

## REPENSAR NUESTRO ENTORNO ESCOLAR

### HACIA UNA COMPRENSIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN EL ESPACIO ÁULICO

María Claudia Mendoz

Universidad de Buenos Aires

[claudia\\_mendez70@hotmail.com](mailto:claudia_mendez70@hotmail.com)

#### Resumen

El español americano, consolidado por su contacto con lenguas originarias como el quechua, suele manifestar usos gramaticales idiosincrásicos. Entre otros, por ejemplo, algunas construcciones observadas en el español andino: alternancia en la asignación de número (*la abeja encontró unas aves* vs. *en un pueblo vivían\* una familia*) o la expresión duplicada de los posesivos de 3ra. persona (*su\* país de uno es el país de uno, siempre*). A partir de trabajos previos, hemos confirmado que estos y otros usos diferenciados, pero no por ello menos sistemáticos, responden, en realidad, a estrategias inteligentes de explotación de los subsistemas de la lengua y no a “errores” de los hablantes (Risco, Benadiba y Mendoz 2017; Risco 2009, 2015, 2018). Si bien son usos que muchas veces contrastan con aquellos que la normativa alienta, no son erráticos ni incoherentes, sino que responden a una lógica interna relacionada con necesidades comunicativas diferenciadas y obedecen a un fin

específico. En línea con trabajos anteriores, en esta presentación se reflexiona sobre la alternancia entre las preposiciones *a* y *de* con el adverbio *cerca* (*Cerca de supermercados* vs. *Cerca a\* avenidas principales*), en el español andino, es decir, una ocurrencia empleada por usuarios que explotan esta diferencia para comunicar sutiles diferencias en sus mensajes. Creemos que descubrir la coherencia comunicativa que subyace a estas y otras construcciones podría impactar en la escolaridad de alumnos en contacto lingüístico que acuden en su mayoría a escuelas en zonas urbanas de nuestro país. La diversidad lingüística en el aula nos plantea una revisión de los usos llamados “no normativos” del lenguaje, dado que muchas veces responden, en situaciones de contacto lingüístico, a necesidades no siempre comprendidas en las teorías formales del lenguaje (Martínez, Speranza y Fernández 2009). Bajo esta mirada, enseñar la variedad estándar implicaría también analizar una serie de factores que constituyen la visión de mundo de los alumnos, reflejada en sus gramáticas, para incorporarla como una variable más en el aula. Partimos de líneas de investigación teórica sobre el español en contacto con lenguas indígenas sudamericanas (García & Otheguy 1983; Martínez 2000; Palacios 2004).

**Palabras clave:** Gramática reflexiva - Educación - español americano - diversidad lingüística

#### Abstract

American Spanish, influenced by indigenous languages such as Quechua, often shows idiosyncratic uses in its grammar. For instance, constructions regularly used in An

dean Spanish; among others: alternation in grammatical number (*la abeja encontró unas aves* vs. *en un pueblo vivían\* una familia*) or in third person possessive expressions (*su\* país de uno es el país de uno, siempre*). Based on previous research, we have confirmed (Risco, Benadiba y Mendoz 2017; Risco 2009, 2015, 2018). that those and many other constructions, although traditionally considered non-standard Spanish, are indeed examples of intelligent language strategies, namely, a systematic exploitation of language subsystems revealing particular communicative needs that aim at specific objectives in line with world visions reflected on grammar.

In light of those findings, this work contemplates the alternation between Spanish *a* and *de* in alternation with adverb *cerca* as a coherent language strategy. That is, Andean Spanish speakers produce those to communicate subtle differences in their messages. We believe that understanding what underlies those strategies may impact on the scholarship of minority communities that, in large, attend urban schools.

Our theoretical approach follows a long line of research on Spanish varieties in linguistic contact with South American indigenous languages (García & Otheguy 1983; Martínez 2000; Palacios 2004).

**Key words:** reflexive Grammar - Education - Latin American Spanish - linguistic diversity

### Resumo

O espanhol americano, influenciado por línguas indígenas como o quíchua, geralmente mostra usos idiossincráticos em sua gramática. Por exemplo, construções usadas regularmente em espanhol andino; entre outros: alternância no número gramatical (*la abeja encontró unas aves* vs. *en un pueblo vivían\* una familia*) ou em expressões possessivas de terceira pessoa (*su\* país de*

*uno es el país de uno, siempre*). Com base em pesquisas anteriores, confirmamos (Risco, Benadiba e Mendoz 2017; Risco 2009, 2015, 2018) que essas construções, embora tradicionalmente consideradas espanhol não padronizado, são de fato exemplos de estratégias inteligentes de linguagem, a saber, uma exploração sistemática de subsistemas linguísticos que revelam necessidades comunicativas específicas que visam objetivos específicos em consonância com as visões de mundo refletidas na gramática. À luz dos fatos, este trabalho contempla a alternância entre as preposições *a* y *de* do espanhol com o advérbio *cerca* (perto) como uma estratégia coerente de linguagem. Ou seja, os falantes de espanhol andino produzem uma variante do espanhol não padronizado: *cerca a\** porque comunicam diferenças sutis em suas mensagens. Acreditamos que a compreensão do que está subjacente a essas estratégias pode ter impacto nas comunidades minoritárias que, em geral, frequentam escolas urbanas. Nossa abordagem teórica segue uma longa linha de pesquisa sobre variedades espanholas no contato linguístico com línguas indígenas da América do Sul (García & Otheguy 1983; Martínez 2000; Palacios 2004).

**Palavras chave:** Gramática inclusiva Educação espanhol Latino-americano diversidade linguística

### Introducción

A lo largo de nuestra práctica docente<sup>1</sup>, hemos observado que la tradicional enseñanza “prescriptiva” de la sintaxis resulta muchas veces ineficaz, porque no contempla las características lingüísticas, culturales e históricas de las variedades

del español americano, consolidadas por su contacto con lenguas originarias como el quechua, el guaraní, y el aymara. En otras palabras, variedades que los estudiantes llevan a la escuela como enseñanzas lingüísticas primarias de sus comunidades de origen. En ese sentido, nuestro trabajo se propone, por un lado, presentar los resultados iniciales de un relevamiento sociolingüístico llevado a cabo en dos cursos de una Escuela de Nivel Medio en la Ciudad de Buenos Aires y, por el otro, proponer un posible análisis explicativo de la discordancia de género entre sustantivos-adjetivos (p. ej., *recinto sagrado vs. cultura político*) en las producciones escritas de alumnos en contacto con una variedad del español consolidada por su contacto con una lengua indígena americana. Como educadores en áreas urbanas interculturales, creemos que es necesario auspiciar estudios abocados a la problemática del contacto lingüístico, para entender cómo, a través de los paradigmas gramaticales, se filtran diferentes cosmovisiones, en distintos espacios comunicativos (García y Otheguy 1983; Risco 2012). Asimismo, resulta crucial reconocer y visibilizar la conformación lingüística del aula, para dar un primer

paso hacia el desarrollo de estrategias y dinámicas inclusivas que contribuyan a una mayor equidad educativa. Esta problemática se torna evidente cuando se confrontan los datos sociolingüísticos de escuelas urbanas con los datos poblacionales de ciudades cosmopolitas como Buenos Aires, donde confluyen diversos hablantes de distintas comunidades. Al respecto, Risco, Benadiba y Mendoz (2017, p. 270), en base a datos de los últimos dos censos nacionales y cifras divulgadas por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, año 2012) sostiene que no es difícil concluir que el entorno escolar urbano estaría conformado por unidades familiares establecidas gracias a las: comunidades plurilingües provenientes de las provincias de Chaco, Salta, Jujuy, Tucumán, Formosa, Corrientes, Misiones etc. Asimismo, en el cordón industrial de Buenos Aires, se encuentran comunidades paraguayas (50,8%), bolivianas (27,8%) y peruanas (13,2%), que conforman el colectivo migrante más numeroso de nuestro país (Cf. Organización Internacional para las Migraciones, año 2012), es decir, casi dos millones de individuos. En ese sentido, y de manera particular, nuestro trabajo in-

tenta ser un aporte para la comprensión del *aula intercultural urbana* desde una investigación llevada a cabo por los agentes participantes de la problemática: alumnos/as de instituciones educativas del Nivel Medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y docentes de áreas urbanas que, en trabajo conjunto con lingüistas, reflexionan y evalúan estrategias educativas en torno a la problemática del contacto lingüístico, enmarcadas en el Proyecto de Investigación FILOCyT-UBA (2019-2021): *Variación Lingüística y Problemática del Contacto en el Entorno Escolar: el Español Andino en la Ciudad de Buenos Aires*, que retoma los hallazgos del Proyecto PRIG-UBA (2014- 2016) *Migrantes en Buenos Aires: variación lingüística y problemática del contacto en el entorno escolar*. A continuación, desarrollaremos estos puntos. En el apartado 2, describiremos cómo -sin alejarnos de las actividades curriculares- conseguimos llevar a cabo la primera recolección de datos sociolingüísticos sobre las dinámicas en las comunidades de habla de alumnos del Nivel Medio (información biográfico-familiar y sociolingüística), con el objetivo de observar posible factores contextuales que estarían

impactando en las elecciones lingüísticas del grupo, reflejadas en trabajos escritos de la Asignatura “Filosofía” de los cursos del 5° año. En el apartado 3, plantearemos, de manera específica, la problemática de la alternancia en la asignación del género gramatical (sujeto-adjetivo) observada en dichos escritos. Por último, en el apartado 4 se destina a las reflexiones a modo de conclusiones iniciales del trabajo, aún en curso.<sup>2</sup>

#### **Recolección de los datos biográfico-familiares y sociolingüísticos**

Luego de los dos primeros meses del año escolar lectivo 2019 y después de interactuar con los estudiantes de 5° año (Nivel Medio) de la asignatura<sup>3</sup> “Filosofía”, en los turnos mañana y tarde, se procedió a la recolección de datos. A los/as 23 alumnos/as, en un rango entre los 15 a 20 años de edad, se les presentó un “Modelo de Encuesta” donde se indagó acerca del lugar de su nacimiento y composición familiar, el tiempo de permanencia en el país y, especialmente, las lenguas que se hablaban en sus hogares, así como su grado de contacto con una lengua indígena.

El objetivo fue obtener la mayor cantidad de información acerca de la conformación lingüística de los cursos para la futura traslación de dichos datos al análisis de los textos producidos por estos estudiantes. Al respecto, es interesante anotar que los datos revelaron que los/as estudiantes no sólo provenían de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), sino también de diversas localidades del Conurbano Bonaerense: San Martín, Bella Vista, Loma Hermosa, Vicente López. Si bien, a partir de una investigación previa, ya habíamos comprobado que el modo más accesible para la recolección de datos sociolingüísticos era la aplicación de un “Modelo de encuesta” en versión papel (Risco et al. 2017), en la toma del 2019 se decidió pasarla a un formato digital mediante una planilla de Google Drive que los/as estudiantes completarían en línea, durante las clases. Estimamos que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permitirían presentar las preguntas de la encuesta de una manera más práctica y dinámica que en la versión en papel. Y, de hecho, al evitar las fotocopias, observamos que se incrementó la cantidad de respuestas completadas, posiblemente, gracias a la familia-

ridad y a las habilidades tecnológicas adquiridas previamente por los/as alumnos/as con sus celulares. La utilización de dispositivos tecnológicos en línea también incrementó la confianza en la privacidad y en el anonimato. La privacidad, porque los estudiantes, al acercar sus dispositivos celulares hacia sus campos visuales, evitaban la posible intromisión de un compañero/a. El anonimato, porque los datos personales eran compartidos a través de un correo electrónico que evitó la identificación, por parte de la docente a cargo, de la letra cursiva y del nombre del estudiante. En cuanto a las desventajas que hallamos mediante la toma de la encuesta en línea, se observó que, en vista de la rapidez con la que los/as estudiantes completaron las planillas, ellos/as no tomaron en cuenta algunas indicaciones previas, señaladas por la profesora para unificar los códigos de las respuestas, de tal manera que en el ítem: “localidad donde vivo”, hubo respuestas como “Capital Federal” y “CABA”, como si se tratara de dos localidades distintas, un hecho que dificultó mucho el traslado de los datos al análisis. Las diferencias entre las codificaciones de las respuestas produjeron distintas barras en el gráfico de la

planilla Google, que hubo que organizar y llevó mucho más tiempo que el planifica-

do inicialmente. A continuación, la Figura 1.



Figura 1. Muestra una captura de pantalla de la encuesta en línea, donde las preguntas se respondían a través del celular.

Ya hemos mencionado que la encuesta permitió conocer el mundo lingüístico de cada estudiante. Con todo, no contábamos con que también nos iba a permitir el acceso a información que llevó a establecer dinámicas áulicas enriquecedoras. Un ejemplo de ello es la respuesta de un/a alumno/a frente la pregunta de la encuesta: “*Cuando hay visitas o reuniones en tu casa, ¿En qué lengua hablan los adultos?*”, quien responde: “*no hay visitas en mi casa*”, esto permite interactuar con el grupo de diversas maneras porque al to-

mar conocimiento de la visión de mundo que tienen los/as estudiantes, existiría la posibilidad de construir, a través del diálogo, un entorno áulico donde se exteriorizarían los diferentes puntos de vista, formas de ver o hacer las cosas, y así posibilitar el debate, establecer acuerdos, favoreciendo la amplitud y flexibilidad del propio pensamiento. A partir de las respuestas relevadas<sup>4</sup>, obtuvimos información sobre el distinto grado de contacto con el quechua en los hogares de los consultados, específicamente, los datos

sociolingüísticos del punto 7, a - d y, del punto 8, a. Como se detalla a continuación, se obtuvieron los siguientes porcentajes:

De la pregunta 7:

- ¿En qué lengua hablan los padres? (15 respuestas)  
Quechua- Español 13.4 %, Aymara- Español 13.4 % y en Español 73.2 %.
- ¿En qué lengua te contaban cuentos?: (15 respuestas)  
Quechua-Español 6.7 %; Aymara-Español 6.7 %; Español-Italiano 6.7 %, Español 79.9 %.
- ¿En qué lengua te retaban? (14 respuestas)  
Quechua- Español 7.1 %; Aymara- Español 7.1 %; Español - Italiano 7.1; Español 78.7%
- Cuando hay visitas en tu casa, ¿en qué lengua hablan los adultos? (15 respuestas)  
Quechua -Español 13.4 %, Aymara- Español 13.4 %, Italiano-

Español 6.7 %, Guaraní-Español 13.4 %, Ninguno 6.7 %, Español 46.4 %

- ¿Vos hablás esa otra lengua que hablan tus padres o tutores? (13 respuestas)  
No hablan: 61.5 %; Sí hablan: 38.5 %

De la pregunta 8: (6 respuestas)

11. Si no la hablás, señalá alguna de estas opciones, según el desempeño que vos creas que tenés en esa lengua:  
Lo entiende 50%. Puede responder alguna frase 0%. Puede repetir palabras aisladas 16.7 %. No lo habla, pero puede traducir a otro lo que dicen 16,7 %, No hablan 16.7 %

A continuación, la figura 2:

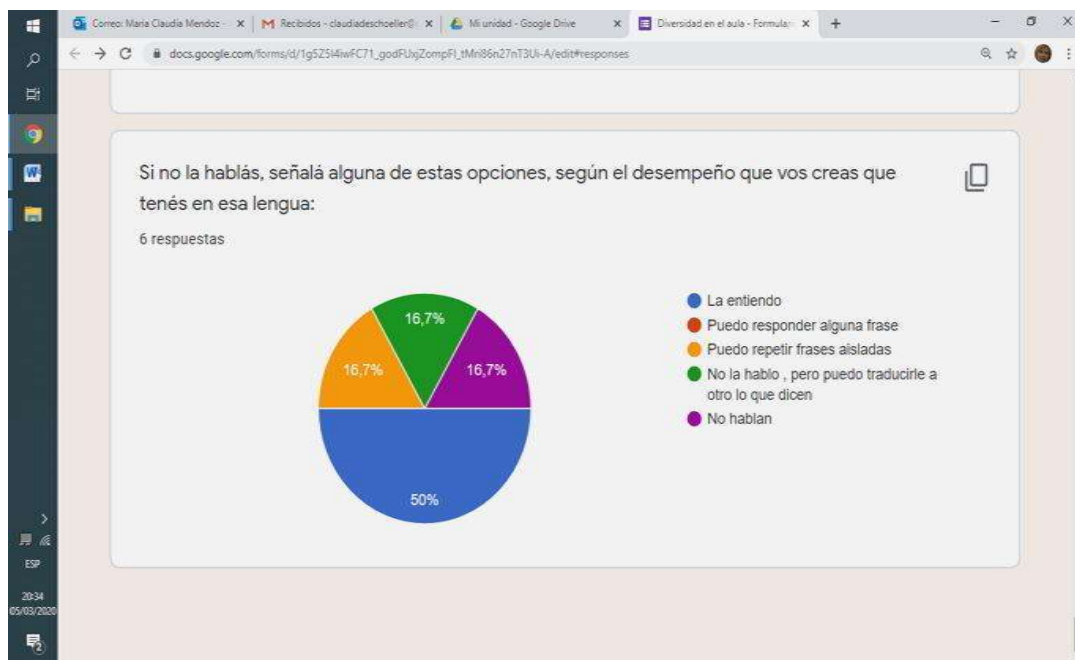


Figura 2. Muestra una captura de pantalla del punto 8, a de la encuesta con su respectivo gráfico.

### **Problemática lingüística bajo estudio: primeras observaciones de los textos**

De las producciones escritas por alumnos/as de los cursos donde llevamos a cabo las encuestas sociolingüísticas detalladas en el apartado anterior, se obtuvo un *corpus* escrito producto de las actividades y los temas que se determinaron en la planificación del ciclo lectivo correspondiente. El material nos permitió observar instancias de asignación de género y de número entre sustantivos y adjetivos,

que alternaban con las formas consideradas canónicas por los instrumentos normativos de la lengua. Debido a limitaciones de espacio, en este apartado solamente nos detendremos a ilustrar la discordancia de género<sup>5</sup> de los adjetivos que acompañan los sustantivos; por ejemplo, casos como: recinto *sagrado* vs. *cultura político*\* Al respecto, es importante notar que los ejemplos no involucran ocurrencias categóricas, es decir, las formas canónicas de manifestar el género grama-



tical alternan con las formas no-canónicas, como se ilustra a continuación:

Ejemplo (1)...ellos tienen un lugar que se llama *Ágora* es donde se reunían para discutir sobre las leyes y el cultural político\* de la ciudad

Ejemplo (2) ... El alma humano\* antes de nacer en el mundo sensible, está en el mundo de la ideas y las contempla, al encarnar, al unirse al cuerpo, olvida lo aprendido, pero puedo recordarlo lento y gradualmente con una enseñanza adecuada.

Ejemplo (4) ...la corriente quedo como latente y surge después de la primera guerra mundial y segundo\*guerra mundial....

### **La mirada de la Gramática Tradicional: el género del adjetivo**

Al respecto, se hace necesario revisar lo que se sostiene desde las perspectivas gramaticales tradicionales de la lengua, en relación con los rasgos flexivos del adjetivo. El objetivo es comparar ésta con nuestra postura teórica al respecto. En primer lugar, la *Nueva Gramática de la*

*Lengua Española* (NGLE)<sup>6</sup> (2010:243-244) “describe” un “correcto” uso, aunque, lamentablemente, no explica por qué dicha elección se prefiere frente a otras posibles o bien, por qué constituye la única manera de predicar sobre un sustantivo. En otras palabras, la descripción del uso se transforma en explicación, lo que en gran medida parece contradecir los hallazgos de diversos estudios en torno a las variedades del español (Cf. García y Otheguy 1983; Martínez 2010; Risco 2009, *inter alia*). Así, en la NGLE, en el apartado 13.3.1., se sostiene que el adjetivo concuerda: “en género y número con el sustantivo sobre el que se incide o del que se predica, independientemente de su función sintáctica: Sus ojos melancólicos y profundos se entrecerraban; Añoraba las tranquilas tardes soleadas sanjuaninas; La tarde estaba soleada (...). Como no existe flexión propia del género neutro en español, la concordancia en neutro es indistinguible de la concordancia en masculino”. Asimismo, al observar los criterios adoptados por la NGLE para las palabras admitidas bajo las categorías “sustantivo” y “adjetivo” es fácil notar que tal división resulta contradictoria. Por ejemplo, no se puede sostener que la palabra “pedido”,

deba categorizarse como sustantivo (*el pedido llegó tarde*) cuando también podría actuar como adjetivo (*obtuvo el juguete pedido para Navidad*). Además, existen casos donde el componente cultural impacta de manera significativa en la asignación de un término, que nada tiene que ver con una categorización sujeto/adjetivo tradicional. Cuando en la última dictadura argentina la sociedad necesitó referirse a los miles de hombres y mujeres que fueron víctimas de desaparición forzada, se adoptó la palabra “desaparecido” como un sustantivo, aun cuando se trata de un término considerado “adjetivo” bajo la perspectiva tradicional. Es decir, estos y muchos otros ejemplos estudiados meticolosamente por Otheguy y Stern (2000, pp. 123-157) nos llevan a cuestionar si realmente se podría hablar de sustantivos y adjetivos como categorías teóricas de clase de palabra, y como consecuencia, si deberíamos seguir observando las producciones creativas de alternancia de nuestros alumnos bajo esta perspectiva. Por último, es importante notar que, para nuestro caso, el quechua (una lengua hablada o entendida por nuestros alumnos en distinta medida, según los datos de la encuesta) no distingue con pronombres,

entre mujeres y hombres; este idioma usa sufijos pero no de género, y solamente algunos sustantivos como *tata (papá)*, *wallpa/k'anka (gallina/gallo)* distinguen entre lo que se ha llamado sexo femenino y masculino. Como consecuencia, esta lengua, así como muchas otras, no codifica una diferenciación por género, lo que podría llevar a pensar que los hablantes en contacto lingüístico bien podrían acceder a la asignación de género gramatical con mayor libertad que un monolingüe. Este es un punto que seguiremos indagando en futuros estudios.

### Una mirada alternativa

Como ya hemos mencionado en la Introducción, nuestra indagación acerca de la variación lingüística en juego se planteó de acuerdo con los postulados de la Escuela de Columbia (Contini-Morava 1995; Diver, 1995) y el enfoque etnopragmático. Al respecto, Risco (2012) observa: “A la luz de esta perspectiva, consideramos que la variación es inherente al uso de la lengua y que las elecciones sintácticas son motivadas por necesidades comunicativas de los hablantes. Por ello, cuando un mismo hablante varía al alter-

nar estructuras lingüísticas, en realidad comunicaría su percepción acerca de una escena en cuestión (Diver 1995) y de esta forma, reflejaría un distinto perfilamiento cognitivo (García 1995). Nos interesa, por lo tanto, indagar bajo qué circunstancias un mismo sujeto elige una alternativa lingüística frente a otra y cómo hace uso de las herramientas lingüísticas que posee dentro de las potencialidades de su propia lengua para llevarlo a cabo, aun cuando el uso de dicha alternativa lingüística resulte en un empleo reñido con la normativa”. Con el fin de estudiar los casos de variación morfosintáctica de acuerdo con los postulados anteriormente expuestos, se realizó un abordaje metodológico que contempló, en este momento de nuestro análisis, el análisis cualitativo. Procedimos a recolectar ejemplos de la asignación de género sustantivo-adjetivo, como se ilustra en *el Cuadro 1*, a continuación.

El cuadro muestra los fragmentos de textos escolares escritos por dos alumnos en situación de contacto lingüístico, tomados al azar de una muestra total de 23 estudiantes. Se observó que, en algunos momentos, utilizaban la concordancia y la discordancia entre sustantivo y adjetivo de manera alternante. Se llevaron a cabo 5 Actividades curriculares durante 12 clases, desde donde se extrajeron los ejemplos que se anotan en *el Cuadro 1*. Las actividades fueron: Actividad (1), Leer textos relacionados con la ciencia y la técnica- responder preguntas. Actividad (2), Ver una película-textos de filósofos- escribir un texto filosófico. Actividad (3), Textos sobre educación- escribir un texto. Actividad (4), Sócrates y su juicio, exposición oral y escritura en el pizarrón. Actividad (5), ¿Qué es filosofía y sus disciplinas? Dictado y escribir una definición.

CONCORDANCIA	DISCORDANCIA
<b>Alumno 1</b>	<b>Alumno 1</b>
las normas morales que rigen la actividad artística	¿Cuáles son los fines de la político*?
las normas morales que rigen la actividad humana	¿Qué es lo política*?
distintas ciencias	Pide otra* definición
todas las cosas	una serie de normas y leyes determinados*
habló de situaciones éticas.....	Presentación inadecuado*
nuestro proyecto.....	la vida como enemigo *
<b>Alumna 2</b>	<b>Alumna 2</b>
los principios ontológicos fundamentales...	¿Cuáles actos humanas*?
el pensamiento (...) es coherente	El alma humano *
seres caprichosos y autónomos...	surge la duda irreligioso *
la verdad y los distintos criterios	las leyes y el* cultura político* de la ciudad
las lenguas vivas o muertas	
desarrollo histórico...	
el uso de nuestras palabras más ordinarias...	
Los ciudadanos (...) sospechosos o peligrosos...	

Cuadro 1. Fragmentos de textos escolares escritos por alumnos/as en contacto lingüístico.

Los alumnos muestran discordancia en la realización de diversas estrategias pedagógicas en el aula. Con todo, en donde más se manifiesta es en el desarrollo de sus propias redacciones. Por estrategia pedagógica nos referimos a dinámicas como el dictado, copiado del pizarrón, transcripción de textos de lectura, tanto a sus carpetas como sus textos escritos. Esta alternancia correspondería posible-

mente a que el /la alumno/a, en ciertos momentos, se distraía de la estructura formal de la clase, por ejemplo, perdía el hilo de un dictado, y al tener que expresar, completar, o continuar con una oración acudía y exploraba a sus conocimientos previos, dentro de su capital lingüístico-biográfico para resolver de la mejor forma el conflicto lingüístico que se le presentaba: alcanzar a la docente en

el dictado (y muchas veces, apurarse a copiar antes de que se borrara el pizarrón). Esto no se evidenció en los textos escritos de los/as alumnos/as sin contacto con lenguas indígenas. Observar estos procesos de escritura a la luz de las cosmovisiones que cada lengua en contacto codifica y conocer las intencionalidades comunicativas detrás de las elecciones de estos hablantes se transforman en valiosas herramientas para la enseñanza de la variedad estándar, porque nos permite acceder a la corrección de los textos de nuestros/as alumnos/as no desde una mirada *prescriptiva*, artificial y rígida de la lengua, cuya estructura se ha visto tradicionalmente como un simple conjunto de reglas que gobiernan formas, sino producir una intervención *desde una mirada reflexiva* sobre la lengua, entendida como un sistema conceptual ordenado y bastante complejo de categorías gramaticales que pueden recategorizarse a partir de las diversas maneras de representar el mundo (Risco et al. 2017). En efecto, los sustantivos presentes en el cruce de la fila “Con contacto lingüístico” (*política, normas, leyes, actos, cultura, duda, etc.*) y la columna “Discordancia”, en el Cuadro 1, muestran que es precisamente en ese

ámbito de contacto entre lenguas donde la caracterización parece ser codificada sin restricciones. Y nótese algo crucial: se trata de casos donde el hablante es capaz de alternar en la asignación de género en la codificación: *seres caprichosos y autónomos... vs. ...surge la duda irreligioso\** En otras palabras, conoce y emplea ambas maneras (concordancia y discordancia), por lo cual no parece tratarse de un caso de deficiencia o desconocimiento en el manejo de la asignación de género. Por ello, de los ejemplos relevados, surge un primer análisis que nos lleva a postular que, en los estudiantes en situación de contacto quechua-español, las discordancias de género entre el sustantivo-adjetivo responden a la naturaleza más o menos abstracta del sustantivo, que le permite al hablante una asignación de género acorde a perspectivas idiosincrásicas propias de su comunidad de habla, de tal manera que se aprecian diversas relaciones entre el referente y el adjetivo que lo presenta con cualidades inherentes.

### Conclusiones

El abordaje de problemáticas lingüísticas como la asignación de género grama-

tical entre sustantivo-adjetivo que abordamos en este trabajo en construcción intenta ser un paso inicial y un puente para echar luz y comprender el contexto socio-cultural y lingüístico de nuestros/as alumnos/as en contextos urbanos. En efecto, de la evaluación cualitativa de esta muestra recolectada en el año 2019, así como la de 2017 (Risco et al. 2017) se revela que en espacios escolares *urbanos* existe una población estudiantil que declara un mayor o menor grado de contacto con diversas lenguas indígenas. Se trata de una población que, al alternar entre la asignación de género gramatical masculino/femenino desplegaría recursos comunicativos escasamente estudiados en la bibliografía al respecto, es decir, se trata de un grupo que tomaría decisiones y las expresaría, en función de un capital lingüístico que apenas comenzamos a entender. Por ello, la recolección de datos biográficos y el relato de autobiografías demostraron contribuir a consolidar este nuevo conocimiento. Creemos que esto, en un futuro, bien podría generar estrategias de enseñanza elaboradas específicamente para la inclusión lingüística, las cuales favorecerían los aprendizajes significativos y el incremento de la confianza

y la revalorización de los patrimonios culturales de los/as alumno/as y docentes. Los hallazgos nos presentan nuevos desafíos: entender que la comprensión de las recategorizaciones gramaticales llevadas a cabo por poblaciones en situación de contacto lingüístico es un paso necesario (sino obligado) para el abordaje de la enseñanza de la variedad estandarizada del español en nuestras aulas; espacios donde se respeten los derechos lingüísticos de los agentes participantes (Risco et al. 2017). Repensar y revalorar las diversas visiones de mundo que las lenguas indígenas codifican permitiría construir espacios comunicativos más democráticos, que colaborarían para guardar en las memorias de las nuevas generaciones presentes y futuras su propia biografía cultural y lingüística. Asimismo, creemos que una “gramática reflexiva” (Risco 2015) colabora a enriquecer el espacio áulico y promover la equidad educativa. De acuerdo con Risco (2012):

“...en cuanto al aporte pedagógico de estas reflexiones, cuando los estudiantes reconocen las necesidades comunicativas que motivan sus elecciones gramaticales, éstos incrementan su conciencia

metalingüística, se apropian de sus textos con mayor objetividad y observan la puesta en marcha de su propia práctica discursiva.”

En consecuencia, y como docentes a cargo de los cursos de donde parten estas reflexiones hemos observado un aumento de la autoestima lingüística del grupo y de su ser en el mundo, al tomar conciencia de lo que pueden hacer con el lenguaje.

### Notas

<sup>1</sup> La autora es Psicopedagoga y Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación para el Nivel Medio, en la Ciudad de Buenos Aires. Es investigadora en formación del Proyecto de Investigación (FILOCyT-UBA) (2019-2021): *Variación Lingüística y Problemática del Contacto en el Entorno Escolar: el Español Andino en la Ciudad de Buenos Aires*. Ha publicado avances de su investigación en curso.

<sup>2</sup> Los cursos estaban a cargo de la autora de este trabajo.

<sup>3</sup> Mi mayor gratitud a la Doctora Roxana Risco por hacer sugerencias a este trabajo.

<sup>4</sup> De los 23 alumnos/as, solo respondieron 14 a través de la encuesta en línea y 1 se realizó mediante la conversación con la alumna (entrevista semidirigida). En las preguntas 7c, 7d, 7e, y 8 las cantidad de respuestas es me-

nor dado que en esos casos los/as estudiantes no respondieron (omiten la respuesta). Algunas respuestas fueron trabajadas con todo el grupo-clase para mayor claridad en el análisis de los datos.

<sup>5</sup> De los 23 alumnos/as, solo respondieron 14 a través de la encuesta en línea y 1 se realizó mediante la conversación con la alumna (entrevista semidirigida). En las preguntas 7c, 7d, 7e, y 8 las cantidad de respuestas es menor dado que en esos casos los/as estudiantes no respondieron (omiten la respuesta). Algunas respuestas fueron trabajadas con todo el grupo-clase para mayor claridad en el análisis de los datos.

Sobre el tema de la discordancia de número, Cf. Risco et al. 2017.

<sup>6</sup> Editada por la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* se considera un manual de consulta obligada sobre el tema, y es el instrumento normativo que se presenta como modelo de la variedad estandarizada.

### Referencias Bibliográficas

Contini-Morava, E. (1995). Introducción. En E. Contini-Morava y B. Goldberg (Eds.), *Meaning as explanation. Advances in linguistic sign theory* (pp.1-

- 39). Berlin, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Diver, W. (1995). Theory. En E. Contini-Morava y B. Goldberg (Eds.), *Meaning as explanation. Advances in Linguistic Sign Theory* (pp. 43-114). Berlin, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Diver, W. (2012). *Language, Communication and Human Behavior: The linguistic essays of William Diver*. En A. Huffman y J. Davis (Eds). Leiden Brill: Academic Publishers. Inc.
- García, E. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En Zimmermann, K. (Ed.), *Lenguas en Contacto en Hispanoamérica* (pp. 51-72). Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- García, E. y Otheguy, R. (1983). *Being polite in Ecuador: Strategy reversal under language contact*. Lingua.
- Martínez, A. (2009). Metodología de la investigación lingüística. El enfoque etnopragmático. En Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 259-286). Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- Martínez, A. (2010). Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 15, 9-31.
- Mendez, C. (2016). Las Vanguardias como forma de protesta social a través de la historia de Juanito Laguna. En *Reflexión académica en Diseño y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Universidad de Palermo.
- Nueva Gramática de la Lengua Española (2010). *Manual/ Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española* (pp. 243-244). Buenos Aires, Argentina: Espasa. 1ra Ed.
- Otheguy, R. y Stern, N. (2000). The acategorical lexicon and the pairing strategies. En E. Contini-Morava y Y. Tobin (Eds), *Between Grammar and Lexicon* (pp. 123-157). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Risco, R. (2009). Los hablantes y el concepto de “error”: observaciones acerca del habla culta en la comunidad peruana de Buenos Aires. *Moenia. Revista*



*vista Lucense de Lingüística y Literatura*, 15, 351-363.

Risco, R. (2012). El contacto lingüístico quechua-español en la expresión de la posesión: ¿qué nos dicen las prácticas comunicativas de los hablantes? En V. Unamuno (Coord. ), *Prácticas y repertorios plurilingües en la Argentina*. Barcelona, España: (GREIP). Universidad Autónoma de Barcelona.

Risco, R. (2015). *Variación morfosintáctica en los Relatos de Vida de inmigrantes peruanos en Buenos Aires: el caso de la alternancia de uso del doble posesivo de tercera persona* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Risco, R., Benadiba, P. y Mendoz, C (2017). Educación y diversidad en el aula: problemática del contacto lingüístico quechua-español en la Ciudad de Buenos Aires. En M. De Haro, A. Rocchietti, Runcio, A. y M. Fernández (Comp.), *Latinoamérica. Una mirada*

*desde el presente hacia el pasado* (pp. 267-283.). Buenos Aires, Argentina: Centro de Investigaciones Precolombinas.

Wilk-Racieska, J. (2007). Nuestro mundo, nuestras visiones del mundo y las lenguas que lo describen todo. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXX, 439 - 453.

#### **Página web consultada**

Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2012). Panorama Migratorio de América del Sur. Recuperado [https://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/pbn/docs/Panorama\\_Migratorio\\_de\\_America\\_del\\_Sur\\_2012.pdf](https://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/pbn/docs/Panorama_Migratorio_de_America_del_Sur_2012.pdf). Consulta: enero 2020

Recibido el 5 de marzo de 2020.

Aceptado el 23 de mayo de 2020.