GLADYS LOPRETO
Universidad Nacional de La Plata
Instituto Superior de Formación Docente, Provincia de Buenos Aires
Argentina

Las lenguas y la comunicación en la diversidad sociocultural

Cualquier aproximación a la problemática de la comunicación vuelve insoslayable el planteo de la diversidad lingüística y cultural, una de cuyas principales causas está en los movimientos poblacionales desde países limítrofes o provincias del interior, en los que, a razones de índole socioeconómica, se suma la indudable ventaja de compartir 'la misma lengua'. Si bien la cuestión es inherente a considerar 'la lengua' como construcción social, tal como lo destacan tempranamente los lingüistas rusos y luego a partir de los sesenta queda formalmente demostrado, al cuantificar la existencia de variedades en correlación con estilos y grupos sociales, no deja de producir asombro la resistencia a admitirlo en determinadas prácticas institucionales. En efecto, notamos en nuestra escuela una fuerte adhesión, a veces explícita pero en la mayoría de los casos subyacente, a la norma homogénea, situación que si bien no podemos decir que es causa única al menos favorece frecuentes situaciones de violencia simbólica.

Tener en cuenta la diversidad implica aceptar la necesidad de una cierta organización de la misma, con el objetivo último del respeto y la convivencia en sociedad. Para lograrlo surge como imperativo el reconocimiento de identidades y su integración en un proyecto común de país, tal como lo sostiene Alain Touraine. En el nuestro privó en cambio la tendencia a la homogeneización (A. Puiggrós), tradicionalmente sostenida por nuestra escuela, en una actitud acrítica aunque justificada muchas veces por un supuesto principio de igualdad, pretendidamente democrático, a partir del cual se niega y desconocen identidades comunitarias (también se niega identidad a variedades como la de los jóvenes, atribuyéndoles cualidades de 'pobre', 'imprecisa', etc.). Las razones de este fuerte arraigo a la norma tiene razones históricas; como puede leerse en las investigaciones de José del Valle, quien sostiene que la imposición de una norma única obedece a un proyecto político de corte nacionalista comprendido en el llamado "panhispanismo", por el cual no debemos extrañarnos, al decir de algunos autores como Andrés Rivera, de una nueva "conquista de América"[1]. El papel de los estudios superiores y de la lingüística muchas veces contribuyó a justificar ese arraigo.

Como contraparte, pensamos que el llamado 'purismo' idiomático, sostenido en otras épocas como un desideratum, constituye en cambio un obstáculo a la comunicación (Hamel). Frente a esta actitud surge el reconocimiento de diferencias dentro de 'la lengua', así como también de las lenguas y culturas de minorías existentes en nuestro país, y de las lenguas híbridas que surgen de situaciones de contacto. La propuesta es una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que parte de un concepto de pluralidad, tanto entre lenguas como entre variedades (tradicionalmente llamadas dialectos). La EIB (L. Acuña, C. Fernández) parte de considerar que el bilingüismo enriquece con nuevos elementos y perspectivas, lo que cobra especial importancia en el caso de las comunidades de nuestro país de cultura y lengua amerindias.

Palabras clave: **- comunicación - lenguaje – cultura - diversidad**

Las lenguas y la comunicación en contextos de diversidad sociocultural. Estudio de casos en escuelas platenses

Investigación en proceso de realización por el equipo de investigación integrado por Gladys Lopreto (Dir.), María Eugenia Rosboch (cord.), María Luisa Fernández, Lila Scotti y Luciana Rezzónico, Universidad Nacional de La Plata e Instituto Superior de Formación Docente de la Direcc. Gral de Escuelas de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

Lenguas y culturas. La problemática planteada constituye el tema de un proyecto de investigación interdisciplinaria actualmente en proceso que, enfocando el lenguaje como práctica social, reconoce la existencia de diversidad lingüística inserta en la diversidad cultural, en oposición a conceptualizaciones de lengua y cultura homogéneas. Dentro de este planteo general nos interesa abocarnos a lo que pasa en nuestro país, en especial en la ciudad de La Plata y zonas vinculadas, centrándonos en la escuela como institución en la que convergen diferentes sectores sociales. La importancia de ésta es innegable y se hace evidente en el mero hecho de cómo la sociedad –con justicia o no- responsabiliza a la escuela de las *deficiencias o carencias* culturales y expresivas y/o interpretativas de niños y jóvenes, tal como aparece construido por noticias de los medios.

Este es un tema sobre el cual pensamos se ha hablado mucho y mal pero que seguramente tiene que ver con eso que se suele llamar reiteradamente la *crisis de la educación*, la cual -sin pretender con esto abordarla- está vinculada a un conflicto que se da en el seno mismo de nuestra escuela: asentada la enseñanza fundamentalmente en la práctica verbal, al punto de que se identifique *conocer* con *verbalizar los conocimientos,* las conceptualizaciones sobre lenguaje en las que han sido formados los maestros se convierten muchas veces en obstáculos para la comunicación, y ya sabemos que sin comunicación no hay educación. De ahí situaciones conflictivas que hemos registrado en nuestros trabajos de campo, desde la dispersión y el bochinche en el aula que muchas veces supera al maestro, quien suele habitualmente sobreponerse mediante prácticas autoritarias, hasta el silencio obligado de no pocos niños, como ejemplifica este breve mail de una docente:

> Asunto: ¡**Socorro!**
>
> Texto del mensaje**:** Soy argentina, docente, vivo en la provincia de Corrientes y estoy investigando-dentro del marco de un trabajo de maestría- los desencuentros comunicativos entre niños muy humildes que asisten a

[1] Entrevistado por Quiroga, Canal 7, "El rincón de la cultura", 12/08/04

escuelas rurales y la forma de comunicación institucional de sus escuelas. Por favor, ¿me aconsejarían bibliografía sobre **el silencio** como actitud?

Esta preocupación se da en muchos docentes, situaciones parecidas aparecen repetidamente en sus relatos, a veces como juicio dirigido contra el chico que más bien disimula un sentimiento de frustración no aceptada por el docente. "No logro que hablen, ¿sabes? No hablan como chicos normales de segundo grado"[2], nos decía una maestra con respecto al grupo de niños platenses a su cargo. Son comunes en nuestro medio –y lo que es peor: entre los maestros- las generalizaciones sobre estas conductas referidas a determinados grupos étnicos: 'no hablan', 'no saben hablar', 'tienen lenguaje pobre', etc.; también hacia los jóvenes y los de baja extracción social.

Nuestra hipótesis es que tanto el desborde como el silencio reflejan un conflicto social no resuelto que emerge en la escuela, pero yendo a lo más específico escolar, incluye también el conflicto entre la diversidad lingüística y cultural como hechos sociales frente a las conceptualizaciones del maestro, referidas las más de las veces a un modelo único y homogéneo. Este planteo fundamenta el explorar esa diversidad, por un lado, y por el otro analizar ciertos conceptos que tanto la sociedad en general como los institutos de formación docente, en cumplimiento de determinadas políticas lingüísticas y culturales, imparten en la formación docente.

Ya es una frase aceptada: *la diversidad es la norma.* Esto es así porque tiene que ver con el cambio, con la convivencia de diferentes generaciones y diferentes sectores sociales, además de muchos otros factores como la creatividad del hablante, la complejidad de la vida urbana, las relaciones de poder que tensionan el complejo social. Quedan incluidos en todo esto dos hechos constantes y generalizados a muchas sociedades de occidente: lo que se suele llamar 'movilidad social' (tanto hacia arriba como hacia abajo) y las migraciones. Como resultado podemos decir que nunca como en la actualidad, al menos en los últimos años, se encuentran cara a cara los sectores 'cultos' y los 'marginales' –que en rigor ya no lo son pues no están confinados a las 'villas': comparten, si no con las élites al menos con sectores medios, las calles del centro, el teatro, los restaurantes, la escuela-, a lo cual debemos sumar la presencia de inmigrantes tanto de ultramar como de tierra. Sobre esto es fundamental detenernos.

Cuando hablamos de *inmigrantes* comúnmente pensamos en nuestros orígenes inmediatos vinculados a políticas de población de fines del siglo XIX. Nos resulta necesario sin embargo recordar con C. Martínez Sarasola que la primera corriente migratoria ocurrió en el siglo XVI[3], lo cual implica el reconocimiento de la existencia de poblaciones –o sea culturas, lenguas, algunas de las cuales aún perviven- anteriores a la llegada de los conquistadores y a nuestra constitución como *colonia* española. Y también tomar en cuenta que los que *descendimos de los barcos* sentimos inmigrantes a todos los que vinieron después, tanto los que vinieron durante la 1ra. mitad del siglo XX como resultado de las guerras, como la inmigración que se viene dando sin solución de continuidad, a veces declarada y otras en forma ilegal, ya sea mediante instituciones estatales o lazos familiares o de otro tipo. Cobran especialmente importancia en nuestra zona las migraciones procedentes de países limítrofes como Bolivia, Paraguay, también de Perú, y las migraciones internas de las cuales las más frecuentes a esta zona son las del Norte argentino. También es necesario tomar en cuenta que al inmigrante se lo suele visualizar desde la mirada y los intereses del habitante nativo, quien a menudo reacciona negativamente al sentir menoscabados sus derechos; salvo cuando responden a principios explícitos como los de la generación del 80, pocas veces se lo ve como producto de políticas estatales y de grupos de poder que planifican de ese modo la regulación del mercado de trabajo, tanto en América como en Europa[4].

La gente emigra en busca de mejores condiciones de vida, evaluando positivamente cuando es posible el hecho de compartir una misma lengua y cultura: es lo que pasa con países limítrofes y provincias del interior. Pero bajo una supuesta unidad suelen darse diferencias importantes: los inmigrantes hispanohablantes que llegan a La Plata son hablantes de dialectos o variedades diferentes al de la ciudad receptora; más aún, pueden tener también como primera lengua una lengua amerindia, siendo el español su segunda lengua, como suele ocurrir en el caso de la *comunidad* toba. Vinculado con esto hay un fenómeno más complejo y es que las variedades del español habladas por los inmigrantes pueden presentan sistemáticamente ciertos rasgos recurrentes, tanto en el léxico como en la gramática, que provienen de la vigencia en los lugares de origen de diferentes lenguas amerindias -guaraní, quechua, aymará, wichí, toba- de las cuales inclusive pueden ser hablantes al mismo tiempo que del español y seguir practicándolas en el nuevo lugar. En estos casos, además de cambios lingüísticos al interior de cada lengua es común que la lengua amerindia produzca interferencias en las nuevas prácticas, diferenciándose así de la *norma* local: sonidos, género, orden de las palabras, etc. Es lo que se conoce bajo el nombre de *contactos,* paso previo a la mezcla de lenguas. Ahora bien: si el poseer otra lengua puede ser pensado como positivo, es común que estos fenómenos de contacto sean censurados como incorrecciones por el maestro (y no admitidos como errores constructivos). De ellos se sigue inseguridad en el lenguaje, autocensura, silencio y una disminución de la capacidad comunicativa, como lo demostró B. Lavandera en su estudio sobre el cocoliche.

Según los especialistas, se conoce más de lenguas amerindias que de situaciones de contacto, así como los estudios del español en América se han concentrado más en variedades urbanas monolingües, dejando de lado las variedades rurales y sobre todo el español de los indígenas. Una razón para ello es que prima aún aquí el criterio de lengua homogénea, cuando muchos estudios ya confirman la imposibilidad de marcar límites discretos entre lenguas y entre culturas. El esclarecimiento de estos conceptos es importante para el abordaje de la diversidad. Algunos estudios aluden al español de los indígenas sobre todo en términos de sus implicaciones sociolingüísticas. Se muestra así que las valoraciones asociadas al español difieren entre sí. Por ejemplo, a

[2] Maestra de Escuela 41 del partido de La Plata, curso lectivo 2004.
[3] *Nuestros paisanos los indios*
[4] Cf. *Le Monde diplomathique,* febrero 2003.

veces se lo identifica con el 'código del poder', pero también resulta ser la lengua de los insultos y la desconfianza vinculada a los mestizos; por su parte, la lengua originaria suele identificarse con la lengua de la solidaridad intracomunitaria, aunque también puede estigmatizarse como un obstáculo para el prestigio y la movilidad social. Algunos sugieren que el utilizar préstamos del español en el discurso indígena, para algunos hablantes, los más hispanizados, está orientado a producir efectos de 'prestigio'. La complejidad aumenta si consideramos la variedad de usos que encontramos no solo a nivel grupal sino a nivel individual. Hay variables relacionadas con la diferenciación social y con niveles honoríficos, pero conocemos muy poco de las actitudes y el uso de las lenguas en función de variables como el género o la edad.

Estas investigaciones enfrentan una serie de difíciles problemas poco explorados y no resueltos sistemáticamente, tanto conceptuales como de lingüística histórica, como así también existen restricciones metodológicas derivadas de los instrumentos de captación de datos. De todos modos los resultados sugieren que le integración de material castellano en lenguas amerindias o a la inversa no representaría un 'empobrecimiento' o incorrección, por el contrario, en ocasiones se trata de por lo menos estrategias de supervivencia, si no de un franco 'enriquecimiento'[5]. Es interesante madurar estos conceptos: las lenguas amerindias sobreviven en algunos casos gracias a que se mezclan; la supervivencia por otro lado en el hablante de su lengua de origen, desde una mirada pluriculturalista, enriquece su capital simbólico y no es ya considerada un obstáculo sino que puede favorecer la adquisición de la lengua estándar de la comunidad receptora – instrumento sin duda necesario a la vida social y uno de los objetivos obligados de la escuela.

En nuestro medio, el conocimiento de fenómenos de contacto le resulta indispensable al maestro porque aporta explicaciones a hechos que de otro modo aparecerían como totalmente anómalos o incorrecciones.

Trabajos de campo. En vistas a la concreción del proyecto, decidimos realizar un trabajo etnográfico exploratorio en una escuela en cuyas aulas aflorara la diversidad sociocultural. De acuerdo con ciertas informaciones previas, relevamos la zona noroeste del partido de La Plata, caracterizada por una población con importante afluencia migratoria tanto del interior del país como de países limítrofes, donde, precisamente en el Barrio Malvinas, desde fines de la década del 80 se fueron instalando 36 familias tobas, oriundas de diferentes localidades del Chaco, gracias a un plan de autoconstrucción de viviendas[6]. En ese espacio geográfico delimitado detectamos tres escuelas, de las cuales elegimos la Escuela Nº 41 para realizar el trabajo de campo exploratorio, debido a que:

- concurren niños en situaciones de extrema pobreza que comparten el espacio de aprendizaje con niños de clase media pauperizada, algunos provenientes de escuelas privadas;
- mediante consultas realizadas a las maestras pudimos establecer que estudian 31 chicos hablantes de lenguas amerindias, además del castellano, entre los cuales (al momento de realizar ese trabajo) se encuentran niños tobas.
- en cuanto a la realización del trabajo de campo, la escuela 41 por la buena disposición de su personal docente suma a las características descritas, las posibilidades prácticas de concretar la investigación propuesta

Esa primera descripción nos muestra que la escuela Nº41 "Francisco Guerrini" constituye un espacio signado por la diversidad cultural, lingüística y social, características que la sitúan como una institución vulnerable a la discriminación tanto por parte de maestros hacia sus alumnos, como entre los mismos estudiantes.

El encuentro de la diversidad y tendencias homogenizantes en la escuela. El primer contacto formal con la directora y maestros lo tuvimos en una reunión de perfeccionamiento docente. De sus relatos surgieron diversas problemáticas relacionadas con la actitud del docente frente a la diversidad social, cultural y lingüística. En principio nos transmitieron sus preocupaciones por los mecanismos de resistencia que construyen los niños en el proceso de aprendizaje. El profesor de música reconocía en los chicos mucha rebeldía hacia el docente. Recordaba el caso de un chico muy rebelde que cambió su actitud al proponerle el estudio de la zamba "La Pomeña": el chico era salteño, quería volver con su mamá que vivía en Salta.

Este testimonio ocasionó que otros docentes intentaran dar con las razones que explicarían o permitirían comprender la resistencia de los niños a los contenidos impartidos en la escuela, transcribimos algunas:

Los chicos que vienen del interior o de países limítrofes, por lo general, no quieren quedarse acá, por eso piensan que si se portan mal en la escuela los regresarían a su lugar de origen. Acá no se sienten cómodos, los ritmos que llevamos son muy distintos a los del interior, en el interior son más lentos, nosotros vivimos acelerados.

Creemos ver acá que, en vez de rescatar la importancia de incluir contenidos que den cuenta de la diversidad que emerge en las aulas, se tiende a elaborar argumentos que no ponen en cuestionamiento los contenidos curriculares. Esa misma actitud aparece en el profesor de música, quien asume visiones estereotipadas de la relación entre la migración rural frente a la población de las ciudades: A partir de estos juicios se fomentan valorizaciones sobre las capacidades de aprendizaje que tienen los niños de origen rural frente a los de extracción urbana. Algo parecido ocurre en los casos de niños que vienen de países limítrofes. Una maestra de 3er. Grado cuenta su experiencia con un chico boliviano:

> *El chico venía con un lápiz y me decía 'tájame la punta', yo le respondía 'No te entiendo' y le pedía que me explicara qué quería decir, esta situación se repitió varias veces hasta que un compañerito me aclaró que lo que quería decir era que le 'sacara punta' al lápiz.*

---

[5] Extraído de: FLORES FARFÁN, J. A. y P. MUYSKEN, 1996, "Lenguas en contacto en Iberoamérica". En: *signo & seña* Nº 6, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina..

[6] En años sucesivos continuaron llegando y asentándose otros grupos, vinculados al primero, de modo que actualmente tenemos conocimiento de más de 70 las familias de origen toba, cuyos niños asisten a 5 escuelas públicas.

Este ejemplo nos hace pensar que los mecanismos de resistencia no sólo pueden provenir del niño frente a la enseñanza que imparte la maestra sino también de la maestra hacia la riqueza que proporciona el contacto con otras culturas, tal vez porque esto le implicaría abandonar ciertas posturas fuertemente arraigadas.

Otra maestra cuenta este ejemplo de revalorización de la lengua materna:

Yo tengo alumnos que hablan guaraní, ellos entienden perfectamente bien lo que yo les digo, pero hay uno que cuando le hago una pregunta me contesta en guaraní, entonces le digo que me hable en castellano porque no le entiendo y me contesta "yo soy un paraguayito orgulloso de mi nación".

Vemos así a través de las experiencias de los maestros que los mecanismos de resistencia se producen tanto desde el docente hacia la diversidad cultural y lingüística, como de los niños hacia las tendencias homogenizantes de la escuela.

Pues bien: el encuentro nos permitió definir que llevaríamos a cabo la labor etnográfica: en 4to. Grado D del Turno Tarde. Allí realizamos un trabajo exploratorio de campo mediante observación no participante en horas de clase, incluyendo recreos y otras actividades con otros docentes, durante los meses de octubre y noviembre 2003.

Daremos sintetizada una de las situaciones en el aula para su análisis:

Hay una corta interacción previa donde se da un enfrentamiento de los alumnos de una escuela suburbana, todos de condición muy humilde, con la maestra, a quien le falta ascendiente sobre los chicos a los que pretende educar. Ese clima de resistencia se tensa aún más cuando, haciendo caso omiso del pedido de sus alumnos, decide dictar Lengua. Mientras la maestra escribe en el pizarrón una "lectura" sobre la higiene de los dientes de sus mascotas y los chicos copian, Daniel, un chico de unos 11 años con deficiencias en lectoescritura canta desde el fondo del salón: "Mañana sábado, toda la noche, jodiendo, de joda"... Busca entre sus cosas el cuaderno en que realiza sus trabajos, se levanta, va hacia la puerta de entrada y se recuesta en un rincón al lado de la puerta. La maestra lo ignora y continúa escribiendo, mientras él habla acerca de que compite en boxeo por dinero. Sigue esta doble actividad por un rato, hasta que la maestra, ya sin poder ignorar a Daniel, lo mira y le grita: "¡Nene! ¡Ojo con hablar así! En tu casa si tú mamá te permite hablá como quieras, pero acá no!". Al final decide echarlo, y el chico, desde el pasillo: "Seño... me estoy cagando de frío...". (es un día sumamente caluroso).

Intervienen otros chicos, la maestra los amenaza con notas de aplazo en la libreta

El chico: ¿Y a mí qué? Dígaselo a mi mamá

Maestra: Tú mamá no viene a la escuela, venís vos.

El chico: A mí no me importa....

En la trascripción presentada se pueden observar los mecanismos de resistencia de los alumnos y de la maestra. Los problemas sociales estallan en el aula que está signada por el conflicto más que por la integración; la maestra, desbordada, resiste a esa realidad que diariamente la golpea y continúa enseñando el saber "seguro" que se imparte desde los manuales escolares. Esa resistencia se traduce mediante la negación del conflicto y el refugiarse en los saberes oficiales. Las salidas que encuentra la maestra a las situaciones críticas se establecen construyendo su identidad en oposición al grupo de pertenencia del alumno. Esto es, la maestra se autopercibe como parte de la escuela, diferenciándose del grupo familiar del alumno, acto que, en consecuencia, posiciona a la escuela como un espacio social distinto, esto es diferenciado y diferenciador, del espacio social ocupado por el alumno. Esa distinción toma ribetes de segregación cuando la maestra, ante su pérdida de autoridad, le marca al alumno que él no pertenece a la escuela, negándolo en su calidad de persona. Podemos concluir que, tanto la negación de la maestra hacia los conflictos sociales que surgen en la interacción con los alumnos, como su atención dirigida a las transgresiones a reglas estandarizadas de la lengua escolarizada y principios de autoridad del maestro en el aula, provocan que los alumnos se replieguen sobre sus actitudes de resistencia basadas en comportamientos que provocan disgregación, en marcada oposición a lo que es de esperar en el espacio escolar.

En 2004 decidimos observar en grados inferiores, previendo que allí aparecerían fenómenos vinculados a contacto de lenguas. Encontramos dos actitudes opuestas en los chicos: unas veces indisciplina y bochinche, charla descontrolada, otras veces silencio ante preguntas formuladas por la maestra, a tal punto que ésta llegó a opinar que "no hablaban". También apareció el contraste señalado arriba: "En tu casa sentáte como quieras, acá te sentás como corresponde!" Notamos que las preguntas de la maestra tendían a generar respuestas por "Sí/No" o de una sola palabra, del tipo llamado 'lenguaje restringido'.... No había relatos de los chicos. Aparentemente había homogeneidad en el grupo, de modo que nuestro primer propósito se vio frustrado. Por eso nos sorprendió que en uno de los últimos encuentros, en juegos que se hacían sin la presencia de la maestra, surgió que, de tres niños, uno era boliviano, otro paraguayo y otro argentino. La diversidad estaba reprimida, invisibilizada.

El trabajo etnográfico presentado no pretende hablar o dar cuenta de la escuela en general sino más bien develar mecanismos de resistencia que se construyen en las interacciones entre alumnos y maestros que, en el caso que aquí mostramos, sitúan a la escuela como espacio diferenciador y, en ese sentido, discriminador más que como lugar integrador de las diferencias. Queremos aclarar además que no hay que comprender lo analizado como una serie causalística donde la actitud de la maestra es causa o efecto del comportamiento de los chicos; por el contrario, la experiencia narrada nos muestra que el maestro, como miembro de esta sociedad y, por ende, agente instituido, está condicionado por su propia formación como formador, de ahí la importancia de realizar un trabajo conjunto que le otorgue armas para enfrentar el conflicto, permitiéndole cuestionar sus propias conceptualizaciones.

Trayectos a seguir en el delineamiento de nuestra investigación interdisciplinaria. A partir del trabajo de campo exploratorio presentado vemos dos líneas investigativas que intentan aportar al problema planteado de inicio.

La primera, en relación con la diversidad, hace ver necesario que el maestro desarrolle una actitud abierta, una "vigilancia epistemológica" (P. Bourdieu), cuyo resultado será nuevos conocimientos sobre lenguas y culturas amerindias y fenómenos de contacto. Contamos con estudios sobre el contacto quechua. En el equipo intentamos conocer algo sobre el contacto con la lengua toba, en la variedad hablada por estas familias, el **qom**. Se lograron ciertas hipótesis, a partir de los rasgos de la lengua de origen, sobre las posibles transferencias al español. Se estudió el sistema gramatical, que muestra diversos fenómenos en el componente léxico (reemplazo del artículo determinado por el indeterminado, reiterado uso del pronombre demostrativo en función de artículo, uso no copulativo del verbo ser, entre otros), en el componente morfológico (como variaciones de conjugación, uso de la 2da. persona de confianza, alteración de concordancias) y en el componente sintáctico (elipsis del verbo cópula "ser", omisión de conectores, dislocación). También el sistema fonológico, que presenta por ejemplo vocal breve en sílaba no acentuada, predominio de consonantes sordas sobre sonoras, uso relativo del yeísmo rioplatense, predominio del tono bajo, etc. El objeto de estudios de este tipo enmarcados en la Lingüística es que creemos que el conocimiento de datos sobre la lengua en uso puede resultar relevante para la alfabetización, así como también para la interacción dialógica en el aula. Además al maestro le permitirá comprender ciertos fenómenos.

En cuanto a la otra línea señalada, creemos que para cambiar las actitudes prejuiciosas de los maestros resulta importante conocer la raíz de sus conceptualizaciones sobre la *homogeneidad* de la lengua en relación con el fenómeno, ya *oficializado,* de diversidad. Encontramos en los maestros una fuerte adhesión al principio de lengua homogénea, ya sea en forma explícita o como modelo implícito arraigado, que se fortalece por la necesidad social insoslayable de conocer la lengua estándar. Dada la generalización de estas creencias, resulta un desafío interesante proponerse conocer dónde se originan y en qué responden a una determinada política lingüística. En respuesta a estos interrogantes podemos vincular el concepto de lengua única a los orígenes de la escuela argentina en el período llamado 'de organización nacional', la cual, según José Panettieri, se hace a expensas de aceptar el predominio de Buenos Aires; esto favorece desde el inicio una concepción etnocéntrica, marco dentro del cual se ubica la llamada 'escuela normativa' (A. Puiggrós), que se aviene bien con ver la lengua como sistema homogéneo.

El hecho de que esto ocurra en la escuela sarmientina nos hace pensar que no justifica, por su lejanía en el tiempo, el que se mantenga todavía hoy tan firme en los maestros esa 'fidelidad' a la norma homogénea, que le hace rechazar de plano toda 'desviación' de la misma, como hemos podido comprobar y como se ve en los ejemplos. En efecto, la mayoría de las maestras consultadas son conscientes de que, en la relación áulica y fuera de ella también, si un alumno pronuncia "incorrectamente" (omite sonidos, por ejemplo), dice vg. "la Adriana", o incluye una palabra de uso coloquial o de otra lengua, para dar los ejemplos más corrientes, ellas deben *corregir el error* inmediatamente. En el encuentro se reconocieron a sí mismas partidarias de un "purismo" idiomático, concebido como objetivo a lograr, que colocaba en el extremo opuesto al habla de los chicos; al mismo tiempo expresaban su desconcierto ante la evidente contradicción entre este "deber ser" y el concepto de "diversidad" ya ampliamente aceptado, al menos teóricamente. Pensamos que esta actitud va a la par de determinadas creencias que privilegian unos aspectos en detrimento de otros: en principio no tomar en cuenta que 'todo purismo es un obstáculo a la comunicación' (Hamel), pero fundamentalmente pensamos que tiene que ver con cómo el maestro se piensa a sí mismo, y en qué medida, en tanto 'agente instituido' está condicionado por la institución.

Esto nos lleva al punto de origen: la escuela, y a la necesidad de desnaturalizar ciertas prácticas analizándolas a la luz de determinadas políticas lingüísticas. Hemos hecho referencia arriba a sus orígenes. Nos preguntamos ahora qué pasó después y hasta la actualidad, cuando ya, desde 1960 en adelante, los trabajos en Sociolingüística han dejado asentado que la lengua es heterogénea, es decir, que existe en la diversidad, lo que conduce vía lógica a otra pregunta: a qué norma homogénea se aferra entonces la enseñanza escolar. Creemos haber encontrado una respuesta a estas inquietudes en los estudios realizados por José del Valle (2002), sobre dos textos claves del famoso filólogo español R. Menéndez Pidal, quien como se sabe tuvo un gran peso en nuestro país durante la primera mitad del siglo XX en el diseño del estudio y la enseñanza de la lengua. Según el autor citado, este filólogo afirmaba que en América la lengua es un 'sistema lingüístico unitario con base en la lengua literaria y en el uso de Castilla', al mismo tiempo que negaba explícitamente la existencia en nuestro territorio de otras lenguas que pudieran hacer temer por esa unidad, así como de sus posibles influencias 'por contacto' sobre el castellano. Esto como sabemos no responde a la realidad, ya que las lenguas amerindias han constituido un factor muy importante en la configuración de muchas lenguas hispanoamericanas, lo que hace que su conocimiento resulte indispensable para la comprensión de fenómenos lingüísticos y culturales, al decir de Germán de Granda (1996). A esto debemos agregar otros hechos de diversidad. Las afirmaciones de Menéndez Pidal, según del Valle, no parten de una descripción de nuestra realidad cultural y lingüística sino que pretenden desconocerla en aras de un proyecto político "que intenta encontrar fuera de España el componente lingüístico necesario al proyecto de unidad nacional del estado español"; luego, este proyecto se intentaría instaurar en las instituciones académicas de Hispanoamérica y en las organizaciones estatales como el Ministerio de Educación de la Nación, a quienes va dirigido su discurso. Es lo que para algunos autores como Andrés Rivera constituye una nueva "conquista de América" por España[7].

[7] Entrevistado por Quiroga, Canal 7, "El rincón de la cultura", 12/08/04

No seguimos la suerte y el camino de aquellos textos, pero de hecho el diseño allí propuesto coincide con la política lingüística de la primera mitad del siglo XX y es la que aparece hoy como mandato en el maestro de escuela.

Con posterioridad al período expuesto sigue entre nosotros en la 2da. mitad del siglo XX la prevalencia del enfoque "científico" en el estudio y enseñanza de lengua, con el estructuralismo primero y el generativismo después. El primero sobre todo podría haber dado cabida al concepto de diversidad en el lenguaje[8], dado los principios teóricos y la metodología que sustenta. Primó como resultado de ambos una mirada idealizadora[9], que tendió a reforzar el concepto de lengua como sistema homogéneo, esta vez reforzado y jerarquizado por la ciencia. Luego, la escuela erigirá esta lengua idealizada (o 'imaginada') al rango de modelo, en función del cual establecerá su conocimiento como un objetivo necesario a alcanzar por el maestro o el docente de lengua o de otra área cuyo instrumento sea la lengua (es decir, de todas, habida cuenta de que se evalúan casi todos los conocimientos en la medida en que pueden ser verbalizados por el alumno). Esto es lo que llamamos 'lengua escolarizada'.

Pensamos que la formación que proviene del marco institucional así descrito no le da al maestro las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para cumplir con sus finalidades educativas, frente a los conflictos que plantea la emergencia de la diversidad; por el contrario, puede llegar a anular su propia creatividad. Desconocer esa situación conduce al maestro a experimentar continuas frustraciones que devienen, como pudimos mostrar en el trabajo etnográfico presentado, en actitudes de resistencia y rechazo de las problemáticas que no está preparado para enfrentar, lo que hace que, como solución, la mayoría de las veces termine replegándose sobre los saberes instituidos, sin poder, en consecuencia, integrar a esos saberes la riqueza que palpita en la diversidad sociocultural.

Bibliografía:

- Anderson B. (1993): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: FCE
- Bernárdez Enrique 2001: *¿Qué son las lenguas?* Madrid, Alianza Editor.
- Bertel y Busquets,M (2000): *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, México.
- Bourdieu P. (1991): *Qué significa hablar*? *Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu P.(1984): *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- García Canclini, Néstor (1990): *Culturas Híbridas Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.
- Hodge R. y G. Kress 1993, *Language as Ideology*, 2nd. ed., London, Routledge.
- Hudson R. 1884: *La sociolingüística.* Madrid, Anagrama.
- Lavandera B. 1984, *Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette.
- López Morales H. 1993, *Sociolingüística*, Madrid, Gredos, 2ª ed.
- Martín Rojo: 2003: *¿Asimilar o integrar?* Madrid, MCE
- Neufeld, Ma. Rosa (1999): *De eso....no se habla . Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. EUDEBA.
- Puiggrós A. 1995, *Volver a educar*. Buenos Aires, Ariel.
- Raiter Alejandro y J. Zullo. 2004 *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires, Gedisa.
- Touraine Alain 2000. *Igualdad y diversidad.* Buenos Aires,. F.C.E.
- Artículos:
- Acuña Leonor (2004): "La estandarización de la lengua para la Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B.)". En: *Actas del Primer Congreso Intern. de Educación, Lenguaje y Sociedad*, UNLPampa.
- Arnoux Elvira 2001: "Problemas históricos y actuales de la estandarización. En: *Políticas lingüísticas Norma e identidad.* Buenos Airees, Fac. de Filosofía y Letras, UBA.
- Blanco Mercedes I. 2004: "El otro lado de la luna". En: *Trama[p]as* Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Año 3 Nro. 26.
- del Valle José (2002): "Lenguas imaginadas: Menéndez Pidal, la Lingüística hispánica y la configuración del estándar". *www.unidad en la diversidad.*
- Fernández César 2003: *La escuela rural. Interculturalidad mapuche*. Buenos Aires, Dunken.
- Foley D. (1996): "El indio silencioso como una producción cultural",en Levinson, Foley y Holland. The cultural production of the educated person, State University of New York Press.
- Hachén Rodolfo y otros, 2004: "La comunidad toba de La Travesía (Rosario): diagnóstico de la situación lingüística. En: *Actas del Primer Congreso Intern. de Educación, Lenguaje y Sociedad*, UNLPampa.
- Hamel Rainer E.2001: "Políticas del lenguaje y educación indígena en México". En: *Políticas lingüísticas Norma e identidad.* Buenos Airees, Fac. de Filosofía y Letras, UBA.
- Huergo Jorge y M. B. Fernández 1999. *Cultura escolar, cultura mediática/ Intersecciones*. Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
- Lopreto G. 2000. "La escuela y la diversidad lingüística". UNMP, SAL.

[8] En efecto, en algunos países el estructuralismo fundamentó el estudio de muchas lenguas indígenas de América como también de otras exóticas, diferentes. En nuestro país los esfuerzos fueron más bien dirigidos al estudio de la 'norma culta'.

[9] Cf. Bernárdez (1996: 17ss), Chomsky N. (1994): *El conocimiento del lenguaje.* Barcelona, Altaya. 32

- Lopreto G. 2002. “Estudios de casos de diversidad lingüística en la escuela”. UNC, SAL.
- Lopreto G. 2004: “Lenguaje y sociedad multicultural”. En: *Tram[p]as,* Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Año 3 Nro. 26.
- Requejo Isabel 2004: “Lenguaje oral e identidad lingüística en la infancia”. En: *Trama[p]as,* Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Año 3 Nro. 26.
- Rev. *Oficios terrestres* 3. “Violencia y lenguajes”, 1996. Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, U.N.L.P.
- UBA 1996 - Revista Signo & Seña Nº 6: *Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*. Rev. del Instituto de Lingüística, Fac. de Filosofía y Letras.
- Van Dijk T. A. (comp.) 2000. *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- Vs. 1977, El lenguaje y los grupos humanos, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión. Weinreich U. Unilingüismo y multilingüismo