

POR QUÉ EL ESTUDIO DE CASOS

Uno de los métodos cualitativos que usamos es el estudio de casos, que tiene el atractivo del acontecimiento, del relato. Además, como en todo acontecimiento, pueden confluír en el mismo varias causas, de modo que su tratamiento requiere ser abordado desde distintas áreas, lo que previene del reduccionismo en que cae a veces el estudio especializado.

Consideramos que no hay oposición entre teoría y caso. El caso desafía a la teoría y la teoría explica el porqué de hechos aparentemente anómalos. Algunos constituyen casos aislados (posiblemente el que traigo acá), en otros la variación se generaliza y perdura. Al elegirlo como método nos valimos del material que se producía en el aula y también de ciertos rasgos directamente observables desde un conocimiento operativo del lenguaje y de las observaciones específicas que suelen hacer los maestros.

Tuvimos que recurrir a la gramática, la conjugación verbal, a los conceptos de variedades y variaciones, a fenómenos de orden auditivo y fonológico, a la psicopedagogía y la sociología del lenguaje, para entender el porqué de determinadas emisiones y de la escucha, que conformaban actitudes y prejuicios generadores de una situación propicia al bullying, ejercido sobre un grupo social y escolar determinado. Así pudimos convertir el problema en situación de aprendizaje. Se confirma al mismo tiempo la necesidad del **conocimiento descriptivo** de los aspectos formales de la lengua, por parte del docente, presentes en el **conocimiento operativo** del hablante.

La propuesta no se limita al conocimiento en sí de determinado caso; por el contrario, los relatos y sus análisis valen en tanto apuntan a abrir la mente para actuar frente a hechos nuevos y distintos y a fundamentarlos cuando estos ocurren. Es decir, los tomamos como disparadores del estudio y de la búsqueda en la teoría, que entendemos puede ser luego generadora de la comprensión de nuevas e impensadas situaciones de la práctica. En este enfoque nos reconforta la mirada de Alejandro Grimson (2012), quien rescata lo casuístico:

El cambio epistemológico consiste en abandonar la pretensión de una respuesta trascendente y asumir que la respuesta es casuística. Uno de los grandes desafíos teóricos de los años venideros consistirá justamente en precisar hasta dónde debemos llevar la elaboración teórica y dónde comienza el terreno de lo estrictamente casuístico. (Grimson 2012, 35)

Leer su texto nos permitió revalorizar lo que veníamos haciendo: *la investigación empírica, especialmente la etnográfica, implica establecer diálogos entre conceptos y sucesos*, afirmación que luego el autor redondea mediante una elocuente metáfora: *es el horno donde las teorías se cuecen y se procesan* (op. cit. 36, 96).

Esos casos nos permiten hacer algo que resulta a la vez placentero, esto es: recorrer los vericuetos del lenguaje –el porqué de una palabra, de un tiempo verbal, de una entonación- para explicar los usos diferentes a la norma pero reales, verdaderos, porque el lenguaje es una construcción y trabajar con él nos permite conocerlo mejor, al mismo tiempo que nos proporciona *el placer del orfebre*.

Y ante la necesidad de darle un objetivo noble a este trabajo, algo que justifique tanto insumo, lo hacemos por los que son desvalorizados en su lenguaje -en especial aquellos a quienes por ser chicos o por ser avergonzados en su forma de hablar se niegan o se les niega la posibilidad de participar- y también por los que, muchas veces sin saberlo, contribuyen a que eso ocurra. Porque trabajar en el tema, además de una satisfacción personal, podría convertirse para unos y otros en herramientas de liberación, como lo soñaron explícitamente Bourdieu y Freire.

Una estudiante del Profesorado en Educación Primaria comentó en clase que los chicos con los que debía practicar eran ‘un desastre’ (término frecuente en las instituciones). Así pensaba el resto del grupo). No se trataba de chicos ‘especiales’, como se dice en la jerga, sino de chicos comunes pero que -dicho en frase simple y rotunda por la aspirante a maestra- *no tienen lenguaje*. Ese juicio era compartido por el profesor del “Espacio de la práctica” y otros docentes.

No se refería a un individuo sino al grupo. Pensé en conceptos como la universalidad del lenguaje, el hombre como ser de lenguaje: la futura maestra estaba negando directamente la condición humana a esos chicos. Pero, una vez pasado el primer impacto, dado la ambigüedad de la frase, le pregunté por qué lo decía.

-No tienen gramática- agregó.

Con eso no mejorábamos mucho, ya que sin gramática no hay lenguaje, no podríamos hablar pues se trata del conocimiento operativo de cómo se construye una frase, una

emisión, competencia que se adquiere simultáneamente al vocabulario y que todos los hablantes, letrados o analfabetos, poseen. Entonces a mi pedido aclaró un poco más: *-No conjugan los verbos.*

Esta afirmación nos llevaba a un terreno más acotado, que por lo tanto podíamos intentar abordar. Además de que, si en teoría puede haber lenguas sin conjugación verbal, incluso sin verbos, la afirmación resultaba extraña ya que los chicos a los que se refería eran originarios de un país bilingüe quechua / español, ambas lenguas con complejos sistemas de flexión verbal, de modo que no podían dejar de conjugarse verbos, piedra de toque de su gramática que todos los hablantes conocen operativamente aunque nunca aprendan los nombres de tiempos y modos.

El problema se aclaró un poco más cuando, a la pregunta del porqué de semejante afirmación, la estudiante aclaró: *-Porque hablan como los indios, en infinitivo. Dicen: "Ayer Laura cantar".*

Habíamos llegado al punto. Esto era más fácil de analizar que aquella afirmación tajante primera, de modo que nos propusimos estudiar y reflexionar sobre el problema, lo que nos llevó por un recorrido un tanto complicado ante la necesidad de encontrar precisiones para la fundamentación del caso pero nos resultó sumamente interesante (no siempre el camino más corto es el mejor). Para ello dividimos el problema en dos partes: 1. ver qué se entiende por 'los indios' y si es verdad que éstos hablan en infinitivo. 2. si los alumnos del relato hablaban en infinitivo.

Los indios ¿hablan en infinitivo?

Esta primera cuestión fue fácil de resolver, cualquier lector medianamente informado conoce la respuesta.

Por empezar, en la expresión 'los indios' -que usualmente remite entre nosotros a las culturas originarias de América- subyace el pensamiento erróneo de atribuirles una homogeneidad que no es tal y que enseguida se derrumba cuando pasamos lista a los distintos pueblos que habitaron y habitan nuestro continente o tan solo el territorio argentino, con sus diferentes culturas y lenguas y variedades de lenguas. Esta información ya está bastante difundida y puede encontrarse en obras reconocidas como *Nuestros paisanos, los indios* de C. Martínez Sarasola (1992), en documentales de Canal Encuentro, en los mismos manuales escolares y sitios de Internet, etc.

Luego, por una simple deducción, las distintas lenguas originarias y otras lenguas, con distintos sistemas verbales, permiten suponer una apropiación particular de la

conjugación verbal española por hablantes no nativos que no precisamente tiene que ser la de fundir todas las variantes en el infinitivo. Es verdad que esa forma es el nombre del verbo y la elegida en los diccionarios pero no es el caso de los chiquitos de primaria de la mayoría de escuelas de la zona, que por lo general no cuentan con ese elemento.

De todos modos, por alguna razón los errores de concordancia verbal, sobre todo los cometidos por hablantes cuyas lenguas primeras no tienen una conjugación tan compleja como la nuestra, los asimilamos a ‘hablar en infinitivo’, es decir, ‘hablar sin conjugar’, al menos correctamente, lo cual indicaría un nivel muy precario de conocimientos que ignora u omite las numerosas sutilezas de sentido del entramado de tiempos, modos, aspectos, incluso en el nivel básico de la concordancia en persona y número. Constituiría un rasgo de *barbarie* idiomática.

Ese rasgo que configura a los ‘bárbaros’, repetido en relatos, películas y comedias, asentó el estereotipo del indio con pluma hablando en infinitivo, lo mismo que a Tarzán, el blanco / sajón salvaje criado en la selva (y en ambos casos traducción del inglés).

Pero no necesariamente el infinitivo tiene que ser la forma elegida. Allá por el siglo XIX, Lucio V. Mansilla, tal vez por su apego a la cultura francesa, hacía hablar a los ranqueles en gerundio (otra forma no conjugada), en usos que la normativa condenaría como ‘galicismos’:

Ese soy Wenchenao, ese mi toldo, esa mi tierra. ¿Con permiso de quién pasando?
[...] Ese coronel Mansilla, ¿con permiso de quién pisando mi tierra? No siguiendo camino si no pagando [...] Bueno, amigo, siguiendo camino no más, pero dando camisa, pañuelo, calzoncillo. (Mansilla 1967: 122)

Aparte de estos ejemplos es esperable que el hablante de otra lengua, al intentar hablar en español, use el verbo con diferentes niveles de *errores*. Lo vemos en la famosa novela de Benito Lynch a la que le da nombre su personaje principal, *el inglés de los güesos*, cuando éste, enamorado de la joven Balbina, decía algo así como: *mí gusta Babina*. En forma similar se registra en un hablante bilingüe mapuche-español: *yo nomá’ era uno que hablábamo’ en... en mapuche* (Díaz-Fernández 2010, 195). Un sordo ya alfabetizado y literado escribe: *Yo no quiero abandonar segui aprender pero tengo la duda porque tengo mis hijos cuidar a quien no se no sabemos dejar* (Báez 2008).

Es que, dada la complejidad propia de todo sistema lingüístico, en el caso específico del español las diferencias esperables o errores más frecuentes corresponden al empleo de los tiempos y modos verbales, en la concordancia sujeto-verbo y de los distintos tiempos entre sí. Esto puede suceder tanto cuando la lengua primera tiene una conjugación más

simple (vg. el inglés) como en lenguas con una conjugación verbal muy compleja (quechua, otras lenguas neolatinas), ya que difícilmente se pueda dar una equivalencia de todas las formas, categorías y sentidos, y no solo por razones lingüísticas sino también culturales. No puede ser de otro modo, aún los hablantes nativos somos pasibles de cometer variaciones sancionadas en la mayoría de los textos de normativa: *estaría* en casos en que se prescribe *estuviera*, *hubieron problemas* por *hubo problemas*, etc.

Los hablantes usan bien su lengua

De modo que los indios no hablan en infinitivo. Para juzgar cómo hablaban esos niños propuse a mis alumnas las palabras de Erica García (1988: 11): *partimos de la premisa de que los hablantes usan bien su lengua*. Pues bien, qué pasaba.

Lo primero que viene a la mente como factor atenuante del presunto ‘error’ es que, por tratarse de niños de poblaciones con escasa cultura letrada en su primer año escolar, la mayoría de los cuales seguramente recién acababa de salir del núcleo familiar, todavía no habrían adquirido en forma completa la variedad de la comunidad receptora, todavía hablaban como sus padres inmigrantes. De ahí la importancia de conocer un poco más a los chicos: quiénes eran, cuál era su cultura comunitaria, qué lengua o lenguas hablaban. Y allí empezó a aclararse el problema.

Se trataba de chicos de origen boliviano, por lo tanto debíamos pensar no solo en una cultura y una lengua comunitaria diferentes, correspondientes al mundo quechua / aymara, sino también que usaban otras *variedades* de español. Ahora bien: las lenguas implicadas tienen en común el haber desarrollado sistemas verbales muy complejos, lo que nos permitían suponer, en principio, que esos chicos no hablaban en infinitivo. Lo que debíamos esperar en ellos era entonces alguna variedad del español de Bolivia, con contactos de lenguas originarias de la zona, también en sus variedades. Seguía en pie el por qué se les atribuía el uso del infinitivo y no la forma conjugada.

Para resolverlo indagamos en la teoría gramatical, más precisamente en la morfología, ya que el problema tiene que ver con una forma verbal, pero además hay otro aspecto tanto o más importante a tener en cuenta: por ser un caso de lengua oral corresponde considerar también la realización fonológica. De ahí que necesitábamos también conocer, aunque fuese a grandes rasgos, las diferentes formas de pronunciar el español en las zonas de procedencia.

Con estas herramientas y con conocimientos elementales de la conjugación verbal, armados además de la premisa de arriba, volvimos al ejemplo: *Ayer Laura cantar*, donde

cualquier hablante de español colocaría el verbo conjugado en algún modo y tiempo del pasado, en concordancia con el sujeto en número y persona. Las opciones son:

cantaba (Pretérito Imperfecto, PI)

cantó (Pretérito Perfecto Simple, PPS)

ha cantado (Pretérito Perfecto Compuesto, PPC)

Las distintas formas señalan el pasado en distintos aspectos: acción habitual y repetida (PI: *cantaba siempre*); o una acción única, singular, realizada en un momento determinado (los distintos ‘perfectos’, llamados así porque refieren una ‘acción perfecta o acabada’ en el pasado): *ayer en la fiesta Laura cantó* (PPS) / *ha cantado* (PPC).

Así llegamos a 2 posibilidades. No es exactamente lo mismo usar una u otra, pese a que la diferencia de sentido pueda ser bastante sutil. Leemos que el perfecto simple (PPS) designa un proceso ocurrido en un momento del pasado sin vinculación con el momento del habla. En el perfecto compuesto (PPC), en cambio, su valor básico consiste en indicar la persistencia del resultado de una acción pasada, que llega al momento hasta el punto del habla, incluyéndolo (Di Tullio A. 1997: 228). En esta distinción coinciden *grosso modo* muchos lingüistas e incluso la RAE.

Pero esta sistematización del sentido, que parece tan clara, se complejiza si la entrecruzamos con criterios de uso que, de algún modo, cuestionan la racionalidad del esquema: así, aunque es probable encontrar las distintas formas en todo el ámbito hispanohablante, se da que, en determinadas regiones o comunidades, vinculado tal vez a diferencias culturales, es más frecuente la forma aguda, breve y tajante *cantó*, mientras que en otras predomina la forma perifrástica, ralentada y de acento grave *ha cantado*.

Los hablantes rioplatenses usamos con más frecuencia el PPS (*cantó*). Hasta la RAE lo ha reconocido en su esbozo de Gramática. Pero no solo académicos y lingüistas han observado ese rasgo sino también los hablantes comunes: lo comprobamos al trabajar con un grupo de niños platenses recién ingresantes a la primaria, casi ninguno alfabetizado y menos aún iniciado en los laberintos de la ciencia gramatical, que daban prueba de ese reconocimiento (a más de un pensamiento etnocéntrico) al distinguir a sus compañeritos de curso, de origen boliviano, porque usaban de preferencia la forma compuesta: *ha cantado*. Y como suele suceder en muchas situaciones parecidas, usaban ese rasgo distintivo como estigma, convirtiéndolo en la denominación del grupo:

-¡Ahí vienen los ha cantado!

Maestra: -¿Quién quiere pasar al pizarrón?

Niños argentinos platenses: -¡Que pasen los ha cantado!

Este dato me fue aportado por la tesista Gabriela Márquez, maestra de un grupo formado por chicos de diversos orígenes en la escuela pública N° 29, fuera de la égida urbana, quien estaba estudiando conmigo los procesos de alfabetización en grupos mixtos. No se trataba de un uso ocasional sino cotidiano, puesto que la característica del mote o de lo que llamamos por aquí ‘sobrenombre’ es que resalta un rasgo constante que identifica al diferente.

Los dos pretéritos son correctos, ya que están ‘oficializados’ dentro del sistema o del famoso cuadro de la conjugación verbal. Aportan según la normativa una diferencia de sentido y a la vez vemos que se trata de una diferencia cultural, atribuida a situaciones de contacto. Pero en su apropiación como sobrenombre que hacen los chicos la toman como distintiva del grupo extraño, ‘los de afuera’, los otros.

Como no estaba dentro de los objetivos de la tesis el estudio de las interacciones en el aula sino que nos limitamos a la problemática de la alfabetización en situación de diversidad cultural y lingüística, enfocada principalmente en lo fonológico (Márquez 2003), habíamos tomado el hecho como una simple anécdota de aula. Además la observación fue en 1999, es decir, bastante anterior al desarrollo posterior que le dimos al tema.

Por esa razón, al principio me pasó desapercibido el verdadero sentido transgresor -o más bien creativo- de la frase *los ha cantado*, no así a la maestra. En efecto, no se trataba de una frase del tipo *los quiere, muchos poemas de Machado los ha cantado Serrat*, donde el pronombre *los* está en función de ‘objeto directo’ (OD) de la oración. Fue la tesista y maestra -no desde un conocimiento descriptivo de la gramática sino a partir de su intuición de hablante y de un conocimiento vivencial de la situación- quien captó el verdadero sentido con que sus chicos construían la frase *los ha cantado* y me señaló la transgresión lingüística de la misma, donde *los* es artículo, para designar a los chicos bolivianos, Traducido a un lenguaje explícito equivaldría a: ‘los que usan *ha cantado*’, es decir, ‘los que usan el PPC’ (claro que a los chicos locales no les interesaba el dato lingüístico en sí, pues lo usaban con otros fines).

A esta altura encontramos por lo tanto un doble criterio: mientras aquellos docentes y practicantes del principio afirmaban que los chicos bolivianos hablaban en infinitivo, sin conjugar –un hipotético *ella cantar*-, ahora tenemos que los compañeritos locales, en cambio, les otorgaban el reconocimiento de que sí sabían conjugar, pero los escarnecían

llamándolos por la forma verbal ‘extraña’ con que los identificaban. Es verdad que con ello no se mostraron muy solidarios pero otorguemos a estos chicos de tan solo primer grado el mérito de que, a diferencia de los estudiantes y del docente de superior, al menos los hacían conjugar y por lo tanto les reconocían tener gramática y luego también lenguaje. Todo esto no obsta para que, así como intentamos antes aclarar el primer prejuicio, veamos ahora qué pasa con este tiempo, ya que ambos hechos parecen estar relacionados.

Los tiempos verbales

Como hemos visto arriba, los varios pretéritos de la conjugación española expresan diferencias de sentido. Pero si bien podemos suponer, como se enseña en la escuela, que el sistema de formas verbales organizado en aquellos cuadros de la conjugación es común y homogéneo en todo el ámbito hispanoparlante, en la práctica se registran diferencias tanto en la selección de formas como en su frecuencia de uso.

En efecto, hay tiempos verbales que son más usados (presente de indicativo *canto*) así como hay otros que tienen frecuencia próxima a cero (futuro de subjuntivo *cantare*) o que generalmente son sustituidos por una frase verbal (el llamado ‘futuro perifrástico’ *voy a cantar*, usado comúnmente a expensas del futuro de indicativo *cantaré*), así como el modo indicativo tiende a expandirse en desmedro del subjuntivo (Lavandera 1984).

Las preferencias de uso también muestran diferencias en cada comunidad lingüística. Las causas pueden ser múltiples. Entre las más importantes, además del dinamismo propio de las lenguas, tenemos las diferentes situaciones de contacto. Con respecto a ello, lingüistas como R. Nardi y G. de Granda afirman que la causa más importante en la conformación de las distintas variedades del español de América está, básicamente, en el contacto con lenguas amerindias.

En América, cualquiera sea la forma que adopte la sustitución forzada de la lengua materna aborigen por el español, por contacto espontáneo o por su versión escolar (normativa), ocurrirá entre ellas un entrecruzamiento de reglas sonido-significado, generando otras, conformando nuevos sistemas o inclusive nuevas lenguas. [...] Estos mecanismos presidieron durante cuatro siglos la adquisición del español por hablantes amerindios y africanos, inmensa mayoría poblacional de toda la América hispanizada. Sin embargo, en la Argentina, se omitió el tratamiento de esta cuestión fundamental. Rigió en su lugar una actitud autoritaria prescriptiva, sólo interesada en los antecedentes peninsulares para explicar las modificaciones

del español, de hecho producidas por contacto con las lenguas amerindias. [...] Ignorar o negar tales hechos atribuyéndolos a usos peninsulares supone ignorar la existencia misma de las lenguas amerindias, y de hecho a sus hablantes, lacra racista que padecemos desde la conquista. (Rumiñawi, CIL Nardi s/f)

Es sabido que el tiempo verbal en cuestión, aquel que usaron los chicos platenses para estigmatizar a sus compañeros bolivianos (los *ha cantado*, esto es, el PPC), predomina en el español de contacto quechua / quichua, como es el español andino de Perú, Bolivia y del NOA.¹ Esta preferencia ha sido ya señalada en diferentes estudios pero, en nuestro caso, el resultado fue bastante inusual, porque la forma *los* funciona como artículo en su función de sustantivar un verbo, que no está en infinitivo como es dable esperar (decimos *el comer, el beber, los cantares*, cosa prevista por la normativa), sino en una forma conjugada: *ha cantado*. Es verdad que es un caso no común de construcción pero damos fe de que, en tanto hecho lingüístico y/o discursivo, no se trató de una ocurrencia individual o circunstancial sino que existió al menos ese año en ese grupo y que los chicos lo usaban con total propiedad, tal como lo entendió la maestra.

Este tipo de extraños maridajes no son raros en el habla coloquial. Aparte de la posibilidad de transgresiones únicas de un hablante creativo, hay hechos similares ya consagrados por el uso. Podemos encontrarlo en *los bárbaros* –etimológicamente: ‘*los (que dicen) bar-bar*’-frase formada a partir de la onomatopeya que imita el ‘hablar mal, incorrectamente’. También la construcción *los che* por ‘los que dicen *che*’, frase en que el artículo transforma al vocativo *che* en un sustantivo y con la que nos identifican a los argentinos en muchos países hispanoamericanos: *en toda América Latina nos dicen los “che” desde mucho antes de que el Che fuera Guevara* (información personal de JA, periodista y escritor argentino-venezolano, 2014).

No nos asombremos: el DRAE nos trae un caso similar de construcción de artículo más verbo conjugado con *el haiga* (verbo *haber* en 3ra. persona singular del presente de subjuntivo que por obra del artículo antepuesto se vuelve sustantivo para designar un tipo de automóvil). Este uso entra dentro de los españolismos o regionalismos.

Es de destacar que los autores de aquel uso singular y si se quiere desviado, que no pasó a ‘la lengua’, fueron chicos de primer grado, es decir, hablantes todavía no alfabetizados

¹ La explicación más aceptada sobre esta preferencia apunta a que esa lengua amerindia cuenta en su conjugación verbal con una variante para expresar un sentido llamado ‘constatativo’ o ‘evidencial’, que compartiría algunos rasgos con los sentidos de la forma elegida *ha cantado*. Aparte de esta explicación ‘de libro’, la percepción de nuestros chicos lo confirma.

e inmaduros en su práctica lingüística, lo cual, si bien justifica la violencia de construcción, constituye a la vez una prueba indirecta de la frecuencia del tiempo PPC en los chicos bolivianos. Lo que de paso resulta también interesante es comprobar que esos chicos, hablantes del nivel escolar más elemental y sin conocer por supuesto el cuadro de la conjugación -es decir, el paradigma verbal-, lo conocen sin embargo operativamente, puesto que ya diferencian el uso predominante rioplatense de la forma con que identifican a ‘los otros’ y, a partir de allí, colocan a ésta en el lugar correspondiente al sustantivo, mediante la anteposición del artículo. Explotan de ese modo ese recurso sintáctico para distinguir a los que se diferencian de ‘nosotros’ por usar una forma verbal distinta.

De ese modo los chicos transformaron un tiempo verbal en rasgo identificatorio de un grupo que luego, en cuanto tal, usaron para estigmatizar al otro, al distinto. También esa forma (*ha cantado*) puede expresar otros diferentes sentidos a los hablantes rioplatenses, entre ellos un plus de refinamiento, no siempre valorizado positivamente. Por todo ello su uso resultaba estigmatizante e irónico, como un caso más de preferencia por las relaciones tensas o agresivas que Heras (2005) observa en el espacio de nuestras aulas.

Que los chicos utilicen la frase con fines discriminatorios puede comprenderse, ya que tiene que ver con etapas en su maduración social e intelectual: se sabe que el niño tiende a desvalorizar lo que es diferente debido a una explicable tendencia infantil al etnocentrismo que se justifica por la necesidad de reforzar la propia identidad, en pleno proceso constructivo en la etapa escolar (Heras 2005). De ahí que resulte comprensible la mirada prejuiciosa hacia la diversidad de parte de quienes no han adquirido todavía una competencia sociolingüística (Múgica y Solana 1989).

Esto vale tanto para los unos como para los otros: también del otro lado es percibido como tosco o anacrónico nuestro *voseo*, así como poco cortés la forma seca y restallante *cantó*. Pensamos que los posicionamientos o ‘actitudes’ que se derivan de estos hechos están más bien relacionados con la realidad extraescolar y con relaciones de igualdad o asimetría, no con los hechos lingüísticos en sí mismos. Es el adulto –ya sea los padres u otros familiares mayores, o en nuestro caso el maestro- quien puede partir de un análisis crítico para crear situaciones de aprendizaje y hacer comprender que se trata de usos diferentes, elegidos y validados por las comunidades de origen que, si bien indican pertenencia a una cultura, no son mejores ni peores.

La realización fonológica

Ahora bien, todavía no hemos llegado al punto de cuál es la relación entre la forma verbal

que usaban los chicos bolivianos: *ha cantado* y el infinitivo *cantar* que oye la practicante. Mirado desde la actualidad, varios años después, vemos que, a pesar de la afinada percepción de los chicos y luego de su maestra, es significativo que en ese momento no le hubiéramos dado la trascendencia necesaria a este hecho y, en cambio, quedara registrado como una simple ‘anécdota de aula’. Nos justifica el que entonces nos proponíamos como problema de tesis las dificultades para la alfabetización en relación con las diferencias lingüísticas de tipo fonético, a partir del criterio muy difundido en el ámbito escolar de que, para aprender a leer y escribir, primero es necesario pronunciar correctamente, tal como lo afirman pedagogos reconocidos (Braslavsky 1992). Es justamente en el estudio de esos rasgos donde vamos a encontrar la respuesta que nos permite cerrar la explicación del caso. Veámoslo con más detalle.

Los hablantes provenientes de zonas de influencia quechua, en la forma *ha cantado* hacen comúnmente la elisión del verbo auxiliar a nivel fonológico, quedando solo el participio *cantado*. Esta variación se da en una gran mayoría de informantes, según la lingüista Emma Gregores y otros lingüistas. En el siguiente ejemplo de español oral con contacto quechua se ve claramente: *Ya desyerbar terminando, a la yerba lo llevado a la casa* (Flores Farfán et als. 1996: 52).

Allí, *lo llevado* es la realización fonética correspondiente a *la he llevado*, en la que como vemos desaparece el verbo auxiliar *he*. El mismo fenómeno lo encontramos en distintas descripciones del español andino y lo pudimos comprobar además en la lengua oral de niños del NOA, según documentos audiovisuales facilitados por la lingüista Isabel Requejo.² De allí los siguientes ejemplos, en niños de 3 a 5 años:

[apagáu] por *ha apagado*
[limostráu] por *le he mostrado*³

Como vemos, en la terminación –ado se pierde la consonante, predomina la vocal a (acentuada), mientras la o final se cierra (u) y se debilita. Esta diferencia se mantiene con el tiempo y corresponde a realizaciones de hablantes adultos. Los mismos niños fueron filmados 8 años después, ya escolarizados, y allí también aparece. Ver el ejemplo: a la pregunta “¿*podés domar un potro?*” el niño responde:

[noprobaú] *no he probado*

² Isabel Requejo, material pedagógico del CERPACU (UNT) grabado en 1990 y 1998

³ . Entre corchetes cuadrados va la transcripción fonética aproximada a la audición, para la que usamos por razones de factibilidad el alfabeto común; le sigue la forma escrita normativa.

El ejemplo entra además dentro de los hechos observados por Gabriela con respecto a sus alumnos bolivianos que dejó asentados en las fichas de seguimiento personal, donde podemos leer: “omisión de consonantes (la d intervocálica), errores de concordancia, errores en el uso de personas gramaticales”, observaciones con las que contamos y que, a falta de otras anotaciones más precisas, nos vemos necesitados a reinterpretar. Algunas de estas observaciones valen también para otros chicos del grupo, en cambio se registra una clara diferencia en el tiempo verbal, tal como veníamos viendo: mientras señala para los chicos bolivianos el uso de *ha cantado*, para los locales registra *cantó*.

La escucha

Si bien los datos registrados los usamos en la tesis de Márquez para confirmar la incidencia de una ‘mala’ pronunciación en el fracaso en lectoescritura, resumido en la frase: *No lee*, dista mucho este juicio del que aparece al inicio: *No tienen lenguaje*.

Seguramente en la interacción cotidiana entre la maestra y el grupo de alumnos se daba una comunicación lingüística, dentro de la cual podía decodificarse y percibirse la forma completa *ha cantado*. Ellos *oyen* esa forma, pero los estudiantes de profesorado que hacen sus observaciones y ‘practican’, al igual que el profesor de prácticas -tal vez porque éstas son pocas e insuficientes y no permiten la misma posibilidad de interactuar, de hablar y escuchar a los chicos cotidianamente en el aula- *oyen* otra cosa.

No es de extrañar que una misma emisión oral sea escuchada de maneras distintas. Leemos en García Jurado y Arenas (2005) que el proceso de audición no es meramente físico sino fundamentalmente cognitivo. Nuestro oído no es un receptor inerte del sonido sino que en cada audición interviene la mente/cerebro para seleccionar qué es lo que oímos, de acuerdo con determinados patrones sonoros:

A través de un proceso cognitivo, los patrones de energía nerviosa son interpretados por el cerebro. Por lo tanto, aunque estudiemos a veces solo algunos detalles acústicos o articulatorios de los sonidos, debemos recordar que esos aspectos forman parte de un proceso total muy complejo de producción y percepción del habla. (García Jurado y Arenas 2005: 22/23).

Aplicado a nuestro caso y dada la variedad lingüística rioplatense propia de la zona donde la escuela está inserta, era de esperar *cantó*. Pero la futura maestra y practicante recibe, como vimos, la forma [cantáu] (por *ha cantado*), que procesa poniendo el foco en la vocal acentuada [á] y desecha -o directamente no oye- la otra vocal del diptongo, muy

debilitada.

Hasta ahí lo que la practicante oyó. Esta audición, que no corresponde a formas comunes o conocidas de su experiencia, la reinterpreta a partir de otro hecho fonológico ampliamente generalizado y fácilmente observable en hablantes poco escolarizados de esa misma zona periurbana platense, tanto en los mayores como en los chicos: la elisión de –r final de los infinitivos, de lo que resulta *cantá* para la forma completa *cantar*.

Todo este proceso que hace el/la estudiante de magisterio, en tanto receptor local, que aparentemente resulta trabajoso puesto que develarlo nos demandó mucho tiempo de elaboración, en la práctica es casi simultáneo a la emisión sonora y al acto de escuchar, de modo que ‘no oye’ la [u] final, debilitada y en cambio repone la [r] faltante. De ese modo recibe una emisión sonora que para la competencia lingüística del emisor, la niña boliviana, es *ha cantado*, y lo mismo para los receptores de otro origen que son sus compañeritos del día a día del aula, que ya ‘se conocen’ y que esperan de ellos esa forma verbal (lo prueba el apodo). Pero el estudiante platense y practicante de nivel superior - más bien ajeno a la cotidianeidad escolar y según el proceso cognitivo que hemos explicado-, ‘oye’ la misma emisión como *cantar*, esto es, en infinitivo, la forma verbal atribuida al uso de quienes supuestamente no conocen gramática española y que coincide con el estereotipo falaz del modo de hablar de los indios. De ahí que su escucha resulta *ayer Laura cantar*.

Como dijimos arriba, el ejemplo dado no es un caso aislado, ya que nos encontramos con que la creencia de que los chicos bolivianos ‘hablan en infinitivo’ era, en ese momento, común entre estudiantes practicantes y sus docentes, de ahí el juicio: *hablan como los indios*. Pensamos que el mismo implica una audición ‘ingenua’, desconocedora tanto de los fenómenos de contacto como de que a la fonación y a la audición subyacen complejos procesos interpretativos. Pero también reconocemos un punto de partida prejuicioso: es indudable que, en la interpretación del lenguaje de estos niños, la mirada está atravesada por un preconceito deficitario acerca de las competencias lingüísticas de determinados grupos sociales.

Tal vez todo lo que tuvimos que hacer para descifrar una simple palabrita parezca excesivo y termine abrumando al lector, al constatar que para resolverlo debimos acudir mínimamente a conocimientos de gramática, fonética, fonología, sociolingüística, pero creemos justificado el esfuerzo frente al hecho de que esa simple palabrita se usaba nada menos que para estigmatizar errónea e injustamente a un grupo social. Por otra parte, mucho más que ponerse a estudiar esos contenidos en sí mismos –independientemente de

que pueda resultar atractivo y estimulante, que lo es-, el trabajo muestra la necesidad de cambiar una actitud prejuiciosa. Aspiramos a que el docente que siguió nuestras reflexiones tenga claro el proceso y no condene, mediante juicios ligeros y carentes de sustento, a los distintos.

Para ello, basta con partir de aquel principio básico que trajimos arriba: la universalidad del lenguaje. Desde allí, frente a un hecho desconocido o que nos resulte incomprensible, ilógico, contrario a las premisas en que se sustentan los fundamentos de nuestra cultura actual, el primer paso es evitar la respuesta fácil que alimenta un prejuicio racista y etnocéntrico y darnos el derecho a dudar (incluso sobre nuestra propia percepción) y luego a preguntarnos y preguntar, buscar, indagar, puesto que muchos de los problemas que se presentan en la práctica pueden haber sido ya objeto de investigación. Es ese el camino que propone también Paulo Freire:

[...] El educando insertado en un permanente proceso de educación tiene que ser un gran interrogador [...] Hay una relación, indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. [...] El centro del asunto no está en hacer de la pregunta un juego intelectual, sino vivir la pregunta, vivir la indagación. Vivir la curiosidad. (<http://es.scribd.com/doc/12654681/Hacia-Una-Pedagogia-de-La-Pregunta>)

En nuestro caso específico vemos una vez más que es necesario, ante lo desconocido o aparentemente ilógico o incoherente de un fenómeno de habla: *pensar las lenguas, actuar como lingüistas* (Unamuno 2009: 53).

La Plata, 2022

TEXTOS CITADOS:

- BÁEZ (2008) Proyecto de alfabetización de Sordos. http://www.sitiodesordos.com.ar/c_skliar_1.htm
- DI TULLIO (1997) *Manual de gramática del español*. 2da. ed. Buenos Aires, Edicial.
- DÍAZ-FERNÁNDEZ (2010) (Ed.) *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén, educó. 189-218
- FLORES FARFÁN y MUYSKEN (1996) “Lenguas en contacto en Iberoamérica: México y los Andes Centrales”. En *Signo&Seña* N° 6, FFyL, UBA, 29-69
- Freire <http://es.scribd.com/doc/12654681/Hacia-Una-Pedagogia-de-La-Pregunta>
- GARCÍA JURADO y ARENAS (2005) *La fonética del español*. Buenos Aires, UMSA.
- GRIMSON (2012) *Los límites de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI
- HERAS et als (2005) “Las aulas escolares como zonas ambiguas, micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro”. En *Perfiles educativos* v.27 n.109-110, IISUE, UNAM
- LAVANDERA (1984) *Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette.
- MANSILLA (1967) *Una excursión a los indios ranqueles*. Buenos Aires, CEAL (1ra. publ. 1870)
- MARTÍNEZ (Coord) (2009), *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía.
- MARTÍNEZ SARASOLA (1992) *Nuestros paisanos, los indios*. Buenos Aires, Emecé.
- MÚGICA Y SOLANA (1989) “Lingüística y Educación”. En *La gramática modular*. Bs.As. Hachette, 187-199).
- REQUEJO (1995) “Alfabetos sociales, identidad lingüística y aprendizaje escolar”. CERPACU, UNT. Rosario, Material de Apoyo a la Capacitación Docente
- RUMIÑAWI (2001) “¿Cómo se analiza una relación interlenguas?” C.I.L.NARDI, ICA
- UNAMUNO (2003) *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona, GRAÓ

[www.unidad en la diversidad](http://www.unidad.en.la.diversidad). Programa informativo sobre la lengua castellana
www.otrosenred.com.ar
<http://www.hablasenelaula.blogspot.com>