

**I Simposio Internacional de la Subsección Universidad Nacional de Cuyo  
V Regional de la Sede Argentina Cátedra UNESCO  
“Lectura y escritura: nuevos desafíos”  
Mendoza, 4,5 y 6 de abril de 2002**

**“La diversidad lingüística y la enseñanza de la lengua”**

Adriana Speranza  
Maestría en Ciencias del Lenguaje  
Instituto Superior del Profesorado  
“Joaquín V. González”

**1. Introducción**

Los grandes conglomerados urbanos se han convertido en espacios donde la confluencia de lenguas y variedades se expresa de manera contundente a partir de los importantes movimientos migratorios de los que nuestra sociedad es objeto. Las exploraciones realizadas hasta el momento (Speranza, 2001a; 2001b) nos permiten dar cuenta de esta realidad.

A través de trabajos previos en los que ha sido estudiada esta problemática (Arnoux y Martínez, 2000; Martínez, 2000a; Divito y Fernández, 2001; García y Lucas, 2001; Speranza, 2001<sup>a</sup> y b), a través del análisis de hechos de variación lingüística, en producciones escritas por estudiantes en cuyos hogares convive el quechua o quichua y el guaraní con el castellano, hemos constatado que la transferencia lingüística requiere de una reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas.

**2. Nuestra investigación**

Esta comunicación forma parte de una investigación mayor dirigida por la Dra. Angelita Martínez, en la que estamos analizando, desde el año 2000, la situación de contacto de lenguas – particularmente el contacto quechua o quichua y guaraní con el castellano – en un establecimiento del Gran Buenos Aires: la E.E.P.Nº11 de la localidad de Libertad, partido de Merlo, tarea en la que continuamos actualmente (1).

Las exploraciones realizadas han dado como resultado que el 22% de los integrantes de este grupo corresponde a alumnos que mantienen algún nivel de contacto con otra lengua. De ellos, el conjunto más importante está constituido por estudiantes que se encuentran en contacto con el guaraní (53%) y con el quechua o quichua (35%).

Nuestra investigación está centrada en el análisis del uso peculiar de ciertas marcas enunciativas en producciones narrativas. Intentamos descubrir cuáles son los procesos cognitivos que intervienen en este uso particular y qué grado de relación mantiene con las estructuras lingüísticas de la lengua de contacto.

La peculiaridad de estas producciones, respecto de la escritura de los alumnos monolingües que ha oficiado como grupo control, en la que también encontramos estas particularidades, consiste en el aumento de la frecuencia de uso.

En esta oportunidad nos concentramos en el estudio de las marcas de apertura utilizadas en el género *leyenda tradicional* con lo que pretendemos ejemplificar el tipo de labor que estamos llevando a cabo.

Hemos focalizado nuestro trabajo en un subgrupo del universo que constituye la muestra y que corresponde a tres cursos de la mencionada escuela. Los textos analizados son a producciones en las que los alumnos reprodujeron algunas leyendas transmitidas por sus mayores.

En una importante cantidad de trabajos, aparecen fórmulas de apertura propias de los relatos tradicionales. Estas fórmulas como: “*Había una vez*”, “*Se dice que*”, “*Cuenta la leyenda*”, entre otras, funcionan como creadoras de mundos, es decir que

aparecen como propuestas de universos –espacios semánticos- que pueden o no poseer una atribución enunciativa concreta.

Sin embargo, el universo creado por los distintos relatos con los que hemos trabajado tiene atribuciones diversas. Si bien hemos observado casos en los que la apertura se realiza a través de fórmulas más o menos estandarizadas, como las ya citadas, algunos sujetos eligen otras fórmulas que sí poseen una atribución enunciativa concreta:

- *“Mi mamá me contó que cuando ella era chica vivía en Santiago del Estero y un día mi abuela los mandó a mi mamá y a sus hermanos/as a buscar chala en el campo.”*  
(Valeria, contacto solapado quichua-castellano)
- *“Mi mamá me contó que en Santiago del Estero a mi tío se le solía aparecer cosas extrañas y el al hacerse fuerte seguían más y más.”*  
(Nadia, contacto quichua-castellano)

La elección de estas formas de apertura marca la participación del locutor en el relato como sujeto evaluador que avala el discurso ajeno, en este caso de algún agente portador de autoridad, particularmente familiar –padres, abuelos, tíos- o de vínculos socialmente válidos.

La deixis que hace referencia a la primera persona actualiza el relato, lo acerca a la instancia de enunciación para hacerlo creíble. De la misma manera, otras producciones manifiestan formas impersonales:

- *“Según cuentan a la hora de la siesta hay un lugar que es un pozo en donde se escucha música como si hubiese una fiesta, pero allí dentro dicen que vive el diablo ...”*  
(Rubén, contacto quichua-castellano)
- *“La gente contaba que a el diablito se lo veía en la noche y te empezaba a hablar y te hipnotizaba y te llevaba a donde él quería. (...) Se llegó a decir que una vez...”*  
(Ezequiel, contacto solapado quichua-castellano)

Estos usos nos permiten inferir, provisoriamente, que remiten a una voz antigua, anónima, colectiva y, por lo tanto, socialmente válida también, dentro del grupo en el que el relato circula.

#### Formas de apertura

Formas de apertura	Grupo con contacto de lenguas	Grupo con contacto solapado	Grupo monolingüe
Uso de fórmulas estandarizadas	8 42%	8 34%	7 50%
Uso de fórmulas de atribución impersonal	5 26%	5 22%	0 0%
Uso de fórmulas de atribución personal	2 11%	5 22%	1 7%
Sin mención de fuente	4 21%	5 22%	6 43%
Totales analizados	19 100%	23 100%	14 100%

Según vemos en la tabla, la abundancia de fórmulas de atribución del relato, así como las reiteraciones respecto de las fuentes, que aparecen con mayor frecuencia en los casos de sujetos en situación de contacto lingüístico, ya sea manifiesto o solapado – es decir, el caso de aquellos individuos que no reconocen dicho contacto –, nos remiten a la estructura gramatical de tales lenguas.

Una función primordial del lenguaje es la de transmitir información. Esa información puede provenir de distintas fuentes: ya sea porque el locutor la ha obtenido por observación, inferencia, porque la ha tomado de terceros, o de un rumor, o pudo haberla soñado y admitirla como verdadera. En todos estos casos, el locutor inscribe lingüísticamente en su enunciado, la fuente de la cual obtuvo la información a través de una serie de recursos morfológicos y léxicos que la lengua posee para tal fin.

Sin embargo, no todas las lenguas disponen del mismo repertorio de elementos con los que justificar las fuentes del saber. En este sentido, ciertas lenguas aborígenes poseen sistemas morfológicos extremadamente precisos con los que el locutor indica de qué manera ha obtenido la información que transmite.

Este es el caso del quechua, lengua de la que nos ocupamos específicamente en esta investigación. Su gramática consta de una serie de sufijos con los que se indica la función antes mencionada. Su presencia excede el ámbito de significaciones de la palabra, ya que alcanza el nivel del discurso, puesto que implica un contexto en el que se explicita la fuente de la información transmitida, con lo que se pone en juego un universo de expectativas, creencias y actitudes, que sirven como trasfondo al acto de habla. En este sentido, dentro de los sufijos independientes, también llamados enclíticos, encontramos los denominados *sufijos de validación* cuya función, según Cerrón Palomino (1987), es la de relacionar al locutor con el enunciado, ya que su empleo supone cierto conocimiento de causa así como el grado de certidumbre respecto de lo que se predica.

Dentro de este subgrupo, encontramos *el asertivo \_mi*, *el reportativo \_si* y *el conjetural \_cha*. Respecto de su funcionamiento en el quichua santiagueño, Alderetes (2001) dice: “... [el asertivo] *\_mi* junto a *\_si* y *\_cha* integra un conjunto de sufijos que permiten especificar la fuente de la información transmitida. En particular, *\_mi* indica que el hablante tiene alto grado de seguridad de lo que dice, transmite información de primera mano. (...) [El reportativo *\_si*] indica que el hablante se basa en la autoridad de otra persona acerca del juicio que se emite. Simplemente repite lo que ha escuchado o lo que se comenta (...). [El conjetural *\_cha*] indica duda, conjetura. Ocupa el lugar más bajo en la escala de seguridad expresada por el hablante.” (Alderetes, 2001:267 a 270).

Como vemos, esta lengua posee elementos de los que no dispone la gramática del castellano. Sin embargo, entendemos que los individuos en situación de contacto lingüístico, generan estrategias que les permiten marcar la procedencia de sus informaciones. Entendemos que la obligatoriedad puesta en la utilización de los sufijos por parte de la lengua en cuestión se constituye en la causa de la presencia tan marcada y reiterada en sus escritos.

Por otra parte, creemos, además, que la leyenda como tipo discursivo propicia manifestaciones lingüísticas de esta índole. La narración escrita de estas especies textuales, conocidas a través de la oralidad, implica la reproducción de relatos que son considerados verdaderos y que se ubican cercanos a su cotidianeidad. La referencia espacio-temporal a sucesos acaecidos en lugares conocidos, relatados por personas que representan autoridad para el hablante los hacen más creíbles.

En este sentido, algunas producciones muestran marcas enunciativas que sirven, particularmente en el cierre, como argumentación a favor de la fuente citada o buscan explicar la génesis de la historia, procedimiento que, por otra parte, nos remite a la moraleja de los relatos tradicionales:

- “Y de ahí creyeron que era de Verdad que existía la Alma mula. Esta alma mula se puede transformar de cualquier cosa.”  
(Gisela, contacto quichua-castellano)
- “Quién sabe cómo hará las cosas este enano, (...) que a muchos santiagueños asusta.”  
(Micaela, contacto solapado quichua-castellano)

### 3. *Hacia la construcción de un enfoque integrador*

La situación de nuestros alumnos es particular ya que estamos frente a sujetos cuya lengua materna, salvo casos puntuales, es el castellano pero no la variedad estándar que propone la escuela, sino una variedad influida fuertemente por el contacto con las lenguas aborígenes.

Los aportes que el conocimiento de otra lengua conlleva, permiten establecer un ‘diálogo’ entre las diferentes cosmovisiones que cada una de las lenguas en contacto reproduce y, por consiguiente, un plus de información que redundará en un aporte al espectro general de conocimientos indispensables para, entre otras cosas, facilitar el proceso de adquisición del estándar deseado.

El objetivo pedagógico alrededor del cual deben girar todos los demás objetivos es el de *procurar el alcance de la competencia comunicativa* por parte de los alumnos. Ser competente comunicativamente significa conocer las reglas de interacción verbal con que cada comunidad lingüística se maneja, es decir la cultura que dicha lengua vehiculiza a través de sus formas lingüísticas.

Desde las exigencias curriculares, alcanzar esa *competencia comunicativa* representa, por parte de los sujetos en situación de contacto de lenguas, adquirir la variedad estándar. Resulta evidente que el desempeño comunicativo de dichos sujetos en su variedad es el adecuado; por lo tanto, es en este punto donde radica el desafío: identificar las convenciones sociales y normativas que caracterizan a la variedad estándar a fin de producir en el individuo una reflexión metalingüística capaz de diferenciar tales variedades y reconocer los mecanismos de funcionamiento de cada una.

Sin embargo, existe una tendencia a esperar que los alumnos alcancen una competencia plena o total de la variedad estándar sin tener en cuenta estos factores. En este sentido, Romaine (1996) dice: “*No debe evaluarse la competencia de esos hablantes [aquellos sujetos en situación de contacto lingüístico] midiendo el control que tienen de las categorías y reglas del código monolingüe, algunas de las cuales no existen en su propia habla. Si la evaluación aspira a ser medianamente fiel ha de estar sólidamente basada en un conocimiento de las normas de desarrollo para las dos lenguas, de los fenómenos de interferencias y de los patrones de socialización.*” (1996: 256).

Por lo tanto, esta propuesta requiere de una valoración de las variedades consideradas no estándares dentro del ámbito del aula con el objetivo de desculpabilizar al alumno quien ante la internalización de ideas como la de ‘incorrección’ o ‘inadecuación’, sufre la estigmatización social de la lengua aprendida en el hogar, lo que genera cierta *inseguridad lingüística* que puede desembocar en actitudes de rechazo del grupo al cual pertenece o simplemente de silenciamiento (A. Speranza, 2001b).

#### 4. Una propuesta pedagógica

Nuestra propuesta pedagógica es el fruto de la labor llevada a cabo durante los ciclos 2000 y 2001. Su presentación pretende ser solamente orientativa, ya que en ellas se exhiben algunas opciones de trabajo que pueden ser incorporadas a la organización general de la asignatura.

En primer lugar, entendemos que el reconocimiento de esta realidad en nuestras aulas requiere de un trabajo de aproximación a la conformación de los grupos a fin de identificar la composición de los mismos. Es por ello que resulta esencial prever una etapa de diagnóstico durante las primeras semanas de trabajo. Dicha etapa contará con elementos acordes con los fines perseguidos: descripciones individuales y/o grupales, orales y escritas, presentaciones, descripciones del lugar en el que residen o del que provienen, hábitos o actividades cotidianas, entre otras.

En segundo lugar, y a partir de los datos obtenidos, comenzaremos a generar las estrategias para abordar los diferentes temas que hemos previsto en nuestras planificaciones poniendo atención, muy especialmente, en la composición del grupo y en las peculiaridades observadas en las producciones de nuestros alumnos.

La estructura de la secuencia didáctica propuesta es la siguiente:

- **Materiales:** la selección de los materiales con los que trabajaremos y las estrategias de comprensión y producción de los mismos requerirán de una elección que incorpore la mayor cantidad y variedad posible de textos. Esto permitirá reflejar esas diferentes visiones de mundo con lo cual se ampliará la gama de posibilidades a las que podrán acceder todos los alumnos: monolingües, bilingües, plurilingües. Así, evitaremos caer en la extrapolación que significa dar cuenta parcialmente de estas situaciones.
- **Producción escrita:** las actividades de producción escrita de índole individual nos permiten visualizar con precisión los desvíos de cada alumno y así generar las estrategias tendientes a la superación de los mismos.
- **Reflexión metalingüística:** a partir de los textos seleccionados, así como de las producciones de los alumnos, surgirá la reflexión que permita al alumno reconocer el funcionamiento de la lengua y, en el caso que corresponda, observar el particular uso que realiza de la misma. Sobre el abordaje de este aspecto, entendemos que resulta una herramienta valiosa el trabajo con los desvíos. Esto significa dar otra dimensión al tradicional 'error' que genera sentimientos de inferioridad e impotencia frente a la carga de la adecuación a la norma que, en muchos casos, parece inalcanzable. En este sentido, creemos que las tareas de reescritura y relectura favorecen la actividad metalingüística a la que se propende. Las guías que elaboraremos para el acceso a los textos estarán orientadas a focalizar aquellos problemas que hayamos detectado en los alumnos y que resulte relevante abordar.
- **Textos de aplicación:** cada secuencia contempla una instancia integradora en la que se promoverán, a través de otros textos, las reflexiones finales que permitan al alumno, en primer lugar, visualizar el proceso de aprendizaje como un todo en el que el intercambio final permite volver sobre lo trabajado, profundizarlo, revisarlo, en caso de ser necesario; y, en segundo lugar, generar una actitud crítica y reflexiva sobre los materiales y contenidos trabajados.
- **Evaluación:** en este caso sólo nos remitimos a la evaluación de la escritura. Entendemos que ésta es un proceso y debe ser evaluado como tal. Por lo tanto, se contemplarán las instancias de reflexión y reescritura. La problemática planteada pone de manifiesto la necesidad de volver sobre los escritos, a fin de contemplar esas transferencias que los alumnos realizan, analizarlas y dar lugar a un proceso que finalice con la producción de versiones lo más cercanas al estándar.

## 5. Conclusiones

Esta propuesta fundamenta su desarrollo en la necesidad de observar las raíces de la concepción de educación que estamos llevando a cabo.

Debemos, entonces, plantear el problema en términos del enfoque lingüístico a adoptar en función de lo que significa trabajar con una población heterogénea que, como en los casos expuestos, presenta la característica de estar en contacto con alguna otra lengua, distinta del castellano. Esto trae aparejado la necesidad de repensar la metodología de trabajo en el aula para abordar las situaciones de contacto de lenguas que difieren de las situaciones de la enseñanza del castellano como lengua 2 o como lengua extranjera.

De hecho, la realidad actual nos muestra la ausencia de una didáctica acorde con estas exigencias. Reconocer la composición multicultural de nuestras aulas, plantear la necesidad de abordar la problemática como tal y pensar estrategias que nos ayuden a enfrentar la tarea diaria que significa el trabajo áulico son los caminos que, entendemos, hemos comenzado a transitar desde estas investigaciones.

En resumen, nuestros objetivos están centrados en aunar elementos teóricos que permitan construir los cimientos sobre los cuales diseñar una metodología específica para el abordaje didáctico-pedagógico de las situaciones de contacto de lenguas.

Esto significa contemplar las potencialidades cognitivas de los individuos en situación de contacto lingüístico, así como también seleccionar materiales que permitan incorporar la mayor cantidad de contextos y situaciones posibles con el fin de abarcar un espectro tal que estos mundos evocados por los textos den cuenta de las culturas coexistentes en el aula.

## 6. Notas

- (1) Esta investigación forma parte de mi Tesina de la Maestría en Ciencias del Lenguaje del Instituto Joaquín V. González, dirigida por la Dra. Angelita Martínez. Los datos consignados en esta comunicación integraron, además el 2º y 3º informe del Proyecto UIDI: "*Lenguas en contacto: hacia una didáctica integradora*", radicado en la misma institución durante el año 2001.

## 7. Bibliografía

Alderetes, Jorge, (2001), **El quechua de Santiago del Estero**, Universidad Nacional de Tucumán.

Arnoux, Elvira y Martínez, Angelita, (2000), *“Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura”*. En: **Temas actuales en Didáctica de la Lengua**, Universidad de Rosario.

Calvo Pérez, Julio, (1993), **Pragmática y gramática del quechua cuzqueño**, Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Perú.

Cerrón Palomino, Rodolfo, (1987), **Lingüística quechua**, Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Perú.

Dendale, P. y Tasmowski, L., (1994) *“L’évidentialité ou le marquage des sources du savoir”* en **Langue Française 102**.

Gschwind-Holtzer, Giselle, (1981), **Analyse sociolinguistique de la communication didactique**. París, Hatier (LAL).

Martínez, Angelita, (2000<sup>a</sup>), **Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes**. Universidad de Leiden, Holanda. Tesis de Doctorado, mayo de 2000.

Martínez, Angelita, (2000b), *“La sociolingüística desde el enfoque etnopragmático”*. En: **Lenguajes: Teorías y Prácticas. Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del Lenguaje-1999**. Ciudad de Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.

Romaine, Suzanne, (1996), **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística**. Barcelona, Ed. Ariel.

Speranza, Adriana, (2001a), **Lenguas en contacto: hacia una didáctica integradora**, Segundas Jornadas de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua, Bariloche, 2 al 4 de mayo de 2001.

Speranza, Adriana, (2001b), **Una aproximación a las dificultades en la conformación del corpus en la investigación**, Segundo Simposio Internacional de Lectura y Vida, Buenos Aires, 11 al 13 de octubre de 2001.

Sperber, Dan y Wilson, Dan, (1994), **La relevancia. Comunicación procesos cognitivos**. Madrid, Ed. Visor.

