verbales como modo de mostrar su punto de vista en relación con ciertos eventos. En todos los casos en que ocurren estos usos, el hablante adopta una perspectiva signada por un alto grado de emotividad, vinculada al recuerdo de sucesos del pasado o las dificultades para la inserción en la sociedad receptora. De este análisis concluimos que estas marcas en el discurso son elementos constitutivos de identidades individuales en interacción con la construcción de identidades colectivas.

**PALABRAS CLAVE:** Contacto lingüístico – Heterogeneidad discursiva – Educación intercultural – Discurso referido directo – Alternancia de tiempos verbales – Evidencialidad – Emotividad – Identidad individual – Identidad colectiva

**1. El problema**

La educación de adultos se muestra como un campo poco abordado en los trabajos de los especialistas en educación, así como en las investigaciones de los lingüistas en torno al contacto lingüístico. Los propios docentes del área dedican muy poca atención a la reflexión sobre las características lingüísticas, por lo tanto culturales, de su alumnado. Esta actitud no hace otra cosa que reproducir el modelo de origen del sistema educativo argentino, ordenado desde un Estado homogeneizador, que intentaba anular las diferencias para lograr una integración en la que prevaleciera una “única lengua”, por ende, “una única cultura”. Si ese objetivo homogeneizador fue solo un propósito de resultados parciales a fines del sigloXIX, mucho menos puede serlo en este mundo globalizado, en el que la interculturalidad es la norma.

Con respecto a la problemática de la diversidad cultural existe un “doble posicionamiento de las escuelas y los docentes”, dado, por un lado, por la estigmatización, la descalificación y el prejuicio y, por otro lado, por la intención de poner en práctica distintas estrategias interculturales desde y en la escuela. De ambas posiciones, sin embargo, predomina la primera, derivada del desconocimiento de la diversidad y, lo que es más grave, de su estigmatización. Este imaginario de los docentes lleva la marca de la aspiración a la homogeneización, en consecuencia, aquellos que provienen de culturas diferentes a la hegemónica suelen ser víctimas de los prejuicios por parte de aquellos que deben educarlos. En ese imaginario docente los migrantes internos y los extranjeros, en particular los provenientes de países vecinos, son vistos como “otros” que no se adaptan a las condiciones de esta sociedad y que muestran graves problemas de aprendizaje derivados de esa condición. Así es como se los describe como sujetos a los que les cuesta expresarse oralmente; tienen dificultades para participar, ya sea porque tienen miedo o porque no comprenden de qué se les está hablando y asumen una actitud apática, pasiva e inactiva.

En los centros educativos de adultos, esta problemática, que no es nueva, se ha visto reforzada en los últimos años por la mayor afluencia de alumnos migrantes internos o extranjeros y por el cambio en la composición del cuerpo docente, en el que prevalecen profesionales que carecen de experiencia en el área. En el caso de muchos docentes, este tema, ahora más evidente, se inscribe en el contexto de los prejuicios expresados a través del tiempo sobre los adultos estudiantes. En ese imaginario, los adultos son infantilizados, al punto tal que se adopta otro “doble posicionamiento”: Por un lado, se los considera incapaces de adquirir contenidos complejos y se los evalúa negativamente, con los consiguientes resultados de fracaso escolar, repitencia o abandono del sistema. Por otro lado, con mucha mayor frecuencia, se los ve como niños que deben ser protegidos, incapaces de aprendizajes complejos, por lo tanto, como sujetos que deben ser aprobados sin mayores exigencias para facilitarles su escolarización.

Con respecto a la lengua, los docentes, aun cuando dispongan de la información acerca de que algunos alumnos hablan o hablaron una o más lenguas diferentes del español, tienden a considerarlos monolingües. Esa atribución del monolingüismo se inscribe dentro de una concepción que, como dijimos antes, reserva a la escuela el papel de homogeneizadora cultural. Es así como la lengua dominante ocupa el único lugar posible en relación con los aprendizajes. El problema cobra una dimensión que excede las clases de Lengua, ya que si la lengua dominante es la validada como la única portadora de cultura, las otras lenguas quedan fuera de toda consideración en relación con todas las áreas curriculares. Así, por ejemplo, resulta paradójico que en cursos con un importante porcentaje de migrantes, los docentes de las materias del área de las Ciencias Sociales enseñen contenidos relacionados directamente con las historias de vida de estos alumnos sin incorporar sus experiencias y saberes previos. Resulta, entonces, que procesos y conceptos relacionados con las historias de vida de los alumnos migrantes, como los de *migraciones*, *interculturalidad* y *diversidad cultural*, entre otros, son enseñados desde la más pura abstracción o a través de “ejemplos de manual”. A esto se suma la escasa o nula preocupación por las diferencias en el léxico, la estructura gramatical y otras cuestiones lingüísticas, que dificultan la comprensión del alumno en situación de contacto y, que de ser incorporadas, contribuirían a la concreción de una auténtica enseñanza intercultural.

La enseñanza intercultural en el campo de la educación del adulto no supone que el docente deba dominar las numerosas lenguas en contacto, sino que incorpore como

objetivo pedagógico prioritario el alcance de la competencia comunicativa por parte de sus alumnos. Para lograr este objetivo, el docente debe comprender que ser competente comunicativamente es conocer las reglas de interacción verbal que posee cada comunidad lingüística, dentro de las cuales se encuentran las convenciones sociales, los roles, las creencias, los valores, es decir, la cultura de la que la lengua es portadora en sus formas lingüísticas.

## **2. Objetivos y corpus**

En este trabajo nos proponemos iniciar el camino hacia una discusión todavía no abordada sobre la relación entre contacto lingüístico, heterogeneidad discursiva e identidad en la educación del adulto. Nuestro objetivo general es demostrar que el estudio de las lenguas en contacto no solo tiene por objeto realizar comparaciones entre las estructuras gramaticales de distintas lenguas, sino dar cuenta de que cada lengua, en tanto instrumento de comunicación y expresión de un mundo cultural único, abre las puertas a la comprensión e incorporación de la interculturalidad en las clases de las materias del área de las Ciencias Sociales.

Nuestro análisis, de tipo cualitativo, se centrará en los alumnos. Para ello, analizaremos las entrevistas realizadas a cuatro alumnos migrantes con el propósito de demostrar que la narración de las experiencias personales, entendidas como relatos de vida, forma parte de un proceso mayor en el que las identidades lingüísticas son identidades culturales y, a la vez, las identidades individuales son constitutivas de las identidades colectivas. Es así que las identidades colectivas se mostrarán como producto de la compleja interacción entre las identidades individuales que, en el caso de los migrantes en situación de contacto lingüístico, muestran en su narración las huellas de la interculturalidad.

Nuestra hipótesis se refiere al uso del discurso referido directo y de formas no canónicas de alternancia de los tiempos verbales. Entendemos que el uso del discurso referido directo y la alternancia de los tiempos verbales en usos no normativos no son “fallas” de los hablantes por desconocimiento del español, sino que se relacionan directamente con el fenómeno de la evidencialidad. Esta afirmación la hacemos a partir de la idea de que son los hablantes, en este caso particular en situación de contacto, los que “eligen” el uso del discurso referido directo y “alteran” el uso de los tiempos verbales como modo de mostrar su punto de vista en relación con ciertos eventos. En todos los casos en que ocurren estos usos, el hablante adopta una perspectiva signada por un alto grado de emotividad, vinculada al recuerdo de sucesos del pasado o las dificultades para la inserción en la sociedad receptora.

El corpus analizado está constituido por entrevistas realizadas durante los años 2012 y 2013 a cuatro alumnos migrantes, que representan la diversidad lingüística/cultural existente en una institución de educación del adulto de la Ciudad de Buenos Aires, el Cens N° 24:

- Regine, de 21 años, nacida en el Congo, hablante de chiluba y francés.
- Graciela, de 25 años, nacida en el Paraguay, hablante de guaraní.
- Paul, de 49 años, nacido en los Estados Unidos, hablante de inglés y hebreo.
- Liborio, de 74 años, nacido en Bolivia, hablante de quechua y aymará.

### 3. Encuadre teórico

En este trabajo convergen perspectivas teóricas provenientes de campos distintos del saber que tienen en común la adopción de conceptos y posturas que afirman la existencia de lo múltiple, lo diverso, en las relaciones entre los sujetos y sus discursos.

Con respecto a la problemática de la identidad, seguiremos el planteo de Ricoeur (1995) acerca de que la forma narrativa es la única manera que tiene el lenguaje de captar la construcción del sujeto en su historicidad, entendida esta como expresión del carácter temporal de la experiencia humana. Para dar cuenta de su experiencia, el sujeto realiza una operación narrativa, que configura una trama. Es, precisamente, en esa trama, constituida por la representación del sujeto y del mundo, en la que se construye una identidad. Esta concepción pone en escena la idea de un sujeto dialógico, atravesado por la alteridad, mediado por los símbolos, el lenguaje, los relatos y la acción cultural y constituido por el tiempo. Por lo tanto, si el sujeto individual es un ser dialógico, la única posibilidad de construcción de su/s identidad/es es a través del “diálogo con los otros”, es decir que la subjetividad es producto de la intersubjetividad.

En ese mismo sentido, Robin (1996) enfatiza “la imposible narración de sí mismo” para afirmar que el relato de la experiencia de un individuo solo es posible en relación con la narración de las experiencias, aparentemente diferentes y ajenas, de otros individuos. Desde el campo de la Etnografía del Habla, Schiffrin (1996) también señala que la narrativa de experiencias personales contribuye a la construcción de una imagen del individuo y de su identidad personal. Esta investigadora sostiene que en todo relato personal emerge un yo, que no es el yo psicológico, sino aquel que se coloca en un mundo social y cultural. Por lo tanto, la identidad del individuo como ser social se constituye en la construcción de sus experiencias individuales en relación con las expectativas sociales y culturales.

Arnoux y Martínez (2007) reflexionan sobre la compleja relación entre las distintas identidades que conviven en los grupos de origen migratorio descendientes de pueblos originarios. Estos sujetos construyen identidades lingüísticas y culturales en relación con tres variables: sus lenguas/culturas de origen; la lengua/cultura impuesta por los Estados nacionales, signada por el monoculturalismo y la lengua dominante, y las lenguas/culturas en las que se insertan como consecuencia de los procesos migratorios en los que intervienen. De la constatación de estas formas de construcción de identidades, a las que podríamos agregar las variables de la imposición de lenguas/culturas en situaciones de dominación colonial y las migraciones hacia más de un país, resultan las identidades múltiples en las que se manifiesta una lucha entre “ser uno y ser otro pero ser uno y otro a la vez”.

Desde el campo de la educación, tomamos la concepción de Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) acerca de la alfabetización intercultural, en tanto incorpora la diversidad cultural y los saberes previos como clave para elaborar estrategias docentes destinadas a la integración de los alumnos provenientes de otros contextos lingüísticos y culturales.

En cuanto a la concepción del lenguaje asumimos la perspectiva de la Escuela de Columbia, según la cual el lenguaje es instrumento de comunicación. Por lo tanto, adoptamos la noción de gramática emergente, es decir que la gramática se va construyendo en el uso, entendido como parte de la interacción social. Es por ello que las nociones de “corrección” o “uso canónico” de la gramática son reemplazadas por la de eficiencia en la elección de las formas más adecuadas para lograr la comunicación.

El conocimiento del mundo por parte del hablante determina la perspectiva comunicativa que adopta, por lo tanto, su elección de variantes sintácticas. Esta posición teórica explica la existencia de variaciones entre distintos hablantes (variaciones interhablantes) en el uso de los recursos lingüísticos y, al mismo tiempo, la posibilidad de que un mismo hablante alterne formas lingüísticas distintas según cuál sea el contexto comunicativo (variaciones intrahablante). Sin embargo, no todas las variaciones son consideradas del mismo modo por la comunidad lingüística, de modo que se pueden distinguir tres posiciones, una contemplada en la gramática, la normativa; otra, tolerada por la comunidad de habla, la no normativa, y una tercera, despreciada por esa misma comunidad, la estigmatizada (Martínez, 2009).

Este modelo instrumental del lenguaje requiere un enfoque etnopragmático del discurso, para poder explicar los procesos cognitivos que llevan al hablante a resolver sus necesidades comunicativas, la frecuencia relativa de uso de las formas como síntoma de la perspectiva cognitiva del hablante y cómo se manifiesta en la lengua el enfoque cognitivo que una comunidad hace de su realidad mediante desvíos en la frecuencia de uso de los recursos lingüísticos (Martínez y Speranza, 2009).

En el caso de hablantes en situación de contacto, una explicación que no contemple la situación comunicativa podría partir de la afirmación de que se trata de usos no canónicos derivados del desconocimiento de la norma. En cambio, al adoptar la perspectiva comunicativa, asumimos que la “trasgresión” de la norma permite explicar fenómenos vinculados con el uso de la lengua para dar cuenta de la posición del hablante con respecto a lo que narra. Una noción clave para la comprensión de este fenómeno es la de evidencialidad, ya que refiere a la forma de adquisición de la información, la manera en que el sujeto la transmite y el grado de validez que le otorga. Bermúdez (2006) caracteriza a la evidencialidad como un fenómeno deíctico, relacionado con la expresión del punto de vista del hablante y fundamento en el contexto de enunciación y en la relación del hablante con el oyente y con la escena que conceptualiza. Este investigador considera que la evidencialidad es una característica básica de todas las lenguas, debido a que es un modo de perspectivización, es decir, de expresión del punto de vista del hablante que se relaciona con la situación comunicativa en su totalidad. Esta última característica indica el carácter intersubjetivo de este fenómeno.

En el español, la evidencialidad se manifiesta en el uso de los tiempos verbales, entre otras formas. Por medio de la selección del tiempo verbal, el hablante manifiesta la evaluación de los hechos que relata como más o menos ciertos y expresa su grado de adhesión al contenido referencial del enunciado. Es por ello que los usos no canónicos se explican desde la voluntad del sujeto de acentuar el grado de certeza que posee respecto del evento que narra y la evaluación que realiza de su contenido (Speranza, 2010).

Para dar cuenta de la selección de los tiempos verbales por parte del hablante resulta pertinente la distinción que realiza Weinrich (1987) entre mundo narrado y mundo comentado. El mundo narrado comprende el contenido de la comunicación lingüística que corresponde al relato, para el que se utilizan los tiempos verbales de la esfera del Pasado, es decir, el Pretérito Perfecto Simple del Indicativo, el Pretérito Imperfecto del Indicativo y del Subjuntivo, el Pretérito Pluscuamperfecto del Indicativo y el Subjuntivo y el Condicional. Cuando el hablante se ubica en este plano adopta el papel de narrador que reclama la atención del oyente. En cambio, el mundo comentado hace referencia a

la actitud de valoración y de opinión por parte del hablante. Los tiempos verbales característicos del mundo comentado son los de la esfera del Presente, es decir, el Pretérito Perfecto Compuesto del Indicativo y del Subjuntivo, el Futuro Simple y el Futuro Compuesto del Indicativo. La distinción entre estos dos planos no supone en el discurso una división tajante entre ellos, sino que el mundo comentado filtra la narración a través de la evaluación que el hablante realiza de los eventos que relata. Esta evaluación, desde el análisis propuesto, está estrechamente relacionada con el grado de evidencialidad que el hablante tiene con respecto a los hechos que narra (Speranza, 2010).

#### **4. La presencia del contacto lingüístico en el discurso: tiempos verbales, discurso referido y emotividad**

Durante las entrevistas, los cuatro alumnos narraron experiencias personales en relación con sus lugares de origen, las razones de su migración hacia la Argentina, el choque cultural que significó la inserción en la sociedad de destino y el proceso de adaptación hasta la actualidad. Como en toda narración de experiencias personales, los sujetos construyen una trama en la que se cruzan su identidad individual y la identidad colectiva, tanto de su comunidad de origen o de los lugares donde vivieron antes como la de la comunidad receptora, en este caso, la Argentina. Aunque se podría argumentar que las historias de vida de los entrevistados son completamente diferentes, partimos de la noción de que las historias particulares son, al mismo tiempo, modos de relato de experiencias colectivas, ya que como afirma Robin (1996): “[...] *cada historia es singular: nadie ha vivido lo mismo. Pero es solo en el nivel de la información que la historia es singular.*”

A partir de este presupuesto acerca de que las narrativas personales son un campo para la comprensión de las narrativas colectivas, pusimos en relación las entrevistas realizadas. Desde una mirada antropológica y/o sociológica, podríamos analizar las referencias de los entrevistados a las costumbres, los modos de vida, las comidas y los lugares de residencia. Desde la lingüística, de acuerdo con los principios de la Escuela de Columbia, que sustenta que la estructura del lenguaje está ligada a una necesidad comunicativa, el análisis de ciertos hechos gramaticales presentes en las cuatro entrevistas nos permite dar cuenta de ciertas variedades que, a su vez, quedan relacionadas con los aspectos antropológicos y/o sociológicos antes mencionados.

Acerca de la relación entre narración e identidad, numerosos trabajos ponen el acento en la importancia del tiempo y la preservación de la memoria. *Ahora* y *entonces* se constituyen en los adverbios que marcan el ritmo del relato. Así también sucede en los relatos de los alumnos entrevistados. Sin embargo, quedarse solo con esos adverbios temporales, sería desconocer otros dos adverbios –en este caso, de lugar– que estructuran la narración y, a través de ella, construyen la identidad del narrador: *acá* y *allá*. Los cuatro entrevistados estructuran sus narraciones en un permanente fluir y en el contraste entre *acá*, la Argentina, y *allá*, su lugar de origen, o, en el caso particular de Paul, sus otros lugares de residencia. El tiempo presente de la entrevista –presente de vida del entrevistado, al mismo tiempo– está constituido por el cruce entre ese *acá* y ese *allá*, que se hallan explícitos en gran parte de las respuestas. De hecho, Graciela no dice en ningún momento el nombre de su país; Regine solo lo hace en algunas intervenciones, e incluso en una de ellas opta por decir “allá en el Congo”. *Entonces* indica un cierre, un tiempo acabado; en cambio *allá* sigue siendo un lugar existente, una identidad, una posible vuelta. El aparente cierre, el nunca más del *entonces*, es solo eso:

apariencia. En el lenguaje mismo, en el uso de los tiempos verbales, está la presencia del *entonces* y el *allá*, en un cruce permanente con el *ahora* y el *acá*. Es en este cruce donde se construye la identidad de los entrevistados, una identidad que es, por lo tanto, una trama de diferentes tiempos y espacios en permanente construcción e interacción.

Otro aspecto que resulta central para nuestro análisis es el de las variantes que resultan del uso no canónico de la alternancia de los tiempos verbales y, en particular, la relación entre ese uso y la introducción del discurso referido directo. Siguiendo a Speranza (2012) en su análisis acerca de las categorías de *mundo narrado* y *mundo comentado* en Weinrich, partimos de su afirmación acerca de que: “[...] *el mundo comentado filtra la narración a través de la evaluación que el hablante realiza de los hechos, evaluación estrechamente vinculada al grado de evidencialidad que de ellos posee*”.

Como ya adelantemos en los objetivos de este trabajo, no tendremos en cuenta el modo canónico de uso del español, sino el uso no canónico de las formas de organización del discurso referido. Esta condición, presente en el discurso de los cuatro entrevistados, se relaciona con la evidencialidad, en particular con la carga emotiva que tiene para los entrevistados la narración de ciertas situaciones del pasado o relacionadas con su inserción en la sociedad receptora.

En nuestro análisis, la filtración del mundo comentado en el mundo narrado está íntimamente relacionada con el recurso al discurso directo, como modo de introducción de la heterogeneidad discursiva, en el doble sentido que le da Authier-Revouz (1990), como heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva. El discurso de los hablantes que analizaremos, como todo discurso, es heterogéneo constitutivamente, ya que se construye en la interacción con otros discursos. Al mismo tiempo, las marcas de otros discursos en el discurso del hablante, muestran la otra clase de heterogeneidad, según la cual el discurso de un hablante es permeado por “otras voces”. Esa polifonía se revela en el uso frecuente del discurso referido, en la mayor parte de los casos, de manera directa. Este uso revela, según nuestra hipótesis, desde un análisis evidencial, el grado de emocionalidad presente en el relato de los hablantes acerca de situaciones del pasado o de inserción en la sociedad receptora. Es, precisamente, esa carga emotiva la que produce en el discurso la aparición de la polifonía, en las voces de los otros que forman o formaron parte de las experiencias de los hablantes.

A modo de ejemplo, presentamos el análisis de algunos de los fragmentos de emisiones correspondientes a las entrevistas realizadas.

a. *“Lo que comíamos más que nada era pescado más que nada y arroz, pero carne, no. Acá, todo carne. Al principio me costaba, tenía problema con la comida. Hasta yo **llamé, hablé** con mi abuela, yo **decía quiero volver, digo quiero volver**, no me voy a acostumbrar nunca. **Vamos a ver**, si no te acostumbrás, bueno, te **vamos a hacer volver**. Pero después me acostumbré”*. (Regine)

En esta emisión, hay una correlación verbal no canónica que combina Pretérito Perfecto Simple (“llamé”, “hablé”), es decir que indica acción acabada, con Pretérito Imperfecto (“decía”), que indica continuidad, y Presente (“digo”). De acuerdo con nuestra postulación inicial, el pasaje del Pretérito Imperfecto (“decía quiero volver”) al Presente (“digo quiero volver”) denota alta emotividad. Por otra parte, en la construcción del Futuro perifrástico (ir + preposición + verbo en infinitivo) se combinan un verbo de movimiento (ir) primero con un verbo de percepción (“ver”), y luego con otro verbo de movimiento (“volver”). Estas construcciones contribuyen, mediante el discurso directo,

a la “escenificación” de la narración, por lo tanto, producen la filtración del mundo comentado dentro del mundo narrado.

**b.** “*Sí, pero es como que te **sentís**, te **sentís** sola y, a la vez, a mí me **daba** vergüenza preguntar porque es como que yo me **sentía** pero cómo no **vas a saber** esto pero como que también **tenía** miedo de que ¿viste? me **rechacen** por ser extranjera, ¿no?*”  
(Graciela)

En esta emisión se combinan el Presente con el Pretérito Imperfecto. Este último tiempo, con su sentido de “no concluido”, remite a situaciones del pasado que se repetían en la vida cotidiana de Graciela. El uso del Presente aparece, primero, como forma de dar cuenta de un sentimiento que el interlocutor debe comprender en su universalidad: la soledad del migrante. Luego, el Presente introduce un discurso directo (“cómo no vas a saber esto”). Finalmente, el Presente reaparece en un uso no canónico en la construcción “tenía miedo de que me rechacen”. Creemos que ese uso se explica en relación con la evidencialidad: Graciela tenía (y tiene) miedo al rechazo. Por eso, en su propio discurso evalúa una situación relacionada con su condición de extranjera. La selección del Presente del Subjuntivo en lugar del Pretérito Imperfecto, que correspondería a la *consecutio temporum* esperable, contribuye a hacer que el temor aparezca de modo más vívido, más “evidente”, por lo tanto, metafóricamente, más cercano.

**c.** “*¿Por qué Israel y no Estados Unidos? Porque Israel **tenía, tiene**, todo un sistema armado para inmigrantes que Estados Unidos no lo tiene. Yo no **era** un inmigrante, **volvía**, de hecho tengo pasaporte americano, pero como judío la ley de Israel dice que todos los judíos que vivimos en la Diáspora podemos volver a la tierra de Israel y tenemos el derecho. **Había** plata y **había** estudio, **había** toda una estructura montada para que la gente, la gran inmigración volviera. **Inmigraba** gente como en camiones. Entonces yo **tenía** una tía, que ya falleció, y un día le **pregunté** qué te **parece**, a dónde me **voy**, a un lado o al otro y me dijo no, no, **andate** a Israel y después **verás qué hacés**”.*  
(Paul)

En esta emisión, el entrevistado presupone una pregunta que le podríamos haber hecho. A partir de ella construye su enunciación desde una explicación general acerca del sistema inmigratorio de Israel, por contraste con el de los Estados Unidos. El pasaje del Pretérito Imperfecto (“tenía”) al Presente contribuye a señalar la vigencia actual de esa política y sirve de marco para introducir el punto de vista de Paul acerca de ella. Paul recurre al Pretérito Imperfecto como tiempo de lo no concluido (“había estudio/plata/una estructura”) y logra el mayor grado de iconicidad cuando dice que “inmigraba gente como en camiones”, al poner en escena el movimiento migratorio, de manera exagerada, como oleadas migratorias hacia Israel. A continuación, la narración acerca de cómo tomó la decisión de emigrar se estructura en torno al uso del discurso directo, en el que “dialogan” él y su tía, y la presencia de un *acá* y un *allá* (“un lado o el otro”). La voz de la tía aparece como “voz de autoridad”, que expresa su opinión con una marca típica de la oralidad (la repetición “no, no”) y el uso del Imperativo (“andate”). El mandato de la tía se completa con una expresión que combina el Futuro con el Presente (“verás qué hacés”). La emotividad presente en el punto de vista que adopta Paul para narrar la intervención de su tía (ya fallecida) tiene su correlato con su propósito de migrar como forma de huir de una mala relación con sus padres, tal como expresa en varias partes de la entrevista.

d. “Yo solo **aprendía** a leer, letra por letra. Un día había una maestra en Potosí que **me llevaba** todo el día para hacer de noche turno y **ponía** letra por letra, ¿no?, y entonces yo **escribía** letra, esta, letra por letra, e, i, a, u, **ponía** a la pizarra entonces la **escribía**, esta **la tenía guardada**, entonces como el día yo sabía **buscaba** las letras y entonces ahí **buscaba y buscaba y pronuncié y cumplí**. **¿Cómo aprendiste a leer?** No, **está** en el libro que tengo anotado letra por letra, **está** anotado y ahí **miraba** en los diarios. **Estás muy bien, me decía** la señora donde yo iba a cuidar”. (Liborio)

Durante la entrevista, Liborio, aunque no se le pregunta al respecto, se refiere reiteradamente a su analfabetismo y a los modos en que, en un largo proceso, fue adquiriendo la lectura y la escritura. En esta emisión, la elección de los tiempos verbales y la introducción del discurso directo contribuyen a exaltar la emotividad con la que Liborio relata una experiencia que vive como exitosa. En primer lugar, se constituye como hacedor, al subrayar que aprendía solo, sin ayuda de nadie. Cuando pone en escena la figura de la maestra, esta no le quita protagonismo a Liborio, ya que este tenía un recurso secreto (“la tenía guardada”) con el que asombra a la docente. Primero, la escena se presenta ante nuestros ojos por la repetición de las acciones de la maestra y Liborio: mientras ella “ponía letra por letra”, él “escribía”. De esta descripción de su papel de “copista”, Liborio pasa a confirmarse como hacedor, mediante la repetición del verbo “buscar” y, finalmente, la concreción del acto de leer: “pronuncié y cumplí”. La elección del tiempo Pretérito Perfecto Simple, por su significado de conclusividad, pone al sujeto en relación con lo conocido, lo que evalúa como cierto, en este caso, el logro de su aprendizaje. La opción por el discurso directo pone en diálogo a la asombrada maestra con su alumno, quien revela su secreto por medio de dos tiempos verbales que permiten dar cuenta de las distintas etapas de su aprendizaje (“está en el libro”, “miraba en los diarios”). El discurso directo también le permite introducir una tercera voz, la de señora de la casa donde Liborio trabaja. La elección de un verbo de decir en Pretérito Imperfecto da continuidad a la acción de poner en primer plano los logros de Liborio.

## 5. Conclusiones

En este trabajo hemos abordado algunas cuestiones relacionadas con la construcción de las identidades culturales a través del contacto lingüístico en el ámbito de las instituciones dedicadas a la educación del adulto. Tomamos como material de análisis cuatro entrevistas realizadas a alumnos de origen migratorio, cada uno de ellos proveniente de contextos lingüísticos y culturales diferentes. La posibilidad de entrevistar a cuatro personas hablantes de lenguas diferentes del español contribuye a enfatizar la situación de interculturalidad propia del ámbito de la educación del adulto. Así, asumimos el objetivo central de este trabajo: demostrar que existe una relación entre la heterogeneidad lingüística/cultural que supone el contacto lingüístico con esa otra forma de heterogeneidad constitutiva de todo discurso y la construcción de las identidades, en su doble dimensión como identidad individual e identidad colectiva.

Nuestro análisis tuvo como punto de partida la hipótesis de que el uso por parte de los alumnos entrevistados del discurso referido directo y de formas no canónicas de alternancia de los tiempos verbales responde al fenómeno de la evidencialidad. A partir de la concepción de la Escuela de Columbia, que concede central importancia a la comunicación, abordamos estos usos no canónicos del español desde la perspectiva de que no indican desconocimiento de dicha lengua, sino una particular necesidad de los hablantes por poner en evidencia la emocionalidad. Aunque este fenómeno lingüístico también es observable en hablantes cuya lengua de origen es el español, en el caso de

migrantes de países con otras lenguas de origen resulta particularmente relevante y digno de análisis más exhaustivos. Tal como postulamos inicialmente, la comprobación del componente emocional en el discurso de los alumnos migrantes plantea un tema pendiente en la agenda de las instituciones dedicadas a la educación de adultos. El desconocimiento –en el sentido más lato del término, o en el sentido de desprecio por su incorporación a la teoría y la práctica docente– de esta problemática no hace otra cosa que contribuir a la afirmación del rol homogenizador de la escuela, que supone la imposición de una lengua dominante y con ella, concepciones sociales que solo se definen en su unicidad. En el caso particular de la enseñanza de las Ciencias Sociales, no se trata de conocer las lenguas habladas por los alumnos, sino entender que las lenguas expresan una cosmovisión, un mundo socio-cultural insoslayable para integrar a los alumnos migrantes en proceso de construcción de una forma de identidad vinculada al país receptor. A la vez, y también como elemento imprescindible para el logro de una auténtica educación intercultural, esas cosmovisiones deben dejar de ser vistas como ajenas a la construcción de la/s identidad/es colectiva/s para reconocer que forman parte de ese proceso, del que los propios docentes son sujetos que construyen y se construyen en ese intercambio.

Por lo tanto, conocer más a fondo las cuestiones vinculadas al contacto lingüístico en el área de educación del adulto es una forma de asumir que la heterogeneidad de esa población escolar no solo se manifiesta en las diferencias etáreas o de nivel de escolarización, sino, y muy significativamente, en la existencia de identidades que se construyen en el complejo cruce entre distintas lenguas/culturas. Aceptar esto es reconocer que nuestras identidades son múltiples, están atravesadas por la alteridad y, en consecuencia, solo pueden ser comprendidas como una heterogénea textura, a la que la escuela no puede permanecer indiferente.

## **Bibliografía**

Arnoux, Elvira y Martínez, Angelita (2007), “La enseñanza de la escritura: perspectiva discursiva y nivel oracional”, en *Revista Signo y Seña*, volumen 18.

Authier-Revous, Jacqueline (1990), “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”, Campinas, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, (19): 25-42.

Bermúdez, Fernando (2006), *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Estocolmo: Stockholms Universitet. Tesis doctoral. Capítulo 1: “La evidencialidad”.

García, Erica (1995), “Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnoprágmatas”, en Zimmermam (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Frankfurt. Verbuert. Ibero-Americana.

Martínez, Angelita (coord.) (2009), *El entramado de los lenguajes*, Buenos Aires, La Crujía.

Martínez, Angelita y Speranza, Adriana (2009), “¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? : Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque”, en *Revista Lingüística vol. 21 N° 1*, Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.

Ricoeur, Paul (1995), *Tiempo y narración*, vol. I y III, México, Siglo XXI.

Robin, Regine (1996), *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico de la Universidad de Buenos Aires.

Rosemberg, Celia; Borzone, Ana María y Diuk, Beatriz (2003), “El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres”, en *Cultura y educación*, 15 (4), 399-423.

Schiffrin, Deborah (1996), “Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity”, en *Language in society*, Cambridge University Press, 25, 167-203.

Speranza, Adriana (2010), “Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas”, en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Iberoamericana/Vervuert.

Speranza, Adriana (coord.) (2012), *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*, Buenos Aires, Imprex.

Weinrich, Harald (1987), *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.