



Ñe'êpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas

Valeria Castro*

Solté tiempo ñorá andante
Camicación de la luna
Ña'e sin agua derrumbo el tiempo
y vuela en el aire no te veo
estoy ciego, no te siento,
yo sin ti me reviento
Rojaiju ndepora

(Poesía de Emanuel Maidana,
alumno de 3er año de la EES)

Introducción

El presente trabajo pretende describir cómo la escritura poética a partir del contacto con lenguas indígenas, se recontextualiza poniendo en escena nuevos sentidos y nuevos saberes que no son los enunciados por el discurso disciplinar escolar, en un grupo de alumnos pertenecientes al ámbito de la educación secundaria.

Desde el mes de mayo del año 2014, me encuentro trabajando en una escuela de la localidad de Berisso con estudiantes correspondientes al tercer año de la EES- muchos de ellos pertenecen a familias migrantes y provienen de países limítrofes como Bolivia, Paraguay y Perú además de Argentina, en su mayoría nativo-hablantes, y varios de los cuales poseen como lengua indígena materna; el “kichwa”, el “aimara” y el “guaraní”. Algunos se comunican en estas lenguas en el ámbito familiar, otros conocen algunas palabras porque han escuchado a sus padres y a sus abuelos comunicarse en las mismas, pero

* Valeria Castro es estudiante avanzada de la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) en la Universidad Nacional de La Plata. También se desempeña como profesora de Prácticas del Lenguaje y de Literatura en escuelas secundarias de Berisso, Los Hornos y La Plata. Forma parte junto a otros compañeros de un grupo de estudio de lengua guaraní. Le encanta escribir poesía y también hacer música. Por eso, es poeta y cantora, y cada tanto se anima a recitar algunos versos en vivo y cantar.

tsunamideinciensos@gmail.com

éstos no se las enseñan por miedo a ser discriminados o porque consideran innecesario que sean aprendidas por ellos.

Otros alumnos me comentan que hablan “portugués” o tienen parientes allegados y familiares con conocimientos de esta lengua. Lo que me ha motivado a mí elaborar consignas de trabajo entre las cuales se incite a los alumnos a reflexionar sobre la lengua y la identidad, remite a un problema que se suscita dentro del curso y que tiene que ver precisamente con ese convivir diario, signado por la “hibridez lingüística” y ante todo, por la presencia de cierta des-territorialización cultural caracterizada por una cuestión “geo-política” de la lengua.

En principio, podríamos decir que el hecho de que varios alumnos provengan de diversos países y frecuenten habitualmente un mismo escenario como lo es el de la escuela secundaria, ha generado conflictos decisivos a la hora de comenzar una clase: problemas ligados al *bullying* y a la exclusión social, resistencias por parte de los estudiantes a actividades que involucren la lectura oral y la poca participación debido a la vergüenza para expresar un pensamiento, pero principalmente la “lectura”. En las clases, algunos estudiantes se resisten a una lectura oral compartida, según lo que manifiestan cuando se les pregunta, debido al registro oral que evidencia la “heterogeneidad” de sus lenguas, por un lado, hacen hincapié en la “diferencia” de sus “hablas”, sobre todo marcadas cuestiones que atañen al “tono”, a la pronunciación y a la particularidad de su fonética de origen, por otro lado y según lo que expresan, sienten que “no saben leer” o en última instancia, no comprenden lo que el compañero lee en voz baja porque “no se entiende esa lengua rara que habla...”

Evidentemente, pareciera que el autoboicot y el fracaso escolar han cristalizado sus relatos, materializando un estigma sobre estos jóvenes pertenecientes a sectores subalternos y por lo general, marginados socialmente, perpetuando así, la dicotomía entre cultura letrada y cultura popular, tensionada por los lindes de una “carencia cultural”.

Sandra Sawaya afirma que determinados datos verificados por la cultura letrada pero nuevamente investigados mediante un enfoque etnográfico a partir de la interacción diaria y cotidiana con sectores de estas comunidades, ha permitido desechar y cuestionar la teoría sobre las etapas de “desarrollo cognitivo” no alcanzados a razón de la “deficiencia de la lengua”, especialmente en el nivel inicial y ha negado, por lo tanto, el concepto de “carencia cultural” que lamentablemente continúa arraigado a las autoridades de las instituciones escolares como a los jóvenes. Las historias a través de las cuales se sirven estos niños para narrar, demuestran una compleja mixtura identitaria sobre aquellos relatos que

vivencian en su cotidianeidad: “esos datos nos conducen a cuestionar las tesis de las deficiencias de lenguaje. El concepto de carencia cultural muestra, una vez más, ser inadecuado al afirmar la inexistencia de una participación de los grupos no alfabetizados en la cultura escrita. Las formas narrativas de que se sirven los niños para contar historias y acontecimientos revelan una búsqueda de comprensión de sentido de lo que vivencian cotidianamente [...]” (Sawaya, 2008: 61-62).

Las voces del fracaso escolar

Entre las autoridades directivas, preceptores y docentes de la institución, circula un tipo de discurso partidario de esa escasez cultural, producto de las características socioeconómicas de la composición familiar; madres solteras, padrastros, muchas veces es la abuela o la tía quien cumple con los roles maternos y paternos, sectores sociales empobrecidos, marginados, violencia, ‘alumnos repetidores’, migraciones, etc.

El fracaso escolar de los alumnos se atribuye a la falta de comprensión lectora y producción escrita, consideran que “no saben leer ni escribir, así como tampoco expresarse” y que por eso “es necesario enseñar argumentación y conectores” para estandarizar la lengua. Las concepciones teóricas que abundan acerca de la misma, varían entre un enfoque filial a la lingüística textual y a la gramática generativa, ambas de raigambre estructuralista. Aunque es clara la evidencia de que las aulas argentinas son compartidas por toda una comunidad de alumnos bilingües, no sólo alumnos oriundos de países limítrofes, sino también de provincias del interior de nuestro país (Corrientes, Misiones, Chaco, etc.) [1]. La preocupación se pone en foco, sobre todo, por la ausencia del dominio de un lenguaje legítimo y correcto que delimita, entonces, la ambigüedad en cuanto a sus posibilidades de escolarización con que apela el rigor educativo en torno a la presencia o no, de un tipo de saber regulado por determinados posicionamientos políticos e ideológicos pero que no se adecúa a las necesidades de los alumnos. En palabras de Cuesta, consideramos que las “Construcciones que justamente en nombre de su seriedad y rigor deberían dar cuenta de las variedades de líneas teóricas y de las polémicas que establecen entre sí y no abogar por enunciaciones omniscientes en las que se afirma que hay *un* modelo que atiende a *la* realidad de la enseñanza y el aprendizaje y que en su futura aplicación garantizará el *éxito* educativo” (Cuesta, 2012: 125).

Es justamente esa “carencia” de “competencias” y “habilidades” discursivas, la que traza la invisibilidad de sus propias subjetividades e identidades, y las que patentizan los actores de las instituciones

escolares para dar cuenta más o menos, a modo de diagnóstico, quiénes cumplen con determinados modelos de “saberes legítimos” y quiénes no.

Traigo a colación un comentario que interpela a los miembros de la institución en una de las jornadas de perfeccionamiento docente (PNFP), no con el objeto de denunciar el entredicho, sino para pensar qué es lo que se desprende de todo el trasfondo de la cultura escolar. Esta persona manifiesta no sentirse a gusto respecto de cómo hacer para que su alumno boliviano se ‘expresé bien y escriba bien’ y agrega: “claro, porque ellos traen otra manera de hablar, a veces lo poco que habla no se entiende nada, lo mismo pasa con la escritura, y yo tampoco sé muy bien cómo hacer para corregir algunas expresiones...” frente a esta intervención que de algún modo se expone como déficit y que evidencia la falta de herramientas prácticas y teóricas para abordar la problemática, lo único que se afirma, alcanza solamente a confirmar esas complejidades culturales en varios de los cursos de la institución, como respuesta, se les comunica a los docentes que hagan énfasis en gramática textual y ortografía para enseñar a “hablar y escribir bien” partiendo de la idea de trama argumentativa y conectores.

Muchas veces me pregunto si estas aserciones o “enunciaciones omniscientes” (Cuesta, 2012) entre otras tantas, no tendrán sus propias implicancias teóricas cuando son llevadas a la práctica, por ej. Por qué los alumnos antes de finalizar sus tareas escritas, partiendo de diversas consignas, sea cual fuere, preguntan “si está bien o mal” con un carácter de acentuada insistencia. Lo que está operando, de alguna forma, esboza determinadas configuraciones sociales e ideológicas en las que Voloshinov se detiene; “Como señalaba Voloshinov hace casi ya más de setenta años: “Nunca decimos u oímos palabras, sino que decimos y oímos lo que es verdadero o falso, bueno o malo, importante o intrascendente, agradable o desagradable, etc.”, ya que para toda persona primero las palabras están “llenas de contenido y de significados tomados de la conducta o de la ideología” (Voloshinov, [1929] 1976: 89).” (Citado en Cuesta, 2012: 125).

El enfoque etnográfico ha permitido registrar aquello que Rockwell y Ezpeleta definen como realidad “no documentada” a partir del anclaje de lo cotidiano en la escuela, documentar la realidad “no documentada”, implica abrir camino hacia las posibilidades de captación de lo “cotidiano” que incluye ese “mirar desde abajo”, en tanto que los fragmentos de la vida cotidiana en apariencia insignificante, participan de un acto dinámico recuperando, si se quiere, otro sentido como alternativa distinta dentro del sistema escolar, e indaga sobre la brecha que se produce entre las continuidades y discontinuidades que se perfilan, ya que desde donde tradicionalmente se observa, “mirar desde arriba”, supone un

carácter homogéneo como concepción totalmente opuesta. Las actividades de los sujetos sociales se encuentran circunscriptas a “pequeños mundos” que se manifiestan en los distintos niveles de “integración” (familia, comunidad, partido nación, etc.) y en donde las “discontinuidades” aparecen inmersas en el interior de cada una de ellas, conjugándose así con las historias de cada una de sus particularidades. Consideramos importante por lo tanto, reparar en la noción de “heterogeneidad” [2] que presentan las autoras en este trabajo, para dar cuenta de los procesos constitutivos que se generan en el interior de la trama escolar cotidiana, en torno a la configuración del uso de las variedades de las -lenguas indígenas- que cuando entran en contacto con el español aparecen como lenguas ocultas.

Movimientos reales, saberes pedagógicos y saberes docentes

En este relato existe un intento de indagar sobre el acontecer de las clases, poniendo en escena las voces de los alumnos y las reflexiones sobre el recorte específico de esta práctica.

Como se ha mencionado ya en la introducción de este trabajo, la presencia de alumnos migrantes en el aula y el conflicto diario que ocasiona la convivencia misma entre ellos, se traduce en problemas de discriminación o violencia y dificulta de alguna manera que la clase siga su curso, es por eso que decido explicitar un poco estas cuestiones a partir de varios comentarios que me hace algunos alumnos acerca de que hay algunos de sus compañeros en el curso que además del español ‘hablan una lengua que mucho no se entiende porque no son de acá’, subrayan expresiones tales como “ya pe”, “ahorita”, que ‘le gustan los salchipapas y que en su barrio hay muchos peruanos o bolivianos y paraguayos’. De los últimos, destacan entre risas, el hecho de que saben muy bien decir insultos en guaraní y que éstos les han enseñado. Todos estos comentarios circulan con frecuencia en el aula a veces con cierto tono de burla o despectivo, por ejemplo, cuando califican a sus compañeros con expresiones tales como “Bolitas” o remarcan algunas cosas que los peruanos hacen en los espacios que habitan y comparten y que a ellos como argentinos no les gusta. Según lo expuesto hasta aquí, creemos y notamos que existe un conflicto cultural y social que remite a la dimensión política de la lengua legítima.

En términos de Ezpeleta y Rockwell, pareciera que aquellos encadenamientos que aquí se ponen de manifiesto a partir de las voces de los alumnos, traman estos relatos de “lo no significativo” cuando lo que se quiere reconstruir en tanto registro, comienza a documentar con mayor precisión las significancias de la vida escolar en su aparente dispersión, y amplifican nuestra capacidad de ver y prever lo que sucede. Esos “movimientos reales” en los que los sujetos participan de la sociedad, se inscriben dentro de los ámbitos que las constituyen e integran, el sentido de las “prácticas reales” están

presentes en los saberes de los “pequeños mundos”, es por eso que podríamos llamarlos -movimientos de lo cotidiano- porque apuntan a explicar la realidad sociocultural en la escuela.

Ahora bien, este recorte de la realidad, se convirtió para mí en el factor determinante a la hora de proponer otro tipo de trabajo en las clases de prácticas del lenguaje, como ha sido la lectura y la escritura de poesía en lenguas indígenas (acompañada de su respectiva traducción al español).

En un primer momento, la escritura en el pizarrón de una poesía en guaraní, motivó en ellos un interés por esa lengua, urgidos entre el asombro y la confusión que en el resto de los compañeros se generaba, ya sea por lo que se solapaba al interior de esos relatos; tanto los que conocían o desconocían el guaraní, se desconcertaban frente a lo que yo como Prof. proponía. Me evidenciaba en relación a ellos por la falta total de conocimiento y nulidad acerca de cómo se pronunciaba y se leía, por lo que se promovía hacia mí y por parte de ellos, correcciones en cuanto a las formas de pronunciación original así como también en el poema, la ausencia de los acentos tan característicos del guaraní en algunas palabras, de hecho, mi propia inexperiencia directa con la lengua, más allá de yo que tuviera una predilección especial por la misma, me distanciaba del hablar fluido que ellos poseían, sobre todo porque sus “modos de significar” formaban parte de todo un bagaje cultural ajeno a mí y que los situaba a ellos como hablantes originales de su “lengua materna”.

En esta primera instancia, decidí dejar afuera los contenidos de las clases anteriores, ya que lo que se estaba gestando desbordaba esta escena por completo y situaba otros, por un lado; los saberes de los alumnos, es decir, los específicos de sus lenguas: giros lingüísticos, características particulares de la lengua como la aglutinación de los fonemas consonánticos y cuestiones ligadas a la fonética y a la pronunciación (la aspiración de la “h”, la nasalización de algunas vocales, los sonidos más o menos guturales de algunas letras y la particularidad del sonido de la “y” muy distinta del español), en este caso, el guaraní, se comparaba con el aimara además del español. Todas estas intervenciones por parte de ellos, funcionaban como un compendio de nuevos “saberes lingüísticos” para mí, más que nada porque formaban parte de mis intereses, conocimientos que se encontraban alejados de la educación formal porque no los proporcionaba.

En los “saberes docentes”, dice Rockwell, se valora un conocimiento con otra existencia social que se objetiva de otra manera: ya no en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro. Al plantear que cualquier maestro posee un saber docente no pretendo

calificar este saber, sino señalar la dimensión de conocimiento local integrada a cualquier práctica, incluso aquellas que transgreden las normas del ámbito educativo. “El saber docente corresponde a la práctica de enseñanza pero incluye también los demás conocimientos que requiere el trabajo de maestro, saberes que se subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación pero que también pueden enriquecer la enseñanza.” (Rockwell, 2009: 7)

Hasta ese momento, mis conocimientos de la lengua guaraní eran parciales, mi estudio aún algo azaroso y muy poco académico, conocía algunas palabras en quechua y aimara, debido a mis aficiones lingüísticas de autodidacta, viajes e intereses literarios, artísticos y musicales, pero estos no podrían tomarse como saberes estrictamente “pedagógicos”. Sin embargo, aunque aquellos saberes, si se quiere -más personales- diferían de los “saberes pedagógicos”, no se distanciaban del todo de estos últimos, porque se vinculaban con todo tipo conocimiento literario y/o poético además de los métodos que se habilitaban para la enseñanza y reflexión de la lengua, estos saberes, me permitían a mí acercarme a los modos de habitar y re-significar el mundo por parte de ellos. Por eso, y siguiendo la perspectiva teórica de Bronckart, consideramos que entre los saberes de los alumnos y del docente, lo que se localiza, remite a un tipo de saber “colectivo y discursivo” en donde los modos de apropiación y personalización “desacralizan” el objeto de saber; “respecto al status de los saberes, la postura del especialista en didáctica debe caracterizarse no por una aceptación- reproducción de las valorizaciones sincrónicamente dominantes (en particular por la creencia en la existencia de un saber antológicamente “sabio”), sino por el debate explícito y permanente sobre esas valorizaciones, su historia, su estatus y sus implicaciones” (Bronckart, 2007:116)

El taller de poesía bilingüe en la escuela secundaria

En una segunda instancia, la consigna que les propongo parte de la lectura oral de poesías que son seleccionadas por los integrantes cada grupo para leerlas y compartirlas entre los compañeros, yo también me uno a algunos de los grupos para leer (de esta experiencia surge la lectura de un poema a dos voces con un alumno). Luego, la idea es orientar la actividad grupal hacia la escritura creativa.

Al principio, algunos de los grupos se resistían a la actividad, porque como mencioné antes, no querían leer delante del resto de los alumnos y otros se negaban a trabajar en conjunto con algunos compañeros debido a que no se sentían a gusto con ellos, justamente por estos conflictos culturales que se producen en torno a la alteridad y la discriminación social. Sostenemos al igual que Bixio que “las condiciones de posibilidad de una práctica son también condiciones de legitimidad (=autoridad) y la legitimidad que

asignamos -y que los otros le asignan- a nuestra tarea, es uno de los más importantes posibilitantes de la enseñanza. Se trata de relaciones de autoridad/creencia que tienen que circular entre el espacio de la escuela, el de la familia y la comunidad” (Bixio, 2007: 24). Cuando la “heterogeneidad social” se presenta dentro del ámbito escolar, no sólo es necesario reconocerla como tal, sino que resulta imprescindible visibilizar y poner en escena otros tipos de discursos y prácticas que desborden a las legítimas, para poder reflexionar en relación a las incidencias que traen consigo aparejados, los procesos de transmisión cultural como coyuntura política tensionada e instalada por la estructura social dominante. La pertenencia a grupos sociales, étnicos y regionales tan diversos, difiere de los sistemas simbólicos que prorroga la cultura oficial, es de este modo como consideramos que la puesta en abismo de la escritura colectiva ligada al género poético dentro de un espacio formal, posibilitaría recuperar esas voces indígenas constreñidas como lenguas ocultas.

La anécdota escolar

No quisiera dejar de mencionar algo que me resultó interesante, se trata de una escena escolar que reproduce el diálogo de algunos alumnos que intercambian los propios saberes de sus lenguas indígenas a través de la consigna dada.

Quiero destacar principalmente el caso de cuatro alumnos, una de origen boliviano, otro paraguayo y los últimos dos argentinos, uno de ellos con familiares muy allegados en la provincia de Corrientes. En el momento que se disponen a trabajar en grupos, una de las alumnas (que no tiene ningún conocimiento de ninguna lengua indígena así como tampoco su familia habla ninguna), se acerca y le pregunta a su compañero que se encontraba escribiendo en un grupo diferente, si sabe cómo se dice la palabra “caminar” en guaraní, éste, muy predispuesto, después de una pequeña conversación, le responde “aguata”, la alumna le pregunta si se escribe así no más, entonces aquél le contesta acentuando claramente sus conocimientos sobre la lengua, que depende de lo que quiera escribir en su poema “una cosa es decir ‘aguata’(‘caminar’) y otra muy diferente es decir ‘aguatahape’, que quiere decir ‘en donde camino o por donde camino’”. El segundo relato, hace referencia a cuestiones que dan cuenta de los “saberes” que se ponen en juego en la lectura oral y la fonética. Emanuel (quien conoce un poco el guaraní porque tiene familiares en Corrientes, también me comenta que su abuela y su mamá se comunican en esa lengua) le dice a Yamila (una alumna que proviene de Bolivia)[3] si puede leer uno de los poemas en quichua que eligieron porque le gustaría saber “cómo se pronuncia y cómo se lee” ya que a él le cuesta porque hay muchas consonantes pegadas unas con otras y le parece imposible de pronunciar o “se mezclan de una forma que a él le parece difícil”. Le pide esto en principio, porque él

quiere leer el poema, a Yamila le da un poco de vergüenza pero lee bajito y Emanuel hace un esfuerzo por seguirla, luego me dice:- “profe no le escucho, lee bajito y a veces no quiere hablar”, en este momento intervengo un poco para que la alumna no se sienta presionada por tener que responder de inmediato, ya que evidenciaba un conocimiento o un “saber personal” diferente que aunque no legitimado, se hacía presente en la clase, más adelante, la alumna consiguió leer el poema en la pronunciación original del quichua. La idea era que se animaran a leer exponiendo algún breve comentario, por ej. por qué habían elegido determinada poesía o qué les parecía, como para comenzar posteriormente, a introducirlos en el género poético y detenernos sobre los recursos formales del mismo, sin perder de vista que aquel recorte parcial de la realidad y de mi práctica, dejaba afuera -de algún modo- excedía o desbordaba los contenidos curriculares prescriptos con los que debía cumplir, pero esto, me posibilitaba al mismo tiempo, investigar y atender a otro tipo de conocimientos que eran necesarios poner en escena para tener otra aproximación a su condición de alumnos bilingües. En tal sentido, quisiera agregar a esta anécdota narrativa, el aporte de Bronckart, como para recuperar un poco la noción de producción de saberes dentro del marco de su perspectiva teórica: “Todos los productores de saberes son confrontados al “saber existente”, disponible en un intertexto colectivo, portador del conjunto de las determinaciones contextuales y cotextuales descritas. Entonces, toda “invención” de un saber nuevo se sitúa respecto de ese saber adquirido para enriquecerlo, rechazarlo o transformarlo, como se desee.” (Bronckart, 2007:118)

Bronckart refuta la expresión de “saber sabio” y afirma que la personalización de ese saber solo puede efectuarse cuando su “objeto de apropiación y de interiorización” se integra en los marcos psicológicos de recepción de conocimientos, como podría suceder con la historia o la experiencia singular de una persona. Es por ello que considera que los “saberes científicos” no son ni más ni menos personalizados que los “saberes didactizados”.

El intento por dejar a libre albedrío, como ser, la elección de los poemas, en pos de propiciar la lectura y posteriormente la escritura, demostró que aquellos modos de leer y escribir estaban cargados de otros saberes que yo no conocía suficientemente, cada poema tenía su respectiva traducción porque también la presencia de alumnos que no hablaban ninguna de esas lenguas indígenas era clave. Estas negociaciones e intercambios de saberes lingüísticos que se solapaban alrededor de esos relatos, llevaron finalmente a la comparación entre el guaraní y el español, de allí surgieron reflexiones que intentaban recuperar lo que pasaba entre una lengua y otra, notaban diferencias en cuanto a las características gramaticales de cada una, por ejemplo, las que conciernen a la economía que esta lengua

indígena posee para “decir o expresar”, muy distinta del español, signada por la aglutinación de sufijos, se sorprendían acerca de que la colocación de un sufijo pospuesto o antepuesto a las palabras, crearan nuevos significados como sucedía con el caso puntual del verbo “aguata” que mencioné más arriba, y al mismo tiempo, advertían la complejidad de la estructura fonética a partir de la pronunciación y la acentuación.

Lenguas ocultas y poetas migrantes

Siguiendo a Martínez (2009) a partir de la comparación entre una “lengua estándar” y otra “no estándar” que se desarrolla en el curso, el trabajo propuesto con el género poético parte de una consigna de escritura creativa colectiva que pone en escena la diversidad cultural e intenta un poco recuperar esas lenguas ocultas través de los modos de significar de los alumnos, desde una mirada que incluya los elementos que subyacen en el interior de esos relatos en las aulas argentinas: “El problema básico de los individuos hablantes de variedades no estándares del español-en el caso que nos compete, las variedades surgidas a partir del contacto lingüístico con lenguas indígenas-se evidencia en la escuela ante la necesidad de manifestarse competentes desde el punto de vista de la variedad estandarizada” (Martínez, 2009: 96).

La actividad que se presenta, invita a los integrantes de cada grupo a escribir un poema colectivo de no menos de cinco versos, utilizando algún tópico que aborde al mismo a través del repertorio de sus vivencias cotidianas, entre ellos; engaño, amor, soledad, amistad, etc. Luego se les entregó a los alumnos, papeles impresos con la escritura del verso inicial de un poema distinto para cada grupo extraído de los libros que había llevado.

Como dije anteriormente, el modo en que planteé la consigna, apelaba a que este tipo de actividad la realizaran todos, incluso aquellos estudiantes que únicamente manejaban la “variedad estándar”. Es por eso que les di la opción de utilizar no sólo giros idiomáticos o palabras provenientes de sus lenguas indígenas, sino que también escribí una lista de palabras en varias lenguas, las mencionadas son: kichwa, aimara, guaraní, y náhuatl. Había algunos alumnos que no sabían palabras en ninguna lengua indígena pero que tenían algunos conocimientos del portugués y del inglés, así que por esa razón y como pedido explícito, se decidió que también podían incorporar vocablos en estos idiomas. Las poesías escritas, fueron las siguientes:

El sol sale, el barrio se ilumina,
un re bajón me cortó la gira,
igual no pasa nada,
voy re tranqui para casa tirando un par de Rimas,
cae la Arumá, sale la Luá.

.....

Palomita mía sos mi tekovevé rapé (camino de la vida) guaraní
por favor decime cuándo volvés
porque si no estoy con vos las arumas (noches) son muy frías

.....

Con lágrimas de flores de tristeza yo cantor, yo chegan calli llanta (por la calle recta) ¿preguntaba?
Tóvevé (que vuele, guaraní) Munas kúsqay urpi (palomita mía, quechua),
ia aruma y la lua se acercaban.

Arumax warawarakiw (noche estrellada), yvytú (viento) sopla alrededor de ela,
Ela tan bella camina a la luz de la Lua con una xóchitl (flor) en sus manos

.....

Quiénes serán estos donde están los otros que embriagarse saben con chicha gratuita
quiénes son estos que salen a ver la lúa a ohir las estrellas con su guitarrita.

What una xóchitl aguatahape: (aguata: caminar, aguatahape; dónde camino)
cheqan calli llanta (por la calle recta)
Ela tan enamorada...

.....

La tierra del verdor: que cese allí vuestra embriaguez en esta canción
que me viene del corazón te cuento lo que un día me pasó:
era de noche yo estaba recostado en la tranquera,
a la luz de la luna
yo cantando
yo bailando
te pensaba fuerte mente en mi mente
estás presente.

No te olvido, no te dejo yo te espero
hasta viejo Ndeporá (linda) mía, rojayjú (te quiero)

Sólo los tres últimos poemas respetaron la inclusión del verso inicial que se les dio a modo de disparador de escritura, los primeros dos fueron escritos por un alumno argentino que iba y venía entre varios de los grupos, muy aficionado al rap porque además trabaja en su casa mezclando sonidos tipo dj-electrónica con el género cumbia y rap. En el resto de los poemas, se observa la incorporación de algunas otras palabras propias del guaraní que no les fueron dadas en la consigna inicial y que provienen de los conocimientos que los alumnos bilingües poseen de sus lenguas y son utilizadas para comunicarse cotidianamente en los espacios más íntimos y familiares, las palabras que se incluyen son: nde porá (vos linda o "linda mía" traduce el alumno) rojayjú (te quiero), aguatape (por donde camino). También se agregan palabras en inglés y en portugués que no son necesariamente lenguas indígenas pero una parte del alumnado, sobre todo aquellos que no hablan ninguna estas lenguas, han considerado incluirlas.

La actividad amerita la escritura "colectiva" y el conocimiento de sus saberes, es importante destacar que los alumnos ajenos a esas lenguas, solicitaban a sus compañeros bilingües que les dijeran cómo se decía tal o cual palabra para poder continuar con las producciones escritas, de este modo, los saberes lingüísticos que se iban gestando, cooperaban en la integración del alumnado proveniente de la comunidad migrante paraguayo-andina (o correntina) y la rioplatense. Es debido aclarar que a los alumnos hablantes de una sola variedad estándar como el español, se les dio la oportunidad de conocer otras lenguas y participar de un universo sociocultural al que permanecían ajenos, no en tanto sentido de pertenencia a un determinado espacio territorial porque sabemos que ambas culturas habitan y conviven en el mismo barrio o en zonas aledañas a él (no es sólo el ámbito escolar el que comparten), sino por toda una problemática sociocultural que despliegan los procesos de desterritorialización de una determinada cultura en las situaciones de migrancia interna y externa. Esas migrancias, expone Dubin, cuando retoma a Abril Trigo en su tesis, ponen en crisis el imaginario social y la memoria histórica, en este sentido, la memoria cultural acontece como producto de las "prácticas intersubjetivas" para significar el mundo, reelaborando así, las experiencias del pasado y del presente": "La emergencia de las memorias culturales soterradas bajo la memoria histórica y el imaginario social, que actúan y actualizan la historicidad en la experiencia cotidiana, estimulan los residuos de placer insatisfecho por el imaginario social y despiertan las energías aletargadas de la

imaginación radical, corriente colectiva de carácter centrífugo que se levanta contra la hegemonía centrípeta y pedagógica del imaginario social” (Trigo 2005: 14. Citado en Dubin, 2011:33).

Me parece oportuno recortar esta cita y detenernos en ella ya que evidencia como la “memoria cultural” al emerger de esa dimensión del imaginario social dominante, actualiza la historicidad del alumno migrante en las “experiencias cotidianas” que lo convocan, esto lo podríamos pensar como un continuum del ámbito escolar si afirmamos que la escuela también forma parte de su cotidiano presente. Aquí hacen eco los postulados de Rockwell y Ezpeleta, cuando afirman que esos “pequeños mundos” contenidos en la heterogeneidad de las prácticas reales, conforman los sentidos más divergentes de la vida cotidiana.

Con lo expuesto hasta aquí, observamos que las producciones poéticas de los alumnos desbaratan el imaginario social de las lenguas legítimas, puesto que sus “lenguas ocultas” no remiten a las tradiciones culturales impuestas por el imaginario social dominante, en tal sentido, como señala Dubin: “Imaginario para el que la cultura de la inmigración europea se ubica en el centro de la identidad y las culturas originarias y mestizas se presentan como desaparecidas o ubicadas en lugares precisos y aislados del país. Por eso, visibilizar esas prácticas constituye una operación cultural que desmonta parte del entramado discursivo estatal hegemónico.” (Dubin, 2011:32)

Ñe'êpoty y los poemas visuales

De la actividad inicialmente propuesta, surgió la producción escrita de otros poemas [4]. La idea era trabajar la poesía vanguardista como un modo de recuperar la actividad anterior, estos poemas fueron escritos tiempo después, pero de cierta forma se retomaron algunos elementos ya trabajados. La consigna consistía en la escritura de poemas caligramáticos luego de haber leído varios, entre ellos, el poema “Minuit” de Vicente Huidobro, aquí los alumnos incorporaron palabras inventadas por ellos mismos y otras también en kichwa, aimara y guaraní:

Primer poema:

Soltet tiempo ñora andante
camicación de la luna
ña'e sin agua derrumbo
el tiempo y vuelo en
el aire no te veo

estoy ciego, no te
siento, yo sin
ti m Reviento
Rojaiju Ndepora.

Segundo poema:

Nadoriar en un guiso de arroz es como nadar en tus pechos
se te cayó el hilo ¿cuál? El que te vuelve matambrero
Namorear en patas es corriendo en patas

Tercer poema:

cuando la moneda está limpia, el sol uiiiiia
de vai cachi pelo
emore de perone (el alumno lo incluye en la hoja indicando que se trata de una invención
de palabras)

Cuarto poema:

“Munay Kuy Imiya, mana, Amaruaychu, Ajimanta”
(Quererte chiquita, no, no hagas, así hacélo)
la vida sola no tiene sentido si tú no estás

Quinto poema:

la Luana y la florecida munaskuy qay urpi
por la calle recta, la tierra y el viento”
Ela y Elec-tro por siempre juntados

Sexto poema [5]:

La droga no te juna la droga
no descansa, un hombre muy querido por familia y amigos
ha cambiado

Por dar una mano a un chavón
en la droga él se involucró

Su esposa lo notaba aunque él no diga nada

Ella por querer alejarlo de la droga,
a ella le pegaba y la maltrataba
ojoitema(se fue) sin razón ocaú (borracho) por la droga
ella le dijo al caraí (hombre) no te alejes

como un jaguá (perro) él se fue
de la nderoga (casa/ su casa) sin tener una razón
que le toque el corazón

Por una estupidez como esa basura
Lo mataron sin pensar
que tenía una familia
que quería y amaba con todo el corazón
Por eso a él lo mataron sin razón.

Palabras finales

Deseo concluir trayendo aquí la voz de uno de mis alumnos bilingües: “yo sé leer pero no escribir”. Me pregunto qué es lo que se desglosa de una afirmación como esta. Pienso y repienso, la “oralidad”, esa distancia entre una lengua hablada y otra escrita. Si nos ponemos a revisar un poco la historia del español, aunque obviamente tal vez la respuesta excedería en parte la conclusión final de este trabajo, vuelvo a pensar en la oralidad, en la literatura, en la poesía, en el valor del que habla, en las relaciones de poder simbólico que actualizan también la historia de la lengua en cada país y en la pregunta por el origen del español en América, en cómo han quedado las lenguas indígenas supeditadas a un espacio de lo no legítimo, signadas como “lenguas extrañas” en tanto que hoy en día llevan el calificativo de lenguas socialmente marginadas.

La enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela debería contemplar la necesidad de reconocimiento de las culturas en contacto, sobre todo porque las instituciones escolares forman parte también de un espacio de impacto lingüístico en donde la presencia fuerte de las migrancias internas y externas abundan en las aulas argentinas y las problemáticas ligadas a la discriminación social son frecuentes. Por eso creemos, con Martínez (2009) y Bixio (2003) que una “didáctica de

contacto” y una “didáctica sociocultural de la lengua y la literatura” partiendo de un método etnográfico, posibilitarían redireccionar las estrategias de enseñanza impuestas por las teorías tradicionales de la lengua, para proporcionar otro tipo de herramientas que logren superar los discursos que circundan habitualmente, entre ellos, el déficit y el fracaso escolar de los jóvenes.

Otorgamos un valor positivo al contacto producido entre dos lenguas no tan distanciadas en una historia de la cultura, aunque sí distintas como es el ejemplo tratado aquí del español con el guaraní, el kichwa o el aimara, y todas las variedades que pudieran encontrarse dentro de los espacios formales y no formales de enseñanza, puesto que consideramos importante desestandarizar los componentes ideológicos de dominación política y lingüística, porque el saber constituido tradicionalmente, se presenta como un obstáculo para el alumno, de ahí la idea de fracaso escolar.

La incidencia de una lengua indígena no estándar en nuestro país, en este caso, y en relación con esta práctica, impulsa los modos de pensar y de significar la lengua en torno a la experiencia poética de los alumnos, donde el objeto tradicional de enseñanza, como lo es el de la lengua estándar, se transforma poniendo en juego los saberes personales y específicos de sus lenguas maternas. Estos movimientos de lo cotidiano, sitúan a los “saberes docentes”, que no son los estrictamente “pedagógicos”, en una suerte de encrucijada lingüística, en la cual, ese objeto de conocimiento que antes permanecía aislado como lengua oculta, se recupera al entrar en contacto con otra lengua. Por consiguiente, el recorte específico de esta práctica, con especial énfasis en el idioma guaraní, recontextualiza la lectura y la escritura en los diferentes campos del saber de la cultura migrante. Los alumnos se re-apropian de esos nuevos saberes, involucrándose en una exploración poética distinta, a partir de cierta sensibilidad que intenta propiciar aquella búsqueda de sentidos en la compleja trama cultural, lingüística e identitaria.

Notas

[1] Según Martínez, el contacto con el guaraní se da como resultado de los intercambios familiares y sociales que se producen en las comunidades a las cuales pertenecen los alumnos y agrega: “un grupo importante de nuestro alumnado está constituido por adolescentes argentinos oriundos de provincias en las cuales el guaraní es la lengua de contacto con el español y su aprendizaje no es escolarizado. Asimismo, existe una importante cantidad de adolescentes de nacionalidad paraguaya que se han trasladado a corta edad con sus padres o tutores y por lo tanto, no han recibido la instrucción que se imparte” (Martínez, 2009: 85).

[2] La heterogeneidad es definida por Ezpeleta y Rockwell de este modo: “La heterogeneidad es uno de los caracteres más destacables en la vida cotidiana en general. La escuela no escapa a esta regla, no sólo porque existe una gran diversidad de ámbitos, de sujetos, de escuelas, sino sobre todo porque en cada conjunto de actividades, en cada “pequeño mundo”, coexisten elementos con sentidos divergentes. Cualquier registro de actividades cotidianas escolares muestra incongruencias, saberes y prácticas contradictorias, acciones aparentemente inconsecuentes. Al integrar conceptualmente “lo cotidiano” al objeto de estudio, intentamos conservar ese aspecto heterogéneo y no perderlo al definir tipologías discretas y estructuras coherentes.” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 11).

[3] Tuve una conversación con esta alumna en particular durante el ciclo lectivo 2014. En el recreo me cuenta que la mayoría de su familia habla en “quichua” y “aimara”, y que por esa cuestión, necesita aprender estas lenguas ya que le resulta imposible comunicarse con su abuela y con su familia; “todo el barrio casi que habla en quechua”. “yo entiendo pero poco, conozco muchas palabras, mi familia me enseña un poco pero gustaría aprender más”, remarca que “necesita comunicarse”.

[4] Este poema lo escribió un alumno, utilizando algunas palabras en guaraní y olvidando la consigna dada que en este caso, debía respetar la estructura del caligrama.

[5] El anexo con los poemas se encuentra disponible en este link: <https://drive.google.com/open?id=0B0H5IfTM5X4KR1QyWGF1aWRKUFE>.

Bibliografía

Bixio, Beatriz (2007): “Condiciones de posibilidad de una práctica”, en: *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado [noviembre del 2005]*. San Martín, UNSAM-UNLP, pp. 22-27.

----- (2003): “Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado”. en *Lulú Coquette*. Año 1, N° 2, noviembre, Buenos Aires, El Hacedor.

Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cuesta, Carolina (2014): “Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística”. *Revista Pilquen*. Año XVI, N° 11, pp. 1-9. Disponible en: http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico11/11_3Cuesta_Colaboracion.pdf

----- (2012): “Hubo un día en que los jóvenes argentinos no supieron más leer ni escribir: algunas consideraciones sobre evaluación y políticas de enseñanza”. En Gema y Cuesta, Carolina (comp. 2012). *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Dubin, Mariano (2011): *Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. La Plata, Memoria Académica Fahce-UN La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983): *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de

Estudios Avanzados del IPN. Disponible
en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf

Halliday, M. A. K. (1982) [1998]: "V: La importancia de la obra de Bernstein para la teoría sociolingüística". *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México, FCE, pp. 135-143.

Martínez, Angelita [coord.] (2009): *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires, La Crujía.

Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Sawaya, Sandra (2008): "Alfabetización y fracaso escolar; problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista". En: *Lulú Coquette*. Nro. 4, año 4, marzo, Buenos Aires, El Hacedor Jorge Baudino Ediciones, pp. 53-74.