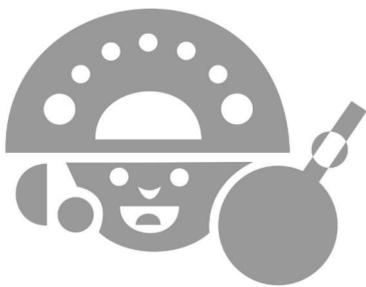


María Teresita de Haro | Ana María Rocchietti  
Andrea Runcio | María Victoria Fernández  
Odlanyer Hernández de Lara  
Compiladores



# ANTI

## Latinoamérica una mirada desde el presente hacia el pasado

XI COLOQUIO BINACIONAL ARGENTINO-PERUANO



Centro de Investigaciones Precolombinas

Arqueología Historia  
**Aspía**  
Patrimonio Sociología Antropología

# ANTI

LATINOAMÉRICA:

---

UNA MIRADA DESDE EL  
PRESENTE HACIA EL PASADO

XI COLOQUIO BINACIONAL ARGENTINO-PERUANO

María Teresita de Haro | Ana María Rocchietti | María Andrea Runcio,  
María Victoria Fernández | Odlanyer Hernández de Lara  
Compiladores



Centro de Investigaciones Precolombinas

Primera edición, 2017

---

Anti. Latinoamérica: una mirada desde el presente hacia el pasado / María Teresita de Haro... [et al.]; compilado por María Teresita de Haro... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aspha, 2017.

406 p.; 24 x 17 cm.

ISBN 978-987-3851-18-6

1. Arqueología. 2. Estudio Histórico. I. Haro, María Teresita de II. Haro, María Teresita de, comp.

CDD 930.1

---

### **Revisoras de edición**

Ana María Rocchietti, María Andrea Runcio, María Teresita de Haro

### **Diseño y diagramación**

Odlanyer Hernández de Lara

### **Distribuidoras**

Ana María Rocchietti y María Victoria Fernández

### **Imagen de cubierta**

Lucas Schneider de Haro

Centro de Investigaciones Precolombinas.

Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.

Ayacucho 632. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Telf. (54 11) 4305-5282.

E-mail: [anticip2008@yahoo.com.ar](mailto:anticip2008@yahoo.com.ar)

Web: [www.anticip.com.ar](http://www.anticip.com.ar)

Aspha Ediciones

Virrey Liniers 340, 3ro L. (1174)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

[asphaediciones@gmail.com](mailto:asphaediciones@gmail.com)

[www.asphaediciones.org](http://www.asphaediciones.org)

IMPRESO EN ARGENTINA / PRINTED IN ARGENTINA

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

# EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD EN EL AULA: PROBLEMÁTICA DEL CONTACTO LINGÜÍSTICO QUECHUA-ESPAÑOL EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Roxana Risco<sup>1</sup>  
Patricia Benadiba<sup>1</sup>  
Claudia Mendoz<sup>1</sup>

## RESUMEN

La diversidad lingüística en las escuelas urbanas de la Argentina cuestiona las tradicionales maneras de enseñar la variedad estándar. En ese sentido, este trabajo propone un abordaje *reflexivo* sobre la lengua, entendida como un sistema conceptual ordenado y bastante complejo de categorías gramaticales que pueden recategorizarse de acuerdo con las comunidades de habla y su visión de mundo. Específicamente, analizamos una problemática lingüística observada en producciones escritas por alumnos de la Ciudad de Buenos Aires, con diversos grados de contacto entre el español rioplatense y el español andino: la (dis) cordancia de número entre el sujeto y el verbo (*los gremios y los sindicatos somos. mi familia solo hablamos Castellano*). Se trata de estudiantes que cursan 6to grado en una escuela municipal del barrio de Villa Crespo y el 2do y 3er año del Nivel Medio, en una escuela de Parque Avellaneda. Nuestro estudio se enmarca en el enfoque teórico de la Escuela Lingüística de Columbia y la metodología etnopragmática (García 1985, 1988, 1995).

**Palabras clave:** Educación, Diversidad lingüística, Español andino, Español Rioplatense, Escuela urbana

## ABSTRACT

Linguistic diversity in Argentina's urban schools questions our traditional ways to teach Spanish standard variety. In this regard, the paper poses an

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, roxana.risco@yahoo.com.ar englishalive@hotmail.com, claudia\_mendoz70@hotmail.com

alternative and reflective approach to language, considered as an organized, complex and conceptual system of grammatical categories that could be (re)categorized by speech communities according to their world vision and communicative needs. We analyzed written texts of students who are in contact with Quechua and Spanish at different levels. These children produce subject-Verb (dis) agreement in intra speaker variation: los *gremios y los sindicatos son* vs. *mi familia solo hablamos Castellano*. They are 6<sup>th</sup> graders as well as 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year High School students from Villa Crespo and Parque Avellaneda, enrolled in public schools of Buenos Aires City. Our analysis is framed into the Columbia School of Linguistics and the Ethnoprgramatic theoretical approach (García 1985, 1988, 1995).

**Key words:** Education, Linguistic diversity, Andean Spanish, Rio de la Plata Spanish, Urban schools.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como educadoras, preocupadas por la necesidad de desarrollar nuevas y más inclusivas propuestas interculturales para el aula urbana<sup>2</sup>, presentamos este trabajo a modo de aporte para la comprensión de problemáticas vinculadas a la variación lingüística en la escuela, espacio donde conviven hablantes de diversas variedades del español consolidadas por su contacto con una lengua indígena (Toledo 2010). En efecto, la diversidad lingüística 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 por las teorías formales del lenguaje (Martínez, Speranza y Fernández 2009).

En línea con lo mencionado anteriormente, nos abocaremos a una problemática lingüística comúnmente observada en las escuelas de Buenos Aires. Se trata de la variación lingüística intrahablante entre formas canónicas y no canónicas para expresar la concordancia y discordancia de número entre sujeto y verbo. Es decir, observaremos diversos casos donde un mismo alumno conoce y es capaz de producir enunciados que guardan concordancia, pero, en otras ocasiones, “opta” por una discordancia. Se trata de ocurrencias reiteradas y coherentes con contextos comunicativos que ex-

---

<sup>2</sup> Este trabajo se enmarca en los objetivos del Proyecto de Investigación (PRIG-UBA) *Migrantes andinos en Buenos Aires: variación lingüística y problemática del contacto en el entorno escolar*, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

plicaremos más adelante. Observaremos esta problemática en las producciones escritas por alumnos con distinto grado de contacto con el quechua. Específicamente:

- a. alumnos hablantes nativos de una variedad andina del español
- b. alumnos hablantes de la variedad rioplatense de español, que en sus hogares se encuentran en contacto con hablantes de una variedad del español andino. Es decir, su primer contacto con el español (i.e., *enseñanzas lingüísticas primarias*) proviene de variedades andinas consolidadas, a su vez, por su contacto con el quechua, lengua indígena que tiene como característica la concordancia optativa de número entre el sujeto y el verbo (Godenzzi 1996).

Veamos algunos ejemplos de la ocurrencia bajo estudio:

**Ejemplo (1):** un alumno acude a la concordancia y a la discordancia de número entre sujeto-verbo

*“los gremios y los sindicatos son...”* vs. *“...mi familia solo hablamos Castellano...”*

(Alumno del Nivel Medio)

**Ejemplo (2):** otro alumno acude a la concordancia y discordancia de número entre sujeto-verbo

*“Unos Señores llamados Roberto y Juan tiraron la red del mar y atrapó un pescado...”*

(Alumno del Nivel Primario)

En nuestro estudio participaron estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de los barrios de Villa Crespo y Parque Avellaneda, que cursan 6to grado del Nivel Primario y, 2do y 3er año del Nivel Medio. El análisis explicativo inicial de la (dis) concordancia de número se hizo a la luz de la perspectiva socio-funcional-cognitiva de la Escuela Lingüística de Columbia (Diver 1995; Contini-Morava, 1995, 2002, 2011; Contini-Morava, Kirchner y Rodríguez Bachiller, 2004; Davis, Gorup y Stern, 2006; Huffman y Davis 2012; Reid, 1995; Otheguy, 1995), que investiga sobre la relación entre cognición y gramática) y el enfoque etnopragmático, que enfatiza el valor intrínseco de la variación lingüística como rasgo central de las lenguas (García 1995, 1985, 1986, Martínez2009, 2010 Martínez, Speranza y Fernández 2009; Risco2009, 2012, 2013, 2015; Speranza 2011). Ambas posturas teóricas parten de la presunción de que la estructura morfosintáctica se halla

motivada por las necesidades comunicativas de los hablantes, que responden a una visión de mundo. Creemos que generar una sintaxis para el aula multicultural en zonas urbanas de nuestro país ya es una necesidad urgente. En efecto, existen contundentes datos poblacionales (Cf. Censo Nacional 2001 y 2010) que indican la instalación de comunidades plurilingües (provenientes del Chaco, Salta, Jujuy, Tucumán, Formosa, Corrientes, Misiones), en el llamado cordón industrial de Buenos Aires, que concentra más del 70% de la población total del aglomerado urbano (9,7 millones de habitantes en 2001). A estas poblaciones locales, se suman las comunidades paraguaya (50,8%), boliviana (27,8%) y peruana (13,2%), que también residen en conos urbanos y conforman el colectivo migrante más numeroso de nuestro país (Cf. Organización Internacional para las Migraciones, año 2012), porcentajes que representan casi dos millones de individuos. Con todo, el impacto en el diseño de políticas lingüísticas multiculturales **para áreas urbanas** ha sido escaso, tal como sucede en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Feldsberger 2004), con excepción de estudios abocados a demostrar que el fracaso escolar estaría ligado a la percepción de que los niños migrantes tienen problemas para comunicar, porque no manejan una variedad lingüística “apropiada” a los fines de la institución educativa (Martínez, Speranza y Fernández 2009).

Por ello, 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 1995; García y Otheguy 1983; Risco 2012). Bajo esta mirada, enseñar la variedad estándar a hablantes de grupos minoritarios implicaría también analizar los factores que constituyen la visión de mundo de los alumnos, reflejada en sus gramáticas, para incorporarlas como una variable más en el aula. Dicho esto, resulta necesario, entonces: a) entender y enseñar la lengua estándar como una variedad más y promover la concientización de que un mismo hablante conoce y usa diferentes alternativas lingüísticas, en diferentes situaciones; b) interpretar la frecuencia relativa del uso de las formas, bajo la influencia de diferentes factores lingüísticos o extralingüísticos, para explicar la perspectiva cognitiva del hablante y desarraigar la idea de que la transmisión de las lenguas indígenas en el seno de la familia interfiere en la adquisición del español “correcto” (Martínez, Speranza y Fernández 2009).

En cuanto a la “eficacia pedagógica” de estas reflexiones, cuando los estudiantes vislumbran las necesidades comunicativas que motivan las elecciones lingüísticas, éstos incrementan su conciencia metacognitiva y se apropian de sus textos al observar con mayor objetividad la puesta en marcha de su propia práctica discursiva (Martínez 2009:107).

En el desarrollo de este trabajo, y luego de esta Introducción, se planteará, en el apartado 2, la problemática que se intenta resolver, para luego, en el apartado 3, describir cómo -sin alejarse de las actividades curriculares- las docentes que participaron en este estudio consiguieron llevar a cabo la primera observación y recolección de datos sobre las dinámicas lingüísticas de sus alumnos (información biográfico-familiar y sociolingüística), con el objetivo de observar los factores contextuales que estarían impactando en la elección de la concordancia o discordancia de número en los textos de sus alumnos. En el apartado 4, se establecerán los objetivos de la investigación y se presentará una hipótesis inicial al respecto. El apartado 5 corresponde al marco teórico empleado y presenta los resultados del análisis. Por último, el apartado 6 se destina a las conclusiones del trabajo de investigación.

## 2. LA PROBLEMÁTICA QUE SE INTENTA EXPLICAR

Ya mencionamos que la reiterada aparición de concordancia/discordancia de número entre el sujeto y el verbo en las producciones orales y escritas de alumnos con diversos grados de contacto lingüístico quechua-español nos llevó a seleccionar esta ocurrencia para su estudio.

En primer lugar, frente a los ejemplos hallados (Cf. Foto 1), nos preguntamos: ¿por qué **un mismo alumno** a veces seleccionaba una forma normativa (concordancia): “*me gustó el teatro [Colón]*” y otras veces optaba por una forma no-normativa (discordancia): “*me gustó las músicas*”? Y, ¿por qué los ejemplos de concordancia eran más abundantes que los ejemplos de discordancia?

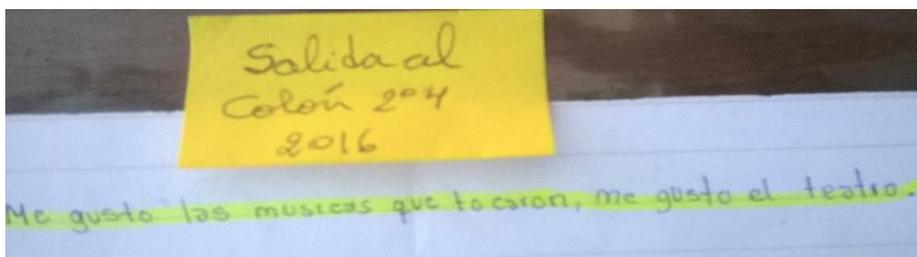


Foto 1. Cortesía de la Prof. Claudia Mendoz

En segundo lugar, la problemática nos llevó a cuestionar la tan arraigada idea de que los fenómenos de discordancia de número eran simplemente “errores” por falta de “competencias comunicativas” del alumno. En efecto, frente a la evidencia, no podíamos afirmar que los estudiantes desconocieran el empleo de la forma normativa, ya que eran capaces de emplear la concordancia sin dificultad. Esto, entonces, nos indicaba una intención

comunicativa diferenciada del hablante cuando optaba por concordar o discordar. El siguiente Cuadro 1 ilustra la problemática bajo estudio. Los ejemplos fueron extraídos de producciones escritas por 104 alumnos del 2do y 3er año, durante el ciclo escolar del año 2015 y el primer semestre del año 2016.

	Concordancia	Discordancia
Alumno 1	<b>Guido hizo</b> un acto muy hermoso	<b>Karl Marx entendió</b> que el poder era económico. <b>Michael Foucault planteó</b> que <b>el poder es</b> siempre una relación entre las personas, lo cual me hace pensar que <b>la mayor parte del Estado son*</b> complis es (sic) de algo más grande que ellos.
Alumno 2	<b>los gremios y los sindicatos son</b>	<b>mi familia solo hablamos*</b> Castellano
Alumno 3	Me gusto las músicas* que tocaron, <b>me gustó el teatro [Colón]</b>	<b>Me gustó las músicas*</b> que tocaron, me <i>gustó</i> el teatro [Colón]

Cuadro 1. Algunos ejemplos hallados, en textos escritos por alumnos con un grado de contacto quechua español del 2do y 3er año, Nivel Medio. Escuela de Parque Avellaneda. Fuente: Prof. Claudia Mendoz

Veamos ahora otros ejemplos, pero esta vez, de textos elaborados por niños del Nivel Primario.

	Concordancia	Discordancia
Alumno 1	<b>la abeja encontró</b> unas aves	Un día, en un pueblo, <b>vivían*</b> toda <b>una familia</b>
Alumno 2	<b>las abejas guardianas decidieron</b> no dejar pasar a la abejita haragana	Un día, <b>los cuatro chicos se fue*</b>
Alumno 3	Unos Señores llamados <b>Roberto y Juan tiraron</b> la red del mar y <b>atrapó*</b> un pescado	Unos Señores llamados <b>Roberto y Juan tiraron</b> la red del mar y <b>atrapó*</b> un pescado

Cuadro 2. Algunos ejemplos hallados, en textos escritos por alumnos con un grado de contacto quechua-español de 6to grado, Nivel Primario. Escuela Municipal de Villa Crespo. Fuente: Prof. Patricia Benadiba

La ocurrencia sistemática y la frecuencia de uso de discordancia hallada en la muestra sugerían una elección coherente con la necesidad de mostrar a los sujetos y sus acciones de manera diferenciada. Es así que el *corpus* de análisis (i.e., los ejemplos extraídos de los textos) también nos llevó a considerar que, dada la potencialidad y funcionamiento de una lengua como el español, en donde el uso de marcadores morfosintácticos para la singularidad/pluralidad puede concretarse sin dificultad, y dado que dicha lengua mantenía grados de contacto con el quechua (lengua que mantiene marcación optativa para la concordancia entre sujeto y verbo), tal situación no hacía más que favorecer la aparición de una “discordancia” que, en realidad, se perfilaba como un instrumento pragmático-discursivo diferenciado al contrastarse con la forma canónica (concordancia).

Como podemos apreciar en los Cuadros 1 y 2, los mensajes que se infieren de los contextos de discordancia de número son bastante coherentes con la necesidad de a) recategorizar la índole de la entidad del sujeto; b) su relación con el evento (*mi familia hablamos; los cuatro chicos se fue*). En efecto, el análisis cualitativo de los enunciados nos permite inferir que la visión de mundo del quechua (donde un lexema como “familia” puede ser visto como una unidad consolidada singularmente, o bien, como una pluralidad integrada por distintos miembros) se “filtra” y manifiesta en las estructuras morfosintácticas del español, permitiendo a los hablantes conceptualizar una unidad como más o menos plural, de tal manera que, a simple vista, las gramáticas que subyacen a estas variedades del español pueden presentar opciones lingüísticas muchas veces reñidas con lo que las variedades estandarizadas consideran “corrección lingüística”. En el ejemplo proporcionado por la Profesora Patricia Benadiba: “*Unos Señores llamados Roberto y Juan tiraron la red del mar y atrapó\* un pescado*”, los sujetos de la acción: Roberto y Juan, se presentan diferenciados uno del otro en la acción de tirar la red (*Roberto y Juan tiraron la red*), pero forman una sola entidad, es decir, se recategoriza la índole del sujeto) cuando estos unen fuerzas para atrapar, juntos, al pescado (*[Roberto y Juan] atrapó un pescado*). “La unión hace la fuerza” dice el refrán. Y, para este niño de 6to grado, autor del enunciado, la elección de una singularidad es coherente con la necesidad de enfatizar la acción conjunta de un par de sujetos, aun cuando el resultado se aleje de la variedad estándar.

Como docentes, observar estos procesos cognitivos 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 alumnos 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. En ese sentido, creemos que la presencia de distintas variedades de una misma lengua muestran características que las diferencian y las hacen idiosincrásicas, al ser “producto de la reelaboración que cada comunidad de habla realiza de la experiencia grupal” (Martínez, Speranza, Fernández 2009:10).

Pero, ¿cómo acceder al conocimiento de las distintas variedades del español que hablan nuestros alumnos en zonas urbanas? Creemos que el primer paso es cuestionar la idea de homogeneidad lingüística en el aula, para iniciar la tarea de crear gramáticas inclusivas, que nos ayuden a enseñar la variedad estándar.

### **3. CÓMO OBSERVAMOS Y CONSEGUIMOS RECOLECTAR LOS DATOS SOBRE LAS DINÁMICAS LINGÜÍSTICAS EN EL AULA: EL *CORPUS* DE ANÁLISIS**

Para conocer la comunidad de habla que recibimos, consideramos fundamental reconocer el contexto que anidan las prácticas lingüísticas de los alumnos. Es así que, en primer lugar, realizamos una encuesta anónima entre los estudiantes, un mes después del inicio de las clases (Nivel primario y Nivel Secundario).

Esta encuesta resultó de gran utilidad para establecer el grado de contacto con el quechua de los estudiantes. La toma nos sorprendió por los resultados obtenidos. Por ejemplo, en el curso 2° 4a. del turno tarde, de la materia “Educación Ciudadana” (Nivel Medio), la Profesora Claudia Mendoza halló que, si bien todos sus alumnos manifestaron ser hablantes de español rioplatense y de hecho, 14 eran de nacionalidad argentina (64%), 7 de nacionalidad boliviana (32%) y 1 de nacionalidad paraguaya (4%), no obstante, la encuesta reveló que el 91% del alumnado (20 estudiantes de 22), provenía de familias donde existía contacto fehaciente con alguna variedad del español consolidada por la influencia de las lenguas guaraní o quechua.

A continuación, presentamos el Modelo de Encuesta (Cuadro 3) tomada en el año 2015, que permitió obtener información biográfico-familiar y sociolingüística de cada grupo.

Asimismo, se pudo comprobar que el 50% de los estudiantes del curso contaba con un grado de conocimiento de lenguas indígenas como el quechua o el guaraní. Este hecho resultó relevante al análisis inicial, ya que cuestionó -una vez más- la extendida idea de “homogeneidad lingüística”

en zonas ampliamente urbanizadas, como la Capital de nuestro país. En línea con estos hallazgos sociolingüísticos, derivamos a la realización de producciones escritas en los cursos.

## Encuesta

Edad:                      Sexo:                      Localidad donde vivo:  
 Nacionalidad:                      Curso:                      Turno:

1. ¿Cómo se compone tu familia? (mencioná solamente a las personas con las que vivís)
2. ¿Cuál es la nacionalidad de tus padres o tutores? Madre.....Padre...  
Otros adultos (abuelos, tíos o tutores)
3. En caso de ser argentinos, ¿de qué provincia provienen? Madre....  
Padre.....Otros adultos (abuelos, tíos o tutores).....
4. En caso de ser extranjeros, ¿hace cuánto tiempo que viven en la Argentina? .....
5. ¿Tenés familiares en otras provincias? .....
6. ¿En cuál(es)? ..... ¿Los visitás? .....
7. ¿Con qué frecuencia? .....
8. **Si se habla otra lengua en tu casa:**
  - a. ¿En qué lengua te hablan tu mamá, papá, abuelos, tutores? .....
  - b. Y, cuando eras chico, ¿en qué lengua te contaban cuentos o anécdotas familiares?.....
  - c. ¿En qué lengua te retaban cuando eras chico? .....
  - d. ¿Todos hablan español en tu casa? .....
  - e. Tus papás o tutores, ¿te hablan en las dos lenguas? .....
  - f. Si prefieren alguna, ¿cuál es? .....
  - g. Cuando hay visitas o reuniones de adultos en tu casa, ¿En qué lengua hablan?.....
  - h. En caso de que provengas de un país donde no se hable el español, ¿cómo lo aprendiste?.....
  - i. ¿Vos hablás esa otra lengua que hablan tus padres o tutores? .....

**Si no la hablás, señalá alguna de estas opciones, según el desempeño que vos creas que tenés en esa lengua:**

  - o La entiendo
  - o Puedo responder algunas frases
  - o Puedo repetir palabras aisladas
  - o No la hablo, pero puedo traducirle a otro lo que dicen
  - o Otras

### 3.1. Nivel Medio

En el Nivel Medio, los temas y las actividades realizados para generar los insumos que conformaron la muestra se relacionaron con la planificación elaborada para cada ciclo de la asignatura “Educación Ciudadana”. Por ejemplo, los alumnos del 3° año reflexionaron sobre la conformación de los partidos políticos, la colonización española, la población en la Argentina, su Sociedad y Estado, y visualizaron dos películas en clase: *Miss Mary* y *Tupac Amaru* (Cf. Foto 2).

Abordar una toma de esta manera permitió cumplir con las unidades de la asignatura, sin que los alumnos se sintieran particularmente observados en sus prácticas.

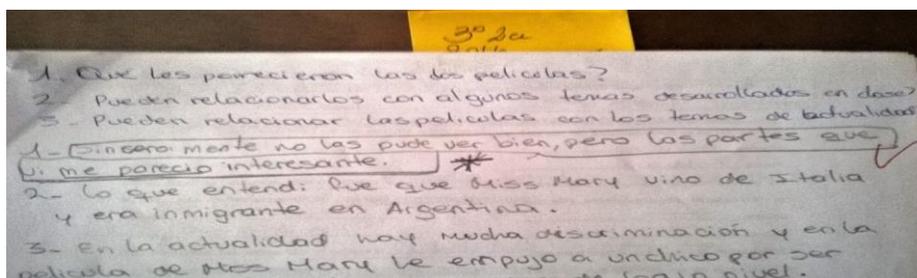


Foto 2. Cortesía de la Prof. Claudia Mendoz

A partir de los textos desarrollados por los alumnos (se les pedía una opinión escrita sobre los temas abordados en clase), se pudo trabajar sin tensiones, es decir, con la mayor naturalidad posible, situación que permitió obtener producciones espontáneas sobre qué sentían y pensaban los estudiantes (Mendoz 2016), dando lugar a la libre co-localización sintáctica de las formas lingüísticas que ellos consideraban más apropiadas al mensaje que querían comunicar.

**Ejemplo (3):** Alumno del Nivel Medio da su opinión sobre las películas vistas en clase. Los videos hacían parte de un mismo bloque temático.

*“Sinceramente no **las** pude ver bien, pero **las partes que vi me parecieron interesantes**”*

(Nacionalidad del estudiante: argentino. Padres: bolivianos)

### 3.2. Nivel Primario

La toma espontánea de escritura se planificó para que los niños de 6to grado siguieran sus actividades escolares diarias. Es decir, no hubo in-

terrupción de las dinámicas ni del diseño curricular<sup>3</sup>, una situación que permitió optimizar el tiempo y obtener una muestra espontánea de diversos usos lingüísticos en variación intrahablante, o sea, de usos alternantes entre formas lingüísticas consideradas canónicas y no-canónicas en un mismo hablante, para dar cuenta de un mensaje equivalente, como se ilustra a continuación.

**Ejemplo (4).** Producción espontánea de escritura de una alumna, a partir de una lectura en clase: la categorización del número

*“Al día siguiente **el grupo estaban\*** felices\*(...) Días más tarde [el grupo] **llegaron\*** a Buenos Aires. **El hombre tenía mucha fiebre**”*

Se optó por acudir a diversas técnicas de producción como la escritura de un cuento propio, de un cuento de ficción con algún compañero, el final inventado de un cuento, el contar una historia a partir de la lectura de un poema o cuento, completar los espacios vacíos en un texto, o escribir el final de una historia. De esta manera, la lengua se posicionó para los estudiantes en el aula como un medio creador de sentidos propios, un instrumento para dar a conocer sus ideas y la cultura<sup>4</sup> que albergaba la categoría lingüística que estábamos observando, o sea, la categoría lingüística de “número”. Y es que, en línea con Wilk-Racieska (2007), creemos que la lengua expresa una visión de mundo del hablante y la manera en que percibimos ese mundo. Así, un lengua natural sería la particular elaboración de una comunidad sociolingüística dada, que “categoriza” creativamente las sustancias semánticas.

Pero, ¿qué es una categoría lingüística? Una categoría es un constructo que define una clase. La clase consiste en señales de ese tipo de categoría. Por ejemplo, en geometría, un triángulo es una categoría definida como una figura de tres lados formados por líneas que forman tres ángulos; los isósceles y los equiláteros son señales de ese tipo de figura, cada señal es diferente en tamaño y forma, pero ambos encajan en la definición de la categoría “triángulo”. De la misma manera, la categoría “número” puede ser definida, en distintas lenguas como el quechua o el español, a partir de diversas señales de ese tipo de categoría. No sería extraño, entonces, que en alumnos con distintos grados de exposición a ambas lenguas, la explotación de estas potencialidades lingüísticas resultara en enunciados que, a simple

<sup>3</sup> Cf. <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia3.pdf> Diseño Curricular para la Escuela Primaria

<sup>4</sup> Cf. Wilk-Racieska (2012), para el concepto de cultura adoptado en este trabajo.

vista, y desde la categorización que el español privilegia, parecieran “errores”, pero que en realidad nos hablan de una racional cognitiva propia de la visión andina de mundo, que conceptualiza el singular o el plural en relación con el foco que se quiera enfatizar. A partir de estas ideas, a continuación detallaremos los objetivos de nuestro trabajo y una hipótesis respecto de la variación intrahablante bajo estudio.

## 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS INICIAL

### 4.1 Objetivos

- Reconocer el contexto que anida las prácticas lingüísticas de los alumnos.
- Observar los factores contextuales que estarían impactando en la elección entre la concordancia o discordancia de número en la muestra.
- Postular un parámetro lingüístico que ayude a entender la racional que subyace a la elección entre formas concordantes y discordantes.

### 4.2 Hipótesis inicial

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 número responden a factores lingüísticos tales como la índole no prototípicamente unitaria del sujeto, o bien un enmascaramiento de la relación actor/evento.

## 5. RESULTADOS

En línea con Arnoux y Martínez (2000), creemos que la discordancia se ve favorecida cuando el hablante puede conceptualizar entidades como más o menos prototípicamente unitarias. Al respecto, en la Tabla 1, se observa un análisis cualitativo inicial sobre los dos tipos de discordancia que hallamos en la muestra y las operaciones cognitivas que estarían en juego.

Si este análisis cualitativo fuera cierto, se esperaría, entonces, hallar una frecuencia de uso diferenciada en los ejemplos con sujetos cuyas características no fueran plenamente unitarias. En otras palabras, si postuláramos y sometiéramos a prueba **cuantitativa** una variable independiente como: +/-entidad diferenciada, estaríamos en condiciones de evaluar nuestra hipótesis inicial.

Tipo de discordancia	Operación cognitiva	Ejemplo
Sujeto singular/verbo plural	Recategorización de la índole de la entidad	Al día siguiente, <b>el grupo estaban*</b> felices porque <b>creyeron*</b> que mataron a todos
Sujeto plural/verbo singular	Recategorización de la relación actor-evento	Unos Señores llamados <b>Roberto y Juan tiraron</b> la red del mar y <b>atrapó*</b> un pescado

Tabla 1. Operaciones cognitivas subyacentes a la discordancia de número

Así las cosas, procedimos a medir la frecuencia relativa de uso de 156 casos de variación intrahablante donde los estudiantes empleaban, de manera alternante, la concordancia o discordancia, mediante la aplicación de dos herramientas estadísticas: el *odds ratio (o.r)*, que nos permitió evaluar el nivel de desvío observado en los datos, es decir, el peso del factor independiente que estábamos poniendo a prueba y el test de significación *Chi cuadrado ( $\chi^2$ )*, que sirvió para asegurarnos de que la asociación entre las variables postuladas fuera significativa, o sea, que no se debiera al azar, y que se mantendría siempre que siguiéramos relevando emisiones con las mismas variables dependientes bajo estudio. Nuestra predicción es que la posibilidad de conceptualizar una entidad como +/- unitaria puede incidir en la elección del hablante. La Tabla 2 da cuenta de la distribución de los casos analizados.

	discordancia	concordancia	totales
Entidad no diferenciada	27 (29%)	67 (71%)	94
Entidad diferenciada	11 (18%)	51 (82%)	62
Totales	38	118	156

Tabla 2. Frecuencia relativa de usos discordantes vs. concordantes, en relación con el tipo de entidades (sujeto expreso)

$$o.r: 1.87 \quad \chi^2 = 3.05 \quad df 1, p < .001$$

De los resultados en la Tabla 2 se desprende que, efectivamente, la preferencia por la discordancia en los casos analizados opera como una herramienta pragmática especializada para destacar una clase particular de la categorización semántica “número” en relación con el tipo de sujeto más o

menos prototípico. Cuanto menos diferenciada sea la entidad sujeto, más libertad tendrá el hablante para optar por su señalización como singular o plural, es decir, habrá más posibilidades de “jugar” intra-paradigmáticamente con la categoría “número”. Y aquí retomamos una de las preguntas iniciales del trabajo: ¿por qué los ejemplos de concordancia son más abundantes que los ejemplos de discordancia? Creemos que la concordancia abarca una categorización más amplia que los usos restringidos a la discordancia. Como hemos visto, la discordancia de número ocurre con menor frecuencia porque se trata de una herramienta comunicativa pragmáticamente especializada.

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

La evaluación cuantitativa de la muestra revela que en la índole no prototípicamente unitaria del sujeto subyace la posibilidad de elegir concordar o discordar con el verbo, de acuerdo a la necesidad de focalizar en el sujeto o en la acción, lo que revelaría un uso pragmático estratégico de la comunidad lingüística del hablante. En ese sentido, Diver (1995) ya oportunamente indicaba que la estructura del lenguaje consistía en formas que codificaban significados. Para el caso analizado, esto quiere decir que el empleo de discordancia no se debe simplemente a un alejamiento de la normativa, sino que nos da un indicio de la recategorización de la unidad en diversas comunidades hablantes de español, como en las comunidades hablantes de español andino. Si bien esta propuesta para el abordaje de las problemáticas lingüísticas en el aula es un paso inicial, los hallazgos hasta el momento nos presentan nuevos desafíos: por un lado, entender que la comprensión de las recategorizaciones constituye un paso necesario (sino obligado) para el abordaje de la enseñanza de la variedad estandarizada del español en nuestras aulas. Por el otro, revalorar las diversas visiones de mundo que las lenguas indígenas codifican.

Como consecuencia de ambos desafíos, planteamos la necesidad urgente de renovar los materiales didácticos y ampliar sus alcances a los contextos específicos del **aula intercultural urbana**. No olvidemos que los ejemplos aquí analizados provienen de estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires.

## BIBLIOGRAFÍA

Arnoux, E. y A. Martínez

2000. Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura. En: *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. M. C. Rébola y M.

C. Stoppa (Eds). Centro de Lingüística Aplicada. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Benencia, Roberto.

2012. *Perfil Migratorio de la Argentina 2012*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Oficina regional de la OIM para América del Sur, Buenos Aires.

Contini-Morava, E.

1995. Introduction. En: *Meaning as explanation: Advances in linguistic sign theory*, E. Contini-Morava y B. Sussman Goldberg (Eds). pp. 1-39. Mouton de Gruyter. Berlin.

2002. (What) do noun class markers mean? En: *Signal, meaning, and message: Perspectives on sign-based linguistics*, Wallis Reid, Ricardo Otheguy, Nancy Stern. pp. 3-64. John Benjamins Publishing Co., Amsterdam/Philadelphia.

2011. And now for something completely different: Reid on verb number. *Natural Language and Linguistic Theory* 29: 1147-1162.

Contini-Morava, E., R. S. Kirsner y B. Rodríguez-Bachiller (Eds.).

2004. *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*. John Benjamin. Amsterdam.

Davis J., R. J. Gorup, and N. Stern (Eds.).

2006. *Advances in Functional Linguistics: Columbia School beyond its Origins*. John Benjamins. Philadelphia / Amsterdam.

Diver, W.

1995. Theory. En: *Meaning as explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Ellen Contini-Morava y Barbara S. Goldberg (eds.). pp. 43-114. Mouton de Gruyter. Berlin.

Feldsberg, R. C.

2004. La influencia del contexto sociocultural en la escolarización: estudio de población boliviana en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. En: *Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo*. pp. 101-111. Manantial. Buenos Aires.

García, É.

1985. Shifting variation. *Lingua* 67: 189-224.

1986. The case of Spanish gender. *Neuphilologische Mitteilungen* 87: 165-184.

1988. Lingüística cartesiana o el método del discurso. *Lenguaje en contexto* 1.5-36.

1995. Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En: *Lenguas en Contacto en Hispanoamérica*, Klaus Zimmermann (ed.). pp. 51-72. Vervuert/Iberoamericana. Frankfurt/Madrid.

García, É. y R. Otheguy.

1983. Being polite in Ecuador: Strategy reversal under language contact. *Lingua* 61: 103-132.

Godenzzi, J. C.

1996. Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español. En *Signo y Señal* Nro. 6. Germán De Granda (Ed). pp 71-99. Universidad de Buenos Aires.

Huffman, A. y J. Davis.

2012. Preliminary Material. En: *Language, Communication and Human Behavior: The Linguistic Essays of William Diver*. Brill Academic Publishers, Inc. Leiden.

Martínez, A.

2009. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En: *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Narvaja de Arnoux (Directora). pp. 259-286. Santiago Arcos editor, Buenos Aires.

2010. Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 15: 9-31. Iberoamericana/Vervuert, Madrid.

Martínez, A., A. Speranza, y G. Fernández

2009. *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Editorial La Crujía, Buenos Aires.

Mendoz, C.

2016. Las Vanguardias como forma de protesta social a través de la historia de Juanito Laguna. En: *Reflexión académica en Diseño y Educación*. Ed. Universidad de Palermo, Buenos Aires.

Otheguy, R.

1995. When contact speakers talk, linguistic theory listens. En: *Meaning as explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Ellen Contini-Morava & B. Susan Goldberg (Eds.). pp 213-242. Mouton de Gruyter, Berlín.

Reid, W.

1995. Quantitative analysis in Columbia School Theory. En: *Meaning as explanation: advances in Linguistic Sign Theory*. Ellen Contini-Morava y Barbara S. Goldberg (Eds.). pp. 115-152. Mouton de Gruyter, Berlín.

Risco, R.

2009. Los hablantes y el concepto de “error”: observaciones acerca del habla culta en la comunidad peruana de Buenos Aires. *Moenia. Revista Lucense de Lingüística y Literatura*. Volumen Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Humanidades, pp 351-363.

2012. El contacto lingüístico quechua-español en la expresión de la posesión: ¿qué nos dicen las prácticas comunicativas de los hablantes? En: *Prácticas y repertorios plurilingües en la Argentina*. Virginia Unamuno (Coord). pp. 143-169. Universidad Autónoma de Barcelona.

2013. Significado y Forma en el español andino. En: *Aproximaciones teóricas y empíricas a la Lingüística Cognitiva*. Adolfo García (editor). pp. 181-195. Mar del Plata.

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. Mimeo.

Toledo, C.

2010. *Fracaso escolar, un espejo de la intervención docente ante el contacto de lenguas*. Trabajo final del Seminario “Problemática del contacto lingüístico en la educación”, de la Maestría en Análisis del Discurso. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Cátedra UNESCO.

Wilk-Racieska, J.

2007. Nuestro mundo, nuestras visiones del mundo y las lenguas que lo describen todo, *Anuario de Estudios Filológicos XXX*: 439 - 453. Universidad de Extremadura. España,

### **Páginas web consultadas**

(2010) Censo Nacional de Población (Argentina)

<http://www.censo2010.indec.gov.ar/> Consulta 11-04-2015