

Hablas en el aula

La diversidad lingüística en la institución escolar

Gladys Lopreto. UNLP, ISFDyT N°9 (DGCyE Prov.BA)

Resumen. Desde un enfoque interdisciplinario y a partir de la frase fundante *la educación es diálogo* (Paulo Freire 1987), estudiamos la diversidad lingüística en la institución escolar, en trabajos reunidos y sistematizados en el libro mencionado en el título, sobre la articulación de dos realidades: la existencia de *diversidad cultural y lingüística*, y la escuela, institución vinculada a la lengua ‘correcta’ o *escolarizada*. Eso lleva a la pregunta de si es posible el diálogo entre los maestros, agentes instituidos, y los alumnos, posibles hablantes de *variedades* de español y de otras lenguas. La situación, fue señalada como probable causa de la involución del lenguaje en el niño a partir de su ingreso a la escuela, seguido de deserción y fracaso escolar, por lo que se plantea la necesidad del reconocimiento positivo de las diferencias. La problemática es estudiada en escuelas de zonas periurbanas de La Plata (prov. Buenos Aires). mediante el *estudio de casos*, que fundamenta el reconocimiento positivo de la diversidad, frente a la discriminación y la naturalización de prejuicios vinculados a determinadas políticas lingüísticas que impiden el necesario diálogo.

Palabras clave: Diversidad lingüística – Diálogo — Educación.

Hablas en el aula. La diversidad lingüística en la institución escolar (2019, Dunken, CABA) (1ra. ed. digital: 2018, EDULP, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70104>). En este libro se reúnen y sistematizan los trabajos y estudios realizados desde la cátedra de Lingüística, de la que era Titular, en la Fac. de Periodismo (UNLP) y en cursos de Formación Docente.

En memorias y textos literarios como *Shunko* (1949), novela escrita por el ‘maestro bichero’, nacido en La Plata, Jorge W. Ábalos, se relatan las dificultades de chicos pertenecientes a culturas originarias en la escuela, ante al mandato de la misma de enseñar en lengua ‘oficial’ o mayoritaria. La actual Ley Nacional de Educación, legislada en 2006, que incluye la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), asegura en cambio el derecho a la educación en la lengua comunitaria, tal como está establecido en los Derechos Lingüísticos que conforman un capítulo de los DDHH, por lo que se prevé su implementación en los

lugares de origen o de asentamiento, con producción de materiales como el texto “Mistolcito”, pensado para la comunidad wichi en la provincia de Chaco.

La realidad no es la misma en provincias como Buenos Aires, donde la expectativa, tanto de la escuela como de las familias, es que la lengua utilizada sea la lengua ‘oficial’ (entendida aquí como tal el español en su variedad rioplatense), en un territorio donde coinciden varias líneas migratorias y se da el asentamiento de distintas comunidades, hablantes de distintas lenguas originarias y/o de otras variedades de español. Por todo ello y si bien esta situación está también comprendida dentro de la EIB, elegimos como más representativa de nuestro trabajo la frase usada por muchos autores de *diversidad lingüística*.

Cuadro 2. Principales factores de diversidad lingüística.

Diferencias socioeconómicas	⇒	diferente acceso a la cultura y la educación
Desplazamiento de grupos humanos	}	de provincias y de países limítrofes ⇒
		de ultramar ⇒
		<ul style="list-style-type: none"> - otras variedades de español - lenguas originarias (toba, quechuaymara, guaraní...) - fenómenos de contacto
Culturas etarias	⇒	la ‘lengua’ de los adultos vs. códigos juveniles
Cultura massmediática		diferente recepción por edades y culturas: español neutro, variedades hispanoamericanas, otras lenguas
Condiciones de heterogeneidad y dinamismo propios de lenguas y variedades. Usos específicos, registros, estilos. Usos metafóricos, Subjetividad.		

FUENTE: Lopreto (2011). En: “Novedades educativas”, 23, 244, Buenos Aires, 12-15

En los dos últimos decenios del siglo XX, aunque se mantuvieron los porcentajes de migración de países limítrofes y provincias hubo cambios en cuanto a lugares de destino, ya que, a diferencia de periodos anteriores, pasaron a serlo zonas urbanas y suburbanas (Archenti y Tomas 2004). Una consecuencia fue que se produjeran cambios en la población escolar, debido a la importante presencia de niños hablantes de otras variedades de español, en muchos casos *en contacto* con lenguas originarias, en situaciones de *bilingüismo* e incluso, en menor medida, niños *monolingües* en lenguas originarias.

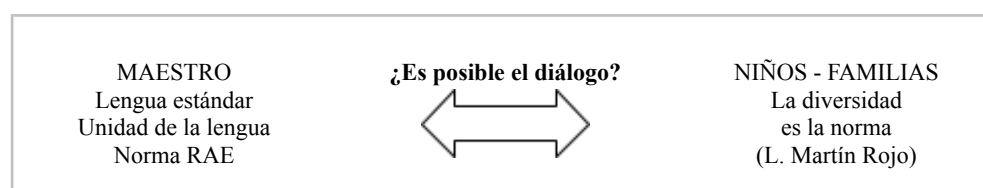
Esto plantea en principio un problema en la comunicación, ya que partimos del concepto de Paulo Freire: “la educación es diálogo”, que el autor desarrolló en su práctica y en muchas de sus obras y entrevistas, y si bien el concepto de *diálogo* está entendido no como mero intercambio de palabras, implica básicamente la práctica del habla como “algo que forma

parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos” (Freire y Shor [1987] 2014: 159). La educación es definida así como “una conexión, una relación epistemológica” (ibíd.: 161) en que el objeto a conocer vincula a dos sujetos cognitivos y los lleva a reflexionar juntos, actitud que se vehiculiza a través de la comunicación, del diálogo, y si bien reconoce un rol directivo en el profesor (porque es el que conoce, aprendió antes y está capacitado para proyectar), entiende el encuentro educativo como una relación donde “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del *diálogo con el educando*, quien, al ser educado, también educa” (Freire 1970: 72. Resaltado nuestro).

El término *diálogo* nos dice de relacionarse *a través del logos*, esto es: el razonamiento, la palabra, de donde la importancia que tiene en el proceso educativo el lenguaje en su creación específicamente humana: *la lengua*. La frase, dicha así, es ambigua: puede referirse tanto al sistema lingüístico en sentido abstracto como a una lengua en particular, identificable, legitimada por una comunidad hablante, incluso por instituciones académicas. En este último uso, que es el más difundido, se favorece el sentido de lengua única, homogénea, la cual, paradójicamente, puede ser un impedimento al diálogo.

Esto es notorio en los niños que, formados en una cultura y lengua familiar y comunitaria -no siempre coincidente con la escolar- llegan a la institución considerada la ‘guardiana’ de la lengua. De ahí que, dadas las diferencias socioculturales observables y la presencia significativa de niños de distintas clases sociales o de origen migrante en la población escolar, frente a una actitud generalmente prescriptiva observada en la escuela y en la formación docente, surge la pregunta: ¿es posible el diálogo?

Cuadro 2: ¿Es posible el diálogo?



FUENTE: Lopreto (2018). *Hablas en el aula*, Dunken, Bs. As. 198

Con esto **no** nos estamos refiriendo a una situación aislada, particular: se trata para Bourdieu de una situación ejemplar del vínculo lingüístico en la sociedad:

A partir de las cuestiones concretas que plantea el uso escolar del lenguaje se pueden plantear a la vez las cuestiones más fundamentales de la sociología del lenguaje (o de la sociolingüística) y de la institución escolar. En efecto, creo que la sociolingüística habría escapado antes de la abstracción si se hubiera dedicado, como lugar de reflexión y de

constitución, a este espacio tan particular pero tan ejemplar que es el espacio escolar, si hubiera tomado como objeto este uso tan particular que es el uso escolar del lenguaje. (Bourdieu (2000a 95):

Así se fue definiendo la problemática, referida especialmente a la inclusión de aquellos chicos migrantes o procedentes de familias migrantes que mostraban impedimentos en la comunicación, lo que afectaba su aprendizaje y consecuente promoción, además de crear dificultades en la labor del maestro.

La inquietud de docentes sobre el tema era notoria, por lo que en 2008 aparece en los lineamientos generales del Documento Curricular de la DGCyE (p. 19), donde se lee: “La escuela incluye sujetos alumnos, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto”. Este criterio no aparecía claramente en los documentos referidos a los distintos niveles educativos y tampoco en la práctica. De ahí la reafirmación de la necesidad de su estudio, que constituyó el tema de Proyectos de Investigación y de Extensión de nuestra cátedra, además de la realización de la Primera Jornada Interzonal sobre Multilingüismo e Interculturalidad en Educación (La Plata 2008), en el marco institucional de las Facultades de Humanidades y de Periodismo de la UNLP y el ISFDyT 9. Creamos además un Blog abierto desde la cátedra de Lingüística, titulado justamente “Hablas en el aula”, en el que nos definíamos como “un grupo de estudiantes y docentes que creemos en la escuela, en la comunicación, en la posibilidad de articulación entre los saberes académicos y la escuela, la sociedad”. Reconocíamos así la necesidad de acercamiento de las investigaciones académicas a los agentes sociales y de su receptividad por parte de docentes y de institutos formadores de docentes.

Dado este planteo, nos referiremos primero a la institución escolar para luego abocarnos a la comunicación lingüística en las aulas.

El aula

Es, durante un año, el espacio de pertenencia del grupo de niños y su maestro. La palabra *maestro*, dicha en sentido genérico -derivada de la raíz *magis* ‘grande’-, por el hecho de ser una de las 10 “palabras-madre” del primer idioma conocido de occidente (Alatorre 1989: 12-17)- nos permite pensar que designa a una de las profesiones más antiguas de la humanidad, además de que el maestro es, etimológicamente, *un grande*. Lo es en edad por tratarse de un adulto, en formación pues es un profesional; también es un *artista* (no siempre

exitoso) de un arte efímero (pero que queda, permanece): el arte del día a día. Frente a la tendencia desvalorizadora de algunos sectores es bueno rescatar esos sentidos.

Reconocida la familia como “el más íntimo recinto de producción de la sistematicidad de una cultura” (Puiggrós 1995, 76), el espacio social donde se produce el encuentro educativo es el aula. En un sentido amplio pueden serlo la pantalla, la calle, un libro, el zoom, pero en este tipo de sociedad que hemos construido, la interacción personal, cálida, profundamente humana, que está en la base de la educación, se da cotidianamente entre la maestra o el maestro y los chicos, en el espacio enmarcado por las paredes del aula.

Ahora bien, para que esto se dé, teniendo en cuenta la diferencia entre el maestro –el ‘grande’- y el niño –que justamente en esta región llamamos ‘el chico’- debe cumplirse ese encuentro. La diferencia generacional tiene su correlato en el lenguaje: de un lado el hablante maduro, la lengua mayoritaria o escolarizada, la norma lingüística, mientras en el chico es esperable la inmadurez y los usos variados de la lengua, la presencia de lo diferente.

Y aunque en la actualidad hay muchas formas de trascender sus límites materiales, “el aula es un espacio educativo insuperable”. Lo afirman muchos pensadores y educadores pero nos interesó especialmente traer aquí las palabras del especialista en TIC, creador de importantes plataformas, Pablo Aristizábal (2015), de quien es la frase. Se refiere al aula material, dentro de la cual se da el encuentro humano, el diálogo, la interacción, que no impiden el aula extendida: hogar, libros, calle, Internet. Obviamente, no le resta importancia a la tecnología pero, al igual que otros técnicos de la informática, reconoce que en todas las actividades humanas –incluida la educación- es imprescindible la cercanía de los cuerpos, el intercambio verbal, el encuentro cara a cara, además de la capacidad de discernir lo relevante de una información. Ahí está el papel del maestro, de ahí que afirme: “la escuela es clave para una nación, los maestros son clave para la educación” (ibíd).

Y aunque todas las escuelas son públicas, se suele llamar así a la escuela común o estatal, a menudo criticada y cuestionada desde la propuesta de alternativas que intentan ser superadoras, pero que sin embargo existe o sobrevive, tras un pasado de gloria, como destino de la mayoría de la población infantil. Una razón poderosa a su favor en nuestro país es su misma existencia, fuertemente arraigada en la sociedad argentina. Fue durante mucho tiempo –y para muchos sigue siéndolo- el espacio de socialización y de ingreso a los saberes, donde todos los chicos pueden apropiarse de las herramientas para iniciarse en el conocimiento. Y aunque no siempre eso se cumpla, sigue siendo un lugar insustituible por el hecho de que allí

predomina lo social y no solo porque esté regida y controlada por el estado sino porque se produce en ella el encuentro con ‘el otro’ (Pineau 2013), se aprende a convivir en el día a día, se vive la experiencia de compartir un espacio, un maestro, un proyecto común, se crean lazos de pertenencia, se favorece la interacción, considerada clave para el aprendizaje.

En este punto y a riesgo de caer en la idealización, leemos en los estudios de Heras (2003, 2005) la existencia de otros tipos de interacciones en la escuela, tanto entre alumnos como entre alumnos y docentes, que inciden en la posibilidad de aprendizaje: a unas las distingue como *tensas*, agresivas, naturalizadas y aceptadas sobre todo con respecto al varón, a diferencia de otras a las que llama *armoniosas* y que encuentra relacionadas más bien con lo femenino (en sentido genérico). Mientras estas últimas tienden a ocultarse, las conductas tensas se hacen públicas, lo que mostraría la aceptación social de la violencia como algo natural, justificado, en relación con determinados rasgos diferenciadores como el lenguaje, que se vuelve estigma –como también lo puede ser el color de piel o la vestimenta-, y no por un valor intrínseco sino porque sirven a los grupos mejor posicionados para reforzar su lugar de privilegio.

Pero, según la autora, el origen de la violencia no proviene de la misma escuela sino de la sociedad en que está inserta, donde se favorece la demostración de poder, la valoración de la fuerza y del insulto. Esta tendencia a la agresividad, que aparentemente fue *in crescendo*, sumada a una cierta ambigüedad que observa en las relaciones intraescolares, nos dirá que es necesario tenerlas en cuenta frente a una ingenua creencia del carácter lineal de la enseñanza. Todo esto lleva a la autora a una importante conclusión: “El aula es un espacio social signado por la alta complejidad y por la inestabilidad. La complejidad y la inestabilidad del espacio social del aula hacen que tanto los docentes como los alumnos participantes estén continuamente sometidos a tomar decisiones” (Heras 2005).

De modo que, si bien pensamos que la educación encierra un potencial democratizante, por otro lado (y sobre todo con respecto a hechos de discriminación sociocultural) hay quienes afirman que “las fronteras nacen en la escuela”, como puede leerse en el Portal ABC (2008). No es un texto original, fue tomado literalmente del diario español *El País*. Nos inclinamos más bien a pensar que lo de afuera se hace presente en el aula, a tal punto que aparecen allí los conflictos de la sociedad, agudizados en momentos de crisis sociales. De hecho, en el mismo artículo, un funcionario de Inmigración opina: “El aula refleja la realidad exterior, así que más

que preguntar qué está haciendo la escuela deberíamos plantearnos qué estamos haciendo en la sociedad” (ibíd).

Porque el problema no aparece solo en la escuela sino que, en lo relativo a nuestro tema, se da en todo tipo de relaciones interculturales relacionados con los procesos migratorios, tal como lo demuestran investigaciones llevadas cabo en el CEAMCRI (Centro de estudio aplicado a migraciones, comunicación y relaciones interculturales, FPyCS, UNLP), dirigido por Archenti, donde leemos:

La construcción de alteridades entre nosotros y los otros, aplicado a la dupla nativos/inmigrantes, si bien se manifiesta también en el espacio escolar, en nuestra realidad social no se circunscribe precisamente a ese espacio en particular ni creemos que tiene origen en el mismo. Proviene en cambio de un proceso dialéctico complejo, que incorpora tanto la sociedad de inmigración como la de emigración y que involucra la construcción social de sistemas clasificatorios que apelan a la diferencia para establecer fronteras nosotros/ellos al interior de la sociedad toda (Archenti y Tomás 2005: 15).

Nos interesa especialmente su observación acerca de que uno de los principales factores diferenciadores es el lenguaje, ya que “la primera lengua es uno de los rasgos culturales que más permanecen en el sujeto” (Archenti y Tomás 2004), a lo que agrega:

Si en el caso de los niños que son inmigrantes, la diferente pronunciación del castellano actúa como un factor indicador ineludible, [...] el hablar otro idioma es un rasgo que hipervisibiliza la diferencia. Nos arriesgaríamos a decir que en tanto marcador utilizado por la sociedad receptora tiene el mismo peso que algunos rasgos fenotípicos, pero si los anteriores dejan lugar a la duda, este último no” (ibíd).

Ese será ahora nuestro tema.

El lenguaje, las hablas

Asumimos acá los conceptos de Del Valle (2015): “el lenguaje como sistema no existe con independencia de las prácticas en que se manifiesta”, esto es: *el habla, las hablas*, término que comprende tanto la realización oral como escrita (Hudson 1981). Nos interesó sobre todo en su realización primitiva pero siempre actual, la que se produce en la “interacción cara a cara”, en el aula, pero también incluye la forma diferida de la escritura.

En la interacción entre docentes y alumnos y también entre pares, en el espacio propio de un grupo que convive y comparte sentimientos y experiencias durante el año escolar, pese a que comprende también elementos no verbales: gestos, movimientos, etc., el vínculo lingüístico es una de las maneras más importantes en que se expone la imagen personal a la evaluación del otro, tanto a través de lo que uno dice como de la forma en que lo dice (ibíd 117).

De ahí suele deducirse la importancia de conocer bien la lengua. Pero ¿qué entendemos por ‘la lengua’? Según últimas encuestas realizadas en CABA (López García 2022), en adultos

interesados en la formación escolar (docentes, padres, periodistas) predomina el concepto de que existe una lengua única, homogénea, que es la que hay que aprender, y se piensa esa condición como un objetivo necesario a lograr por la escuela. Es fácil de verlo en los medios, donde periodistas ‘bien hablados’ suelen recurrir a docentes de Lengua para preguntarles si se dice *delante mío* o *delante de mí* y dudas parecidas, además de muchos espacios (incluidas las TIC) titulados *¿Cómo se dice?*, cuya última referencia es siempre la RAE.

La realidad y las ciencias del lenguaje vienen diciendo otra cosa: la lengua es heterogénea. Por empezar, siempre se reconoció la existencia en ella de *dialectos*, hoy de preferencia denominados *variedades*, de límites difusos (Hudson 1981). A esto le tenemos que sumar la posibilidad de *variaciones*. El primer texto entre nosotros sobre el tema es el de Beatriz Lavandera (1984), quien afirma la existencia de variaciones como un fenómeno general y fácilmente observable:

Visto dentro del discurso, el aspecto creativo del lenguaje deriva de la interacción del “sistema lingüístico” en su forma más abstracta con el “ejercicio de ese sistema”, lo cual implica la interacción con otra serie de conocimientos, que podemos seguir llamando lingüísticos, tales como el lugar del habla en una comunidad lingüística, la categorización de los hechos de habla, reglas generales de organización del discurso, con otros conocimientos no-lingüísticos, con aspectos psicológicos no-cognitivos y finalmente con todo el contexto relevante a una situación comunicativa (Lavandera 1984: 12).

Pensar esa serie de conocimientos con los que interactúa el lenguaje como abierta, no limitada, ya que “gran parte de lo que la gente comunica no son significados referenciales sino sociales y expresivos” (ibíd: 75), permite afirmar que todo lo relacionado con intenciones, emociones, creencias, (es decir, lo subjetivo/discursivo, lo cultural) deja su impronta en la elección –consciente o no- que hace el hablante en una determinada situación comunicativa, a partir de las formas alternantes o variaciones que, según su competencia, existen o pueden ser creadas en el uso. Por eso afirma la autora que la posibilidad y la existencia de variaciones es una característica constitutiva esencial de las lenguas naturales: “la variación hace a la naturaleza del lenguaje [...] dado el tipo de actividad que es la comunicación lingüística, sería la ausencia de variación lo que necesitaría explicación” (ibíd: 12)

Podemos decir entonces, en palabras del sociolingüista y académico López Morales (1993: 40): Una lengua “es un sistema virtual [...] carece de hablantes que le den vida: *la lengua española, el español, no se habla en ninguna parte*; es un concepto teórico, abstracto” (resaltado nuestro). Luego dirá que lo que existe son *variedades*, a lo que agregamos el concepto de Lavandera de *variaciones*. Esto nos permite explicar el porqué de las diferencias

y -más importante aún- aceptarlas. En ejemplos: por qué *tú cantas* es tan correcto como nuestra forma *vos cantás* (para la 2da persona singular), que se usa también en otras zonas y de la que tenemos testimonios en nuestro país al menos desde principios del siglo XIX pero que fue reconocida con ese sentido recién en 2014, en la edic. 23ª del DRAE.

Abundan los ejemplos: variaciones léxicas como *fósforo-cerilla*; gramaticales: *el moto-la moto*, uso de artículo con nombre propio, uso de vocal final -e propuesta para el ‘lenguaje inclusivo’ (justificado desde esta mirada, independientemente de si la RAE lo incorpora o no a ‘la lengua’, como puede entenderse por las palabras del actual Director de la misma, Muñoz Machado, en entrevista radial que se le hizo en Chile en 2022).

Ese tipo de ‘infracciones’ “puede darse tanto entre distintos integrantes como en una misma persona en distintos momentos y consiste en el uso alternante de dos formas lingüísticas en el discurso” (Martínez 2009: 33-38). Y como afirma la lingüista, no equivalen a *error*; *incorrección* o *anomalía*: se trata de formas alternantes que coexisten en el uso, de las cuales algunas pueden estar estigmatizadas (*haya/haiga*), lo cual tiene que ver menos con aspectos lingüísticos en sí mismo –etimología, género, concordancia- que con los juicios que sobre ellos recaen dentro de una complejidad de hechos abarcados por las conformaciones culturales, siempre de naturaleza contingente, que legitiman o deslegitiman usos. Sobrevuela en todo esto el problema de la *normativa*. No es el propósito aquí tomar una posición al respecto ni negar su vigencia pero sí observar que, antes de pensar en el mandato superyoico de la corrección, lo primero en educación es cuidar que se dé el diálogo.

De modo que lo que llamamos ‘la lengua’ no es un sistema único y homogéneo, como se lo suele pensar, sino heterogéneo. Hemos elegido para referirnos a esa condición de las lenguas el concepto, ya existente, de *diversidad lingüística*.

Es significativo el hecho de que, en el mismo año del ‘descubrimiento’ de América, bajo el reinado de Isabel de Castilla, Antonio de Nebrija publicara la primera *Gramática del Castellano*, con aquella famosa frase del Prólogo: “Siempre la lengua fue compañera del Imperio”. Se refiere es, sin duda, al castellano. Poco después leemos un cuestionamiento al título, por el reconocimiento de la existencia en la misma península ibérica de *diversidad de hablas* -es decir, de otras lenguas además del castellano- (Juan de Valdés en 1535, información tomada de Arnoux 2001: 188).

Se plantea ya entonces una problemática que llega a nuestros días y que tuvo incidencia en el área educativa. Para conocerla nos basamos en un estudio esclarecedor de Del Valle (1999),

titulado “Lenguas imaginadas”, donde el autor cuestiona la afirmación sostenida a mediados del siglo pasado por Menéndez Pidal (en ese momento Director de la RAE), acerca de que la lengua de Hispanoamérica consistía en “un sistema lingüístico unitario con base en la lengua literaria y en el uso de Castilla”. Por el contrario, hoy se reconoce para nuestro continente una diversidad que proviene de los orígenes. En principio, Martínez Sarasola (1992: 439) afirma que durante la Conquista (siglo XVI) se produjo un mestizaje no solo biológico sino también cultural y lingüístico. Un antecedente de ese criterio lo encontramos en los estudios de Nardi (s/f) con respecto al español de la provincia de Córdoba (Argentina). De más difusión pero en la misma línea, el académico español Germán De Granda, miembro de la RAE, sostuvo en 1996 la importancia de los aportes de quechua y guaraní al español y demostró, en sucesivos trabajos posteriores, la incidencia de las lenguas originarias en la conformación de las distintas variedades del español de Hispanoamérica (a diferencia de aquel concepto de lengua unitaria de que se hablaba arriba).

De todo ello surge una clara situación de heterogeneidad con la cual puede encontrarse el maestro, para la que encontramos adecuado el concepto de *diversidad lingüística*, uno de cuyos factores, como vimos, es el aporte y la continuidad de las lenguas originarias.

Pero, en este panorama, vemos que el mero concepto de *variaciones* está prácticamente ausente en nuestra escuela. También está ausente el concepto de *diversidad lingüística*, como lo está también en los medios y es negado por colegas de formación docente. Curiosamente ha sido negado tanto por actitudes academicistas como por la izquierda lacaniana. Sin embargo es algo que está reconocido para nuestros orígenes culturales, así como se afirma que la diversidad es una condición inherente a las lenguas: además de Lavandera, lo dicen Anderson ([1983] 2007), Martín Rojo (2003), Martínez (2009), hasta el mismo Chomsky (1994) y muchos otros. Según Grimson, en consulta personal, la diversidad lingüística no es ni mala ni buena: es “una construcción social contingente, histórica y situada, que puede usarse tanto para subordinar y dominar a los grupos subalternos como para reivindicar los derechos colectivos de esos grupos” (Grimson 2012: 77).

De ahí que, para que se dé el diálogo educativo es necesario el reconocimiento positivo de la diversidad lingüística. Lo contrario (rechazar la palabra o pronunciación diferente, el uso de un tiempo verbal distinto al frecuente en la zona, las fórmulas de tratamiento, etc.) genera una baja autoestima en quien no se ajusta al uso estándar, favorece la inhibición social, el silencio, el conflicto y rechazo, tanto de los estudiantes como de sus familias.

La diversidad lingüística en la escuela

Al proponernos el tema, por razones de factibilidad y por elección, el método utilizado fue el estudio de casos. Entendemos que el objeto de estudio así lo requiere, ya que la ocurrencia de usos diferentes suele tener razones multicausales, a ser abordadas desde distintas áreas.

Ratificamos la elección con conceptos de Grimson (2012, 35):

El cambio epistemológico consiste en abandonar la pretensión de una respuesta trascendente y asumir que la respuesta es casuística. Uno de los grandes desafíos teóricos de los años venideros consistirá justamente en precisar hasta dónde debemos llevar la elaboración teórica y dónde comienza el terreno de lo estrictamente casuístico.

Leer su texto nos ayudó a revalorizar el método elegido: “la investigación empírica, especialmente la etnográfica, implica establecer diálogos entre conceptos y sucesos”, afirmación que enseguida el autor redondea mediante una elocuente metáfora: “Es el horno donde las teorías se cuecen y se procesan” (ibíd. 96).

Los casos que estudiamos consistieron en situaciones en las que hubo dificultades para el diálogo educativo, por razones lingüísticas, socioculturales o subjetivas, que no siempre pudieron salvarse y que dificultaron o impidieron el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendemos que ‘diálogo’ implica mínimamente -tanto para alumnos y docentes como para los chicos entre sí- la capacidad de comunicarse y el permitirse hacerlo, esto es: escuchar, preguntar, responder, para lo cual es imprescindible no crear en el otro situaciones que lo disminuyan en su propia estima.

Los casos fueron tomados de la práctica educativa, en descripciones etnográficas de clases realizadas por integrantes del equipo, otros fueron planteados por los mismos maestros en reuniones grupales y en cursos de extensión o relatados por estudiantes de carreras docentes en relación a sus prácticas. Recibimos también consultas a través de Foros de Internet. Para el proceso de alfabetización, en común con la maestra hicimos el seguimiento de un grupo escolar de Primer Grado, valiéndonos además de fichas personales y registros habituales en las escuelas. A todo ello agregamos la anotación de ciertos rasgos directamente observables desde nuestro propio conocimiento operativo del lenguaje y de las observaciones específicas que suelen hacer los maestros.

Con ese material y dando por sentado los contenidos actitudinales necesarios a la relación docente-alumno, nuestro objetivo fue explicar los casos valiéndonos de las herramientas que nos proporciona la teoría lingüística.

Entendemos que no hay oposición entre teoría y caso. El caso desafía a la teoría y la teoría

explica el porqué de los hechos. Creemos que el estudio de nuestro tema justifica la elección de ese método, ya que por un lado despliega la posibilidad de observar la existencia de otras lenguas vigentes, así como de variedades y variaciones de la lengua mayoritaria, todo lo cual, desde el punto de vista cognitivo, redundaría en un mejor conocimiento de esta última, lo cual es una competencia necesaria para desempeñarse en sociedad y sin duda también para la tarea del maestro.

Tomamos los casos como situaciones de aprendizaje, disparadoras del estudio y de la búsqueda en la teoría y así, frente a lo desconocido, nos planteamos la pregunta que entendemos puede ser luego generadora de la comprensión de nuevas e impensadas situaciones de la práctica. El siguiente hecho, relatado por una maestra de Primer Año de Inicial, puede ser ilustrativo: tenía en su grupo una niña que permanecía en silencio. Algunos docentes dejan que eso suceda y que el alumno cambie por sí solo, pero en este caso la maestra se preocupó, trató de comunicarse por otras vías y así descubrió que la niña no hablaba español sino que reconocía una imagen con palabras de otro idioma. Fueron otros chicos del grupo los que identificaron la lengua: se trataba de guaraní. Así fue como la maestra se enteró de que muchos de sus alumnos, que se comunicaban con ella en español, eran bilingües, condición que habían ocultado hasta ese momento. Fueron ellos los que obraron de puente no solo en el grupo sino incluso con las familias, a quienes recurrían cuando sus conocimientos de la otra lengua no alcanzaban. Eso dio paso a una dinámica muy creativa vivida con mucho entusiasmo y alegría.

Pero no siempre es así: Conocimos otro caso de una alumna hablante solo de quechua, para quien el proceso de aprendizaje, narrado por ella misma, ya adolescente, fue traumático.

Con estos dos casos traemos una realidad a tener en cuenta: la existencia de alumnos bilingües en la población escolar de la zona. Y si bien el bilingüismo implica sin duda una situación ventajosa, es frecuente la desvalorización y ocultamiento de la primera lengua en hablantes de lenguas originarias (generado casi siempre desde la sociedad dominante, que no las consideraba 'lenguas'), creando así dificultades en la comunicación. Algo similar pasaba con los hablantes de variedades de español distintas a la rioplatense. En ambos casos, las diferencias aparecían tanto en lo fonológico y gramatical como en el léxico. Así vimos como una clase fracasó por el distinto uso de los pronombres clíticos. En otra, el uso de palabras como: *api*, *botar* provocó la hilaridad del grupo local y redujo a un silencio vergonzante al niño distinto. Todo esto solía ir acompañado de sentimientos contradictorios, de apego a lo que

tenía valor identitario pero al mismo tiempo de rechazo, ya que solía constituirse en factor de marginación social. Esto solía darse también en el seno de las familias:

Muchas de nuestras entrevistadas refieren que al vivir en Bolivia [...] el idioma mayormente utilizado era el quechua. Al migrar, en principio queda relegado a la esfera doméstica, pero al tener hijos se prefiere dejar de hablarlo, aludiendo de forma indirecta o explícita a la mayor posibilidad de discriminación que implica la identificación como boliviano por la lengua. Resulta casi obvio señalar *la mutilación de la identidad cultural que significa la pérdida del idioma* (Archenti y Tomás 2004. Resaltado de las autoras).

Pese a ese intento de borrar la lengua primera manifestada en la cita, el migrante generalmente es bilingüe, condición muy valiosa sin duda desde el punto de vista cognitivo pero que puede ser vivida como discriminatoria, sobre todo cuando se producen los llamados fenómenos de *contacto*: la ocurrencia de un rasgo, una palabra perteneciente a la lengua primera. Estos hechos son normales y pueden ser explicados pero en el cotidiano escolar, entre los chicos, suelen usarse para ridiculizar al que es percibido como distinto. Un caso sorprendente fue el apodo con que los niños locales se referían a sus compañeritos bolivianos: *los ha comprado*. La frase, que en primera instancia resulta equívoca, proviene del hecho de que habían detectado en ellos el uso preferente de ese tiempo verbal, rasgo que se diferencia del uso rioplatense y que se explica por contacto con el quechua. Si bien ambas formas son correctas, la diferencia valía como elemento discriminatorio que generaba inhibición y vergüenza en quienes usaban la forma menos común, reforzando en ellos el autoconvencimiento de que hablaban mal. El conocimiento de ese hecho nos sirvió para desentrañar un caso más grave, en que se definía a grupos de la misma procedencia como “niños sin lenguaje”, atribución con que se les estaba negando el rasgo distintivo de la especie humana. Ese juicio estaba arraigado en los estudiantes de profesorado y también, según ellos, en sus docentes, quienes muchas veces sin saberlo contribuían de ese modo al prejuicio. Para resolverlo necesitamos acudir a la fonología, la gramática, la sociolingüística, la literatura y a nuestra propia observación empírica de hábitos lingüísticos locales.

Un estudio más prolongado en el tiempo fue, durante el año escolar 1999, el seguimiento del proceso de alfabetización de un grupo mixto, en el que nos habíamos propuesto estudiar la incidencia de las diferencias fonológicas. El resultado fue que los chicos de familias migrantes, hablantes bilingües de quechua y guaraní y de otras variedades de español, no incorporaron la lectoescritura, solo lo lograron los chicos platenses. Visto desde el presente, una posterior revisión del trabajo nos permitió entender que, dado que el método convenido por el equipo docente tenía como base exclusiva lo fonológico (las diferencias de

pronunciación eran registradas como ‘deficiencias’), no podían ser otros los resultados. Además, no se atendió especialmente a la diferencia cultural y tampoco se puso en práctica la propuesta constructivista, con base en el texto. Pero tal vez tan o más importante fue que no se atendió a las actitudes intragrupalas y, más allá de su registro como anécdota y de una muy buena disposición actitudinal de la maestra, hubo claras situaciones de discriminación y de bullying (que, como sabemos, no solo produce vergüenza, sufrimiento, también tienen un efecto negativo en el aprendizaje).

Muchos de los casos estudiados constituyeron desafíos a la interpretación en los que no estuvo ausente el placer de la búsqueda y del descubrimiento. La propuesta no se limita al conocimiento en sí de los mismos; por el contrario, los relatos y sus análisis valen en tanto apuntan a abrir la mente del docente para actuar frente a hechos nuevos y distintos y buscar cómo fundamentarlos cuando estos ocurren. Es decir, los presentamos como situaciones de aprendizaje, disparadores del estudio y de la búsqueda en la teoría, y así, frente al caso desconocido, plantearse preguntas, que pueden ser luego generadoras de la comprensión de nuevas e impensadas situaciones de la práctica. De ahí que, además del afecto hacia el niño, la comprensión y otras actitudes positivas, redundan en un mejor conocimiento descriptivo de la lengua mayoritaria.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria, DGCyE. Primer Ciclo. Vol 1. <http://www.abc.gov.ar>
- AAVV (2008) “Las fronteras nacen en la escuela”. En: Portal ABC, DGCyE prov.BA <http://www.abc.gov.ar>
- Acuña, Leonor (2007) “Lenguas y hablantes” en: www.unidadenladiversidad.com
- Acuña, Leonor (2006) Entrevista <http://www.osplad.org.ar/mundodocente/ascuele/ascuele/htm>
- Alatorre, Antonio (1989) *Los 1,001 años de la lengua española*. México: FCE.
- Anderson, Benedict ([1983] 2007) *Comunidades imaginadas*. México, FCE.
- Archenti Adriana y Tomas (2004) “Nosotros y los otros: problemas y perspectivas del encuentro intercultural desde una situación antropológica de campo”. *Actas Congreso ALAIC 2004*, FPYCS, UNLP
- Archenti, Adriana y Tomas (2005) “Enfoques y perspectivas sobre alteridad y migración”. En: *Tram[p]as*, 4, 42, FPYCS, UNLP, (8-19) (2012) “Inserción local, articulación social y estrategias comunicacionales en situación de migración”. Proyecto de Investigación, CEAMCRI, FPYCS, UNLP
- Aristizábal, Pablo (2015) “¿Cómo debería ser la escuela del futuro?” *Rev. Brando* 112, 7/15 (74-78).
- Arnoux, Elvira (2001) “Problemas históricos y actuales de la estandarización”. En *Políticas lingüísticas Norma e identidad*. Buenos Aires, Fac.de Filosofía y Letras, UBA.
- Arnoux, Elvira y Bein (2004) “Dar con su voz. Discusiones en torno a “El idioma de los argentinos” de J. L.Borges”. En *Rev. Tram[p]as*, FPYCS, UNLP, Año 3, 26 (8-19)
- Bourdieu, Pierre (2000a) “Lo que significa hablar”. En *Cuestiones de sociología*. Madrid, Itsmo, 95-111
- Bourdieu, Pierre (2000b) “Sobre el poder simbólico”, en *Intelectuales, política y poder*, trad. A. Gutiérrez, Buenos Aires, Eudeba,
- Chomsky, Noam ([1985] 1994) *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona, Altaya.
- De Granda, Germán (1996) “Presentación. Fenómenos de transferencia en situaciones de contacto lingüístico. Una perspectiva valoradora desde Hispanoamérica”. *Rev. Signo&Seña* 6, FFyL, UBA. 13-27
- Del Valle, José (1999) “Lenguas imaginadas” <http://elies.rediris.es/elies16/Valle.html#n1>
- Del Valle, José (2015) “Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispanica” <http://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/35824/37470>
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*, México. Siglo XXI
- Freire, Paulo (1993). Entrevista. <http://materiales-gep.blogspot.com.ar/2008/11/entrevista-paulo-freire.html>
- Freire, Paulo y Shor ([1987] 2014) *Miedo y osadía*. Buenos Aires, Siglo XXI.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

- Grimson, Alejandro (2012) *Los límites de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Heras, Ana Inés et als (2003) "El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad". En Rev. ANDES, 14. Fac. de Humanidades, UNSA.
- Heras, Ana Inés et als (2005) "Las aulas escolares como zonas ambiguas, microanálisis interaccional". En *Perfiles educativos* v.27 n.109-110, IISUE, UNAM
- Hudson, R. A. (1981) *La sociolingüística*. Barcelona, Anagrama.
- Lavandera, Beatriz (1984) *Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette.
- López García, María (2022) "La lengua que somos: encuesta a los hablantes rioplatenses sobre la lengua que hablan". Inst. Ens. Sup. en Lenguas Vivas "J. R. Fernández"; *Lenguas Vivas*; 10; 12-2013; 30-41
- López Morales (1993) *Sociolingüística*. Madrid, Gredos, 2da. ed.
- Lopreto, Gladys y G. Márquez (2000) "La escuela y la diversidad lingüística". Actas Congreso SAL UNMP.
- Lopreto, Gladys (2004) "Lenguaje y sociedad multicultural". En *Tram[p]as*, 3 N°26, FPyCS, UNLP. 29-41.
- Lopreto, Gladys, E. Rosboch, L. Rezzónico y M.L.Fernández (2006). "Homogeneidad y diversidad en la Escuela. Límites difusos entre imposición e integración". Rev. *Oficios terrestres* 18, FPyCS, UNLP, 10-25.
- Lopreto, Gladys, E. Rosboch, L. Rezzónico (2007) "Las lenguas y la comunicación en contextos de diversidad sociocultural. Estudio de casos en escuelas platenses". En *Voces de la Educación Superior*.(264-273) <http://www.laramadigital.com.ar/wp/>
- Lopreto, Gladys (2011) "Diversidad cultural y lingüística en educación". En Rev. *Novedades educativas*. Año 23, N° 244, Buenos Aires, Noveduc. 12-15
- Lopreto, Gladys (2012) "La diversidad cultural y lingüística en las políticas educativas", en <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Lopreto.pdf/view>
- Lopreto, Gladys (2013), "Relato de experiencias Hablas en el aula". Buenos Aires, 2º Congreso Internac. de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR (CIPLOM II).
- Martín Rojo, Luisa (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Inv. y Doc. Educ,
- Martínez, Angelita (Coord) (2009) *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía.
- Martínez Sarasola, Carlos (1992) *Nuestros paisanos, los indios*. Buenos Aires, EMECÉ-
- Mújica y Solana (1989) "Lingüística y Educación". En *La gramática modular*, Bs. As. Hachette 187-199)
- Muñoz Machado, Santiago (2022) (Entrevista) [La RAE sobre el lenguaje inclusivo: 'Son los ciudadanos los que establecen las reglas' \(telam.com.ar\)](http://www.telam.com.ar)
- Puiggrós, Adriana (1995) *Volver a educar*. Buenos Aires, Ariel.
- Pineau, Pablo (2013) "Carta del 20/08/2013". <https://www.facebook.com/FamiliasxlaEscuela>
- Rezzónico, Luciana (2008) "El malentendido y la incompreensión en el diálogo docente-alumno"]. En Actas VII Congr. Redcom, Rosario
- Touraine, Alain (1998) *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, FCE

Sitios:

- DRAE 23ª. edic. 2014 <https://dle.rae.es/vos?m=form> (leído 07 /11/2023)
- www.unidadenladiversidad.com. Programa informativo sobre la lengua castellana
- <http://www.hablasenlaaula.blogspot.com>