

Panel CÁTEDRA UNESCO Mendoza

Mag. María del Rosario Fernández
Cátedra UNESCO Subsede UNR
CONICET

Nos proponemos, en este trabajo, revisar una serie de textos producidos por los niños asistentes al primer año de la EGB de la Escuela Bilingüe N ° 1344 de la Comunidad Toba de Rosario. Dichos textos son parte de la labor que en el proyecto de “Alfabetización bilingüe” (dirigido por Mag. Rodolfo Hachén), vienen realizando los maestros del grado, Patricia Pognante y Alfredo González y cuyo centro radica en el aprovechamiento de la condición bilingüe para el desarrollo de la metacognición en pro de la alfabetización en lengua castellana. A fin de establecer algunas comparaciones, hemos tomado como universo de contraste, las producciones de los niños **monolingües** asistentes al primer año de la EGB de la escuela 1294 “Dos de abril” de la ciudad de Granadero Baigorria. Ambos grupos de niños se encontraban trabajando con el mismo material (“El Club de los animales”) y bajo un mismo programa que abogaba en pro del desarrollo de estrategias metacognitivas. Además de compartir una misma perspectiva pedagógica para la iniciación en la alfabetización, estos grupos de niños pertenecen a escuelas urbano - marginales con una caracterización socioeconómica análoga, pudiendo ser catalogados como lo que se conoce como grupos en “riesgo social”.

Tras haber realizado una ardua y compleja tarea de reflexión metacognitiva en la que constantemente se contrastaba la estructura silábica de la lengua toba y la del castellano, con el fin de abogar, desde la oralidad, en pro de la escritura, y de haber producido, efectivamente, numerosas escrituras alfabéticas, se solicitó a los niños que escribieran un final para la historia del día de la votación (cabe mencionar que el texto que sostuvo la reflexión metacognitiva presentaba un soporte narrativo vinculado al relato de las diversas circunstancias y hechos que se sucedían en torno a la elección de un presidente para el “Club de los animales”). Nos proponemos revisar, brevemente, la actitud que los niños tomaron ante esta consigna puesto que, como hemos visto en otros casos, parece una paradoja que sujetos que han sido capaces de realizar una tarea de reflexión metasemántica y metafonológica en castellano (en el caso de los niños monolingües) y también **contrastiva** (en el caso de los niños toba) cuyo resultado fue sumamente productivo, se vean prácticamente imposibilitados de narrar en forma escrita (y cada vez que mencionemos el término “escritura”, lo hacemos pensando en la escritura alfabética, lo cual no niega, en absoluto que no reconozcamos la existencia de otros sistemas escriturarios, dado que, tal como propusimos con Hachén, la escritura resulta un *“Sistema de marcas - en el sentido griego de grafo o grafías y no en el estrictamente lingüístico de grafemas- que, en tanto productos del psiquismo humano de índole cultural, con una intención comunicativa y simbólica, representan algo diferente de sí, más allá del alcance, la forma y el soporte material no fonético que adopten”*- Fernández – Hachén, 199) tal como la consigna lo exigía (67% de los niños **no** escribe un final para la historia, contra un 25% que **sí** lo hace y un 8% que lo hace **parcialmente**¹). Esta paradoja parece acrecentarse si pensamos en que el relato deviene el producto de una capacidad inherentemente humana, la de narrar (Bruner, 1982). No obstante ello, es de destacar que los niños **bilingües** quienes, en su carácter de tales, tienen ya “asegurada” una mayor capacidad metalingüística (y metacognitiva) que los monolingües, han resultado mucho más “exitosos” en la labor de escribir un final para el relato que los niños monolingües, tal como lo indica la incidencia de un 25 % de niños que **sí** escribe un relato (contra el 9% entre los monolingües). En los casos considerados como **parciales**, los porcentajes entre **bilingües** (8%) y **monolingües** (9%) no parecen indicar diferencias sustanciales.

¹ En este grupo se hallan los textos en los que los niños utilizaron la escritura alfabética para rotular nombre de objetos vinculados a la historia. Hemos valorados tales casos como una respuesta parcial a la consigna dado que existe un gesto por el que se intenta relatar algo, aún mínimamente, apelando al sistema alfabético, aunque finalmente, no se escriba una narración en sentido estricto, ni siquiera bajo la forma del microrrelato (Genette, 1983)

A fin de continuar con nuestra exposición, nos referiremos a las **consignas** que se dieron a ambos grupos de niños para luego detenernos en el análisis de los relatos.

CONSIGNA 1: Elegí cuatro candidatos a presidente del club, dibujalos y escribí su propuesta.

a) Niños de bilingües (toba / castellano)

TOTAL: 36

POSTULANTE	DIBUJA		ESCRIBE ALFABÉTICAMENTE					
	Sí	No	Sí	No	PARCIALMENTE			
					Repite esquema De ficha	Coloca nombre de animal sin propuesta	Coloca propuesta sin nombre de animal	O.
P.1	28 78%	8 22%	6 17%	16 44%	6 17%	8 22%	-	-
P.2	33 92%	3 8%	5 14%	6 17%	8 22%	17 47%	-	-
P.3	30 83%	6 17%	3 8%	5 14%	10 28%	18 50%	-	-
P.4	26 72%	10 28%	5 14%	9 25%	7 19%	15 42%	-	-
Porcentaje promedio	81,25%	18,75%	13,25%	25%	21,50%	40,25%		

b) Niños monolingües (castellano)

TOTAL: 23

POSTULANTE	DIBUJA		ESCRIBE ALFABÉTICAMENTE					
	Sí	No	Sí	No	PARCIALMENTE			
SIN REFERENCIA ALGUNA					Repite esquema De ficha	Coloca nombre de animal sin propuesta	Coloca propuesta sin nombre de animal	O.
	0 0%	23 100 %	0	23 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%

Llama poderosamente la atención que **ninguno** de los niños **monolingües** haya podido cumplir con esta consigna, ni siquiera a través del dibujo que, como vemos, es escogido por los niños bilingües en un muy alto porcentaje (**81,25%**) como un modo de respuesta, **no excluyente** de la **escritura alfabética** dado que, si sumamos los casos en que efectivamente se escribe la propuesta (**13,25%**) y en los que se lo hace parcialmente (**61, 75%**) , el **total de respuestas escritas** asciende al **75%**.

Esto nos ha suscitado una reflexión: los niños **monolingües**, ante la imposibilidad de escribir alfabéticamente un texto que exigía, por otra parte, del dominio de lo argumentativo (una “propuesta” resulta un texto claramente sesgado por lo argumental), parecen no poder tampoco utilizar otro sistema de representación gráfica lo que, podríamos interpretar como una suerte de incapacidad para concebir algún otro sistema de escritura más allá del alfabético ². Esta

² En tal sentido, parece primar la concepción de lo “**ágrafo**” que, aunque errónea, resulta generalizada en nuestra cultura y nuestra sociedad. El propio término griego del que proviene esta designación , γραφω,

particularidad parece atenuarse cuando los niños se ven expuestos a la tarea de, “simplemente”, **narrar**, tal como lo atestiguaría el hecho de que, ante la consigna de “**Escribir** y dibujar un final” (cuyo sesgo no parece tender necesariamente a lo argumentativo ya que no implica el alto tono persuasivo que la “**propuesta**” entraña ³), el **30 %** de los niños **monolingües** es capaz de hacerlo a través del **dibujo** (este porcentaje asciende al **47 %** entre los **bilingües**) y al **18 %** a través de la **escritura alfabética**, si consideramos el **9%** que efectivamente lo hace y el otro **9%** que lo hace en parcial (este porcentaje asciende al **33%** entre los niños **bilingües**, si consideramos el **25 %** que efectivamente relata un final y el **8%** que lo hace en forma parcial). En tanto que los niños **monolingües no** fueron capaces de escribir alfabéticamente ni dibujar cuando la consigna presentaba un sesgo eminentemente **argumentativo**, los niños **bilingües sí** pudieron hacerlo en un porcentaje promedio del **75%** para la **escritura alfabética** y del **81,25%** para el **dibujo**, superando ampliamente, incluso, los porcentajes de escritura y dibujo en lo que atañe a la **narración** del final del relato. Cabe destacar que la elección de los candidatos y la escritura de sus respectivas propuesta, en ambos grupos de niños, estuvo precedida de un debate oral que, evidentemente, los niños **monolingües no** pudieron recuperar en la escritura.

CONSIGNA 2:

2.a: ¿Quién ganó?

2.b: Escribí y dibujá un final para este día de votación.

a) Niños de bilingües (toba / castellano)

TOTAL: 36

Contesta pregunta 2.a				Relata final			Dibuja final	
Sí		No		Sí	No	Parcial	Sí	No
Dibujo	Escrit.	Dibujo y escritura						
1 3%	20 55 %	3 9 %	12 33%	9 25%	24 67%	3 8%	17 47%	19 53%

b) Niños de monolingües (castellano)

TOTAL: 23

tiene una serie de acepciones que nos conducen a reflexión. Entre ellas indicaremos como significaciones posibles: dibujar, registrar, grabar, realizar trazos significativos. En tal sentido, no creemos que sean numerosas, por no decir nulas, las culturas que puedan ser calificadas de este modo:

“En realidad, una sociedad completamente privada de escritura es muy rara y expresiones como ‘pueblos, civilizaciones sin escritura’ (...) responden más a una distinción cómoda con fines didácticos o a una división etnocéntrica entre alfabetizados y no alfabetizados, que no es una verdadera distinción antropológica.” (Cardona, G.;1981, pág. 130)

La confusión proviene de analogar **grafía** con **letra**, de donde salen clasificaciones como: letrados / no letrados que, de ningún modo, deben ser tomadas como sinónimos de **con** o **sin** escritura, ya que, sin profundizar demasiado, podemos advertir que el término “letrado” excluye de su seno a numerosas culturas y sistemas de escritura, ampliamente reconocidos en la actualidad.

³ Queremos resaltar, tal como nuestras propias investigaciones lo indican, que, a nuestro juicio, toda narración comporta, necesariamente, una dimensión argumentativa. Sin embargo, dicha dimensión tal como estamos actualmente estudiando en nuestra tesis doctoral, se vincularía con ciertas consignas que, o bien “explicitan” en sí mismas un diálogo con otro, o bien dejan al arbitrio del locutor el diálogo con el otro que permanecía, por las características propias de la consigna (contar algo), implícito. En tal sentido, existirían marcas lingüístico/ discursivas (conectores, operadores, modificadores - realizantes, desrealizantes y sobrerrealizantes) que, indicando diversos tipos de polifonía (morfológica, lexical, sintáctica o textual) nos permitirían dar cuenta de la dimensión argumentativa de un texto.

Contesta pregunta 2.a				Relata final			Dibuja final	
Sí			No	Sí	No	Parcial	Sí	No
Dibujo	Escrit.	Dibujo y escritura						
3 13%	0 0%	2 9 %	18 78%	2 9%	19 82%	2 9 %	7 30%	16 70%

En cuanto a las narraciones de los niños toba, y siguiendo la clasificación que de los **estilos de habla** ⁴ hiciera Messineo (2001) y que se define en función de su estructura retórica, hallamos descriptos tres estilos: el **conversacional**, el de la **oratoria** ⁵ y el **narrativo**. Tal como el análisis del corpus nos ha permitido ver, en las producciones escritas de los niños tobas, la dimensión narrativa asume otros “estilos”, además del propiamente narrativo, tales como el **conversacional** (conversaciones y saludos) y la **oratoria** (a través de los consejos). Ahora bien, la pregunta que nos haremos es cómo estos estilos propios de la oralidad son reelaborados en el ámbito de lo escrito y, en tal sentido, qué **conciencia** muestran los niños bilingües de estar enfrentándose a la construcción de un nuevo código cuyas exigencias y características serán otras que las de la oralidad.

Según Messineo (2001), “*La regulación de los turnos de habla y la organización de la conversación en toba presenta características propias definidas por rasgos prosódicos y sintácticos que permiten considerarla como un género particular. La conversación tiende a estructurarse en forma de diálogo, aun cuando estén involucradas más de dos personas. La estructura retórica, que provee las reglas del uso de la lengua en los distintos contextos, organiza la conversación en secciones. Estas unidades prosódicas (y no las líneas – como sucede en los géneros como el consejo o la narrativa –) regulan la conversación y por lo tanto, dan pie a los distintos turnos de habla. La intervención de un participante fuera de los límites de la sección resulta cultural y comunicativamente inapropiada, respetándose la regla de que una persona hable por vez, por lo cual la superposición o robo de turno es inusual en la conversación.*”

Estas características propias de la oralidad, a nuestro juicio, presentan una traducción ⁶ gráfica en la escritura de los niños tobas a partir de la utilización de globos de viñeta que delimitan

⁴ “Por ‘estilo de habla’ se entiende un tipo reconocible de uso del habla que se distingue de otros tipos por sus rasgos formales (Urban, 1984: 312). Los estilos son vehículos de significado que proveen el modelo emblemático del orden social y que pueden ser utilizados por los hablantes para establecer y transformar las relaciones sociales (Urban, G. y J. Sherzer, 1988:285). En la investigación empírica la noción de **estilo** se mezcla necesaria e imperceptiblemente con la de **género**, aunque en términos teóricos esta última toma en cuenta el significado o la función del discurso más que sus rasgos formales, diferenciando así modos de habla, como por ejemplo, el contraste entre cuento, mito, canción, consejo, etc. Los **géneros** poseen propiedades formales que los caracterizan, pero dichas propiedades no son definitorias en la medida en que lo son para los estilos (Cf. Urban y Sherzer, op. cit. :286). Así también, rasgos de estilo idénticos o similares pueden atravesar géneros diferentes.” (Messineo, 2001)

⁵ Denomino estilo de la *oratoria* a aquellos discursos a través de los cuales el hablante incita al oyente a hacer algo o a actuar de determinada manera (Cf Payne, op. cit. 360). Dentro de esta caracterización general se incluye una amplia gama de géneros discursivos que va desde el discurso político, la prédica religiosa, los consejos de padres a hijos, e incluso algunos tipos de rogativas. En este trabajo se analizará sólo el “consejo”, aunque los géneros restantes revisten gran interés tanto desde el punto de vista formal como sociocultural.

⁶ Coincidimos con Davidson (1984) en que estudiar los criterios de traducción es “una forma de poner el acento en los criterios de identidad de esquemas conceptuales” (pág.190) y a partir de ello nos preguntamos cuáles serían los criterios de traducción del relato oral al escrito alfabéticamente. Para ello asumiremos que, en ambos casos, nos hallamos frente a dos tipos de **lenguajes** (en el sentido que Davidson da a este término y no en el estrictamente saussuriano) que responden a un mismo **esquema** (el narrativo - en tanto éste involucra una estrategia cognitiva básica tal como lo señala Bruner en su obra de 1982 y 1997- en un sentido genérico que lo libera del tipo de soporte en el que se realice). En tanto lenguajes, oralidad y escritura exigen la atribución de creencias, deseos e intenciones. Sin embargo,

perfectamente los enunciados proferidos por uno y otro participante de la conversación, evitando superposiciones. Si analizamos la totalidad de diálogos explícitos que aparecen en los textos, hallaremos que, sobre el total de niños que escribe un final para el cuento (12 casos), 5 (42%) **no** incluyen diálogos explícitos y 7 (58%) **sí** lo hacen. De estos 7, 4 (33%) utilizan como recurso gráfico **el globo de viñeta** para indicar quién profiere la emisión y los límites de la misma.

Niños bilingües:

INCLUSIÓN DE DIÁLOGOS EXPLÍCITOS (s/ 12 casos)		
NO	SÍ	
	Con marcación gráfica	Sin marcación gráfica
5 42%	4 33%	3 25%

En el caso de los niños monolingües, de los dos que escriben un final para el relato (2 casos), 1 (50%) introduce un **diálogo indirecto** (“disen como bana decorar el club.”)

Niños monolingües

INCLUSIÓN DE DIÁLOGOS EXPLÍCITOS (s/ 2 casos)		
NO	SÍ	
	Con marcación gráfica	Sin marcación gráfica
1 50%	0 0%	1 50%

Como podemos observar, a diferencia de los niños toba, en los niños monolingües no parece destacarse como impronta para el relato la presencia de diálogos entre los personajes en forma directa, sino que, en el único caso en que se hace alusión a un diálogo, éste asume la forma del reporte a través del estilo indirecto. Otro dato a ser tenido en cuenta es que, en el caso de los niños tobas, tan sólo en 2 casos (29%) , la escritura del final del cuento **se restringe exclusivamente a una forma de diálogo** (en ambos casos no marcado gráficamente), en tanto que, en el resto de los casos (5 – 71%) los diálogos se hallan **insertos en el contexto general del dibujo, acompañados por un fragmento escrito** en que se asume el relato desde un **narrador heterodiegético en focalización cero** (en 4 casos- 80 %) y desde un **narrador heterodiegético en focalización cero combinado con un narrador homodiegético en focalización interna** (1 caso – 20%).

Cabe aclarar que la incidencia **total** en la elección de un **narrador heterodiegético en focalización cero** para los niños **bilingües** (sobre el **total** de casos 12) es de 7 casos (58%) y de 2 casos (100%), para los niños **monolingües**. En los niños bilingües encontramos, además un caso (8%) en el que se utiliza un **narrador heterodiegético en focalización cero combinado con un narrador homodiegético en focalización interna**, no pudiéndose saber el tipo de narrador y focalización, por la precariedad de la escritura en 2 casos (17 %) y no siendo pertinente marcarla porque el texto se restringe sólo a la inclusión de un diálogo explícito entre personajes, en 2 casos (17 %). Esta distinción entre los diferentes narradores, si retomamos la noción genettiana (1972, 1983) de “diégesis” (que no debe confundirse con la oposición platónica diégesis / mimesis), resulta relevante puesto que sólo en el caso de uno de los relatos

concebir un texto como más apegado a uno u otro lenguaje (oral o alfabético) implicará cambios de significado puesto que no se trata, simplemente en el pasaje de uno a otro lenguaje, de obtener “*un esquema nuevo a partir del viejo*” y pasar a “*aceptar como verdadero un importante rango de oraciones que previamente tomaban como falsas (o viceversa, por supuesto)*” (Davidson, 1984, pág.193) sino crear una cosa nueva. En tal sentido, intentaremos analizar los elementos que, en los relatos de los niños, nos permiten presuponer un mayor o menor “apego” a la lógica propia de la oralidad o de la escritura alfabética.

de un niño toba en el que incluye un narrador homodiégetico, se “quiebra” el distanciamiento entre el narrador y el universo en el que “adviene” lo narrado, lo que nos haría suponer la presencia de un yo que asume explícitamente el relato, postulándose como parte del diálogo que entabla con su interlocutor (implícito o explícito). Si bien la incidencia en el uso de este tipo de narrador (8%) no es excesivamente representativa, merece la pena ser mencionada puesto que, tal como hemos indicado en otras investigaciones (Fernández, MR, 1998), la opción por un narrador heterodiegetico (ampliamente ejemplificada en el corpus que analizamos, tal como lo indica su incidencia en un 100 % en los relatos de los niños **monolingües** y de un 58% en los **bilingües**), parece dialogar con el principio escolar del “buen narrar” a partir del cual se sostendría que un narrador “alejado”, “distanciado” del universo de lo que narra, evitaría la presencia de hipotextos considerados por los docentes como “poco prestigiosos” (tal como es el de la “vivencia personal”⁷). En tal sentido, los niños **monolingües** parecen responder de modo mucho más “oficioso” (Baktin) que los niños **bilingües** a los parámetros que la institución escolar, implícitamente, impone. La inclusión de **diálogos explícitos directos** que ha sido tan productiva entre los textos de los niños toba, también podría interpretarse como un modo de “resistir” a los parámetros escolares del “buen narrar”, dado que, salvo los escasísimos y anecdóticos casos en que se solicita a los niños una “Narración con diálogo”⁸, el diálogo directo, por las dificultades de representación que, según los docentes, implica en la escritura alfabética, es “evitado” de un modo sistemático. Este temor docente, sin embargo, tal como hemos visto, parece ser conjurado por los niños tobas y resuelto, aunque no por medio de la normativa del guionado, de un modo gráfico a través del uso de globos de viñeta.

Retomando, tras una breve digresión, las características del “**estilo narrativo**”, rescataremos la opinión de Messineo (2001) quien lo asocia con “**contextos de interacción dialógica**”. Nosotros, particularmente, creemos que todo relato, también en el caso del castellano, al entrañar una dimensión argumentativa, en definitiva, nos conduce a pensar en un dialogismo. No obstante ello, la observación de la autora de que la narración oral toba se caracteriza por “rasgos prosódicos” como “*la introducción de pausas largas que marcan los límites entre secciones e indican el cambio de tópico o la introducción de un nuevo participante en el evento narrado*”, nos condujo a pensar en que los espacios en blanco y la graficación a través de globos de viñeta, también podrían ser una “traducción” a la escritura de esta característica de la oralidad. Esta autora también señala que “*La evidencialidad y la cita directa son dos recursos que el narrador toba utiliza tanto para justificar la veracidad y el no compromiso de lo que dice como para hacer más real y creíble su relato. Ambos son utilizados convencional y estratégicamente en la narrativa.*”

En cuanto a la **evidencialidad**⁹, que, tal como señala Messineo (2001) en toba es “*marcada por medio del sufijo verbal –’o como la reportativa*” o bien “*expresada morfosintácticamente mediante la partícula de persona indeterminada qa + un verbo de ‘decir’ en tercera persona +*

⁷ También Messineo (2001) en su caracterización de la narrativa oral toba asocia el **pronombre personal de primera persona** con “el relato de *experiencias personales*”.

⁸ Hemos detectado, a lo largo de numerosas investigaciones, que la incidencia de esta consigna que presupone a la narración con diálogo como una suerte de “género” discursivo a parte, es sumamente baja (1 %) en relación con el total de consignas vinculadas a la actividad de narrar.

⁹ Jakobson apela a esta noción para referirse a los elementos lingüísticos que toman en consideración “*tres hechos, un hecho relatado, un hecho discursivo y un hecho discursivo relatado, a saber las pretendidas fuentes de información acerca del hecho relatado. El hablante refiere un hecho sobre la base de que se trata de algo referido por alguien más (una declaración citada, de oídas), de un sueño..., de un acertijo..., o de su experiencia anterior.*” (Jakobson, 1956, pág. 315). Para Fernández Garay (2001) “*Los términos evidenciales o mediativos designan monemas que generalmente forman parte del sintagma verbal, y que expresan la manera en que el enunciador obtiene o evalúa la información que desea transmitir al oyente*”.

el deíctico *ka 'ausencia'*”, intentaremos ver de qué modo los textos de los niños tobas recuperan y reelaboran esta característica propia de las narraciones orales. Debemos, ante todo, indicar que, en castellano, sólo podemos hacer efectiva tal evidencialidad a partir de construcciones en las que intervenga algún tipo de “verbo de decir” (a fin de cumplir con la función de **indicar la fuente** de donde se obtiene la información) o bien de adverbios, como “evidentemente”, “ciertamente”, etc. (a fin de cumplir con la función de **evaluar** la información que se transmite al oyente). Hemos interrogado nuestro corpus en pro de indagar, precisamente, estas dos funciones que la evidencialidad conllevaría. En cuanto a la indicación de la fuente, sobre un total de 26 formas verbales de los relatos de los niños **toba**, 9 (el **35%**) corresponden a los “**verbos de decir**”, en tanto que este porcentaje desciende al **11 %** entre los niños **monolingües** (1 caso entre 9 formas verbales). No registramos, en ninguno de los dos grupos, adverbios que nos permitieran indicar el modo en que la información es evaluada para su transmisión al interlocutor, lo cual, al menos en el caso de los niños tobas, parece condecirse con la observación que Messineo (2001) realiza en torno de el uso de formas evidenciales en el relato oral toba en cuanto *“señalan que el hablante no ha sido testigo personal de los hechos que narra sino que sólo ha oído acerca de su ocurrencia. Si bien señalan la fuente a partir de la cual se ha obtenido la información, implican también distancia y despersonalización de parte del narrador respecto de los eventos narrados”*

En cuanto a la **cita directa**, Messineo (2001) la concibe como *“un recurso poderoso en la ejecución de los géneros narrativos ya que mediante esta técnica el narrador introduce las voces de los personajes otorgándole mayor veracidad y realismo al relato. Mediante la cita directa el narrador no sólo simplemente reporta las palabras del personaje, sino que también imita el tono y la calidad de su voz”*. Caracterizada de este modo, la cita directa aparece como un recurso genuino para la generación de un verosímil realista (Hamon, 1982) que, como nuestras propias investigaciones nos lo indican (Fernández, MR, 1998, 1999), resulta sumamente apropiado a los fines de seguir el criterio escolar del “buen narrar”. De este modo, un recurso que, de algún modo podía “atentar” contra el desideratum escolar, como es el incluir diálogos directos de “difícil” resolución en lo escrito, culmina siendo un modo de “agradar” a la institución si atendemos a que con ellos se crea la ilusión de “realidad” del relato. A tal punto los niños tobas son concientes de que están creando un nuevo sistema al escribir alfabéticamente, que generan todo tipo de estrategia para, aún polemizando, agradar a la institución escolar, encargada, por otra parte, de su alfabetización. Aún la elección de géneros orales como el **saludo**¹⁰ y el **consejo**¹¹ parece coadyuvar en pro de una elección que,

¹⁰ *“Dentro del estilo conversacional, el saludo (nki'inaGanaGak) puede considerarse un género relativamente estandarizado en el sentido en que las fórmulas de encuentro y despedida entre los participantes responden a modelos más o menos fijos de entonación, léxico específico y organización dialógica. Existen distintos tipos de saludos o, mejor dicho, maneras de expresar verbal y no verbalmente los encuentros y despedidas entre las personas. Las formas de saludo más cortas – que denominaré básicas – son aquellas que se utilizan cuando dos personas que se ven regularmente se cruzan en la calle o se encuentran en algún lugar público. Estas mismas formas se utilizan también al inicio de una conversación. La forma léxica para verbalizar el encuentro entre dos o más personas es, en toba, la palabra **la'**”* (Messineo, 2001).

Los ejemplos utilizados en castellano correspondería a esta forma básica.

¹¹ *“El **ngataGak** (“consejo”), constituye en toba un género particular en cuanto a sus rasgos formales, a sus dominios semánticos y a la importancia social que posee. (...) son palabras que sirven para que el niño, a medida que va creciendo, vaya conformando un conjunto de precauciones respecto del mundo que lo rodea ... tienen la particularidad de que se dicen una sola vez y acompañan y protegen al niño a medida que éste va creciendo...Dentro de este género, se incluyen también las instrucciones puntuales que los padres dan a sus hijos para mantenerse atentos y cuidarse respecto de algunas situaciones específicas de la vida cotidiana.*

El consejo es un género altamente productivo que actualmente no sólo se utiliza en la educación infantil, sino también como un medio de persuasión en la política y en la prédica religiosa. Así también, el consejo puede constituir un recurso comunicativo poderoso en la construcción de relaciones

ateniéndose a lo más estandarizado que un niño toba discursivamente puede llegar a “dominar”, intenta trasladar a lo escrito aquello que resulta prestigioso en la oralidad (presuponiendo, claro, que también lo será en lo escrito). Es así, como la inclusión de **saludos** (cuya incidencia es del **22 %**) y de **consejos** (cuya incidencia es del **11%**) cobra un nuevo sentido: aportar, desde la oralidad, aquellos géneros que resultan prestigiosos para, de este modo, “asegurar” el inherente prestigio que conlleva lo alfabético en nuestra propia cultura. Parece bastante significativo que los niños toba escojan el consejo, si pensamos que éste *“está especialmente orientado a reproducir y explicar las reglas sociales y los valores éticos del grupo así como también a prevenir ciertas conductas que podrían sobrepasar los límites social y culturalmente establecidos. Dichas conductas están relacionadas especialmente con dominios de índole geográfica, con límites parentales y con espacios cosmológicos”* (Messineo, 2001). Podríamos interpretar en ello la función “legisladora” de la letra, capaz de “disciplinar” (Foucault, 1975) al individuo. El contexto de asimetría que, según Messineo (2001), entraña el consejo, en el caso del relato infantil al que aludimos, corresponde a la voz del propio narrador quien interpela a sus posibles alocutarios, en pro de que “dejen de decir malas palabras” (recordemos que en la votación había vencido el Loro cuya propuesta era decir malas palabras todo el tiempo) para ello les sugiere que vayan a la escuela. Podríamos interpretar un ejercicio del poder por parte del narrador quien, dada la relación de asimetría con su interlocutor, se posesiona de un modo diferente en la puesta en discurso de su narración, asumiendo una función aleccionadora que, por otra parte, la escuela “felicitará”.

Por último, deseamos señalar que del total de textos escritos por los niños **tobas** (12), hallamos que **5**, es decir, el **41%** (porcentaje que asciende al **100%** entre los **monolingües**) asumen la forma del **microrrelato** (Genette, 1983) caracterizado por la presencia de una historia y de una **transformación**, un pasaje de un **estado anterior** (que, tanto en niños bilingües como monolingües, se halla en forma implícita, lo que exige, por parte del lector, el conocimiento de cómo se ha desarrollado la historia) a un estado ulterior, resultado del mismo (que se explicita en el texto escrito y que podríamos interpretar como un “estricto” cumplimiento de la consigna: escribir el final de la historia). Los ejemplos de referencia, entre los niños tobas, son: “Sepelearon”, “los animalez ysieron fiesta gando”, “CON LOS ANIMALE ISIERO FIESTA”, “EOR_CAOAELONEDEASERA (el loro ganó la elección de la selva)”. Entre todos estos microrrelatos, destacaremos uno que se inicia con un **enlace extraoracional** “i” (y) ¹²: “i los animalessepeliaron” por presentar un **conector pragmático** (Briz, 1993.a) que, de algún modo, “denuncia” una conciencia implícita de diálogo con el otro que, en este caso, podríamos pensar como los propios docentes que han dado la consigna. Ahora bien, la presencia de dicho conector pragmático, no sólo indica este diálogo con el otro sino que, en tanto elemento que *“une actos de habla”* (Briz, 1993.a), de algún modo nos permite vislumbrar tras su uso, la subyacencia de una lógica que, en la escritura, intenta traducir la oralidad y dar cuenta, más allá del enunciado (tal como ocurriría con la utilización de un “conector sintáctico” - Briz, 1993.a), del acto mismo de enunciación. Los textos producidos por los niños parecen hallarse sesgados por este denodado intento de “traducción” de la oralidad en la escritura. Sin embargo, a diferencia de lo que acontece en otros grupo de niños **monolingües** que no han sido “andamiados” (Bruner, 1957) a partir de una propuesta pedagógica centrada en el desarrollo de actividades metacognitivas contrastivas (puesto que son, precisamente, monolingües), los chicos tobas apelan a recursos que, constantemente, están “poniendo sobre el tapete”, el problema de esta suerte de “traducción”, con lo cual, implícitamente, cuestionarían la errada e inconfesa concepción que la escuela suele detentar y que podríamos sintetizar en la idea de que la escritura

intersubjetivas e interétnicas. Muchas veces los consejos permiten crear nuevas relaciones o consolidar otras ya establecidas”(Messineo, 2001)

¹² Gili Gaya define a los enlaces extraoracionales como *“recursos de que el idioma puede valerse para dar expresión gramatical a relaciones que van más allá de la oración (...) hay casos en que las conjunciones no son ya signos de enlace dentro de un período, sino que expresan transiciones o conexiones mentales que van más allá de la oración (...) relacionan a veces la oración en que se hallan con el sentido general de lo que se viene diciendo”* (Gili Gaya, 1943)

es una mera transcripción de la oralidad. Las marcas de lo que podríamos considerar un discurso oral, se encuentran “convenientemente” acotadas a través de señalamiento gráficos (globos de viñeta) que cumplen con la función de evidenciar la “transcripción” de enunciados cuyo origen se encuentra, supuestamente, en la oralidad y de explicitar el diálogo entre personajes, indicando en forma precisa a cada uno de los enunciadores. La inclusión de géneros prestigiosos y altamente estandarizados, como el saludo y el consejo; los denodados esfuerzos por, pese a ciertos atisbos de “rebeldía” (como la inclusión de diálogos directos), cumplir con los principios implícitos del “buen narrar” y la consideración de la existencia de un “otro” a quien se narra, parecen indicarnos que los niños tobas, pese a que sus producciones pudieran ser pensadas como “pobres” por muchos analistas, se encuentran en un proceso de construcción de un nuevo sistema que, conciente o inconcientemente, es percibido como distinto de la oralidad. En esta labor, su condición de **bilingües** resulta ventajosa, tal como hemos indicado, frente a los monolingües, a pesar de que tanto unos como otros se encuentran trabajando bajo una misma perspectiva teórica y pedagógica que aboga en pro del desarrollo de estrategias metacognitivas. Recordemos, por último, que la labor metacognitiva requiere de tres condiciones: la **conciencia**, el **control** y la **autopoiesis** (Mayor, Suegas y González Márquez, 1993). Los intentos de traducción de la oralidad a la escritura que los niños tobas realizan nos indicarían que son **concientes** de estar elaborando un nuevo sistema, a la vez que son capaces de **controlar** voluntariamente su aprendizaje (puesto que escogen los recursos más adecuados en relación a los fines que persiguen). Sólo la presencia de estas dos características podrá, en definitiva, abogar en pro de la **autopoiesis** que “*implica la capacidad del sistema cognitivo de construirse a sí mismo*” (Mayor y otros, 1993). En este camino, los niños tobas, pese a sus condiciones de extrema pobreza, parecen correr con ventajas. Sólo me resta desear que el tipo de investigación aquí expuesta mueva a reflexión a docentes, investigadores y funcionarios a fin de que seamos capaces de pensar que nuestros niños aborígenes, aún “condenados” desde lo socioeconómico, no lo son desde lo cognitivo y liberarnos (y liberarlos) del quizás peor prejuicio que sobre alguien pueda pesar: la consideración del sujeto como incapaz de construir su propio conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

BRIZ, Antonio

(1993.a) “Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo” en *Contextos* XI 7 21, Valencia.

(1993.b) “Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel argumentativo”, Universidad de Valencia, Valencia.

BRUNER, Jerome

(1982) *Realidad mental y mundo posibles*. Gedisa, Barcelona.

(1997) *La educación, puerta de la cultura*, Ed. Visor, Madrid.

DAVIDSON, Donald

(1984) *De la verdad y de la interpretación*, Gedisa, Barcelona, 1990

FERNÁNDEZ GARAY, Ana

(2001) “Meditativos en Ranquel” en *Actas de las IV Jornadas de Entolingüística*, Dpto. de Entolingüística, Fac. de Humanidades y Artes, UNR (edición en soporte electrónico).

FERNÁNDEZ, María del Rosario

(1998) *Adquisición de estructuras narrativas en la lengua escrita en niños de tercero, quinto y séptimo grado de escolaridad* (tesis de Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje) Fac. de Humanidades y Artes, UNR, Rosario (inédita)

(1999) “Entre bambalinas: del paternalismo a la orfandad en el escenario narrativo” en AAVV (1999) *En la encrucijada del lenguaje: oralidad, lectura y escritura*, CEAL, Ed. Juglaría, Rosario

FOUCAULT, M.

(1975) *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Bs. As., 1991 (1975- 1976) *Genealogía del racismo*, Editorial Altamira y Nordan, Bs. As.- Montevideo, 1992

GENETTE, Gérard

(1972) *Figures III*, Du Seuil, París.

(1983) *Nouveau discours du récit*, Du Seuil, París.

GILI GAYA, Samuel

(1943) *Curso superior de sintaxis*, Vox, Barcelona.

HAMON, Philippe

(1982) "Un discours contraint" en *Littérature et réalité*, Ed du Seuil, París - traducción de Danuta Teresa Mosejko de Costa

JAKOBSON, Roman

(1956) "Los conmutadores, las categorías verbales y el verbo ruso" en *Ensayos de Lingüística General*, Seix Barral, Barcelona, 1975.

MAYOR, J - SUENGAS, A.- GONZÁLEZ MÁRQUEZ, J.

(1993) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Síntesis Psicológica, Madrid.

MESSINEO, Cristina

(2001) "Estilos y géneros del habla toba" en *Actas de las IV Jornadas de Entolingüística*, Dpto. de Entolingüística, Fac. de Humanidades y Artes, UNR (edición en soporte electrónico).