

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA, OCULTAMIENTO Y TRABAJO DOCENTE

MAIDANA, Erika Natalia
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

En la presente investigación abordaremos el análisis de ciertas situaciones, discusiones y reflexiones docentes que se desarrollan en torno a las variedades lingüísticas como problema ligado a la alfabetización y a la enseñanza de la lengua en el cotidiano escolar en el nivel de educación primaria, para dicho trabajo nos proponemos configurar nuestro objeto de estudio desde la perspectiva del enfoque etnográfico, para lo que tomaremos los aportes de Elsie Rockwell (2009) partiendo del análisis de aquellos elementos documentados y lo no documentado. Para ello acudiremos a los aportes teóricos de diversos autores que conciben esta misma perspectiva de abordaje y a su vez compartiremos parte de la experiencia de enseñanza docente en uno de los Centros Socioeducativos y Comunitarios. Todo esto con el propósito de arribar hacia algunas conclusiones que nos permitan allanar y comprender el panorama de abordaje en el proceso de alfabetización desde una perspectiva social, cultural e histórica de visión más amplia.

Palabras clave:

diversidad lingüística-lengua materna- alfabetización y trabajo docente.

Entre la formación y el trabajo docente

El recorrido investigativo involucra un estudio de caso que cobra especial importancia para los docentes que trabajan en uno de los Centros Socioeducativo y Comunitario en Presidente Derqui al norte de la provincia de Buenos Aires. Estos espacios funcionan desde febrero de 2023 como parte de un Programa Socioeducativo y Comunitario para revincular a niños y adolescentes con los espacios escolares y mejorar sus trayectorias educativas. Dicho Programa está estructurado a partir de ejes de trabajo definidos como prioritarios: Intensificación de la enseñanza y alfabetización; Acceso a las tecnologías; Educación Sexual Integral; Educación Ambiental; Integración Escuelas-Familias-Comunidad; Convivencia en el barrio y la comunidad.

A partir de la labor docente llevada adelante en este nuevo espacio educativo han surgido diálogos, preocupaciones y reflexiones que ponen en evidencia, más que nada,

cuáles son las visiones actuales del trabajo docente respecto a las lenguas maternas e indígenas en los nuevos sitios formales de enseñanza complementarios. Nos resulta muy interesante guiar nuestro trabajo hacia la siguiente pregunta: *¿Qué percepción tienen los docentes en cuanto a las lenguas originarias en la educación actual?*

Esta investigación surge como una necesidad de un trabajo en conjunto con dos colegas docentes, egresadas del profesorado de la UNIPE en Educación Inicial y que hoy se encuentran cursando el segundo año del Profesorado de Educación Primaria, las mismas se desempeñan como docentes del nivel primario en un Centro Socioeducativo y Comunitario.

El Centro “Encontr-Arte” está situado en el barrio Monterrey, de la localidad de Presidente Derqui en la Ciudad de Pilar. Allí, las actividades se desarrollan por la tarde en una jornada simple de 4 horas, de 13 a 17 horas.

En las clases de Lengua, Literatura y su Didáctica, espacio curricular que se encuentra a mi cargo, las colegas Gisela Tevez y Karina Oviedo, han comentado como parte de sus experiencias, con cierta “alegría”, lo que significa alfabetizar en estos Centros socioeducativos. Han contado cómo viven su trabajo docente de alfabetizar que, según ellas, se desarrolla de distinta manera que en las escuelas ¿Qué es lo que hace que la tarea docente en estos espacios sea distinta al trabajo cotidiano que realizan los maestros y maestras en las escuelas? ¿Acaso tiene que ver con los proyectos y los objetivos de estos Centro? ¿o existe algo más que analizar en estos espacios formativos?

Las colegas han comentado que, de acuerdo a su experiencia en los Centro Socioeducativo y Comunitario, en adelante CSEyC - *“allí se trabaja distinto” (...)* *“se enseña a leer y escribir distinto que en la escuela.”* *“alfabetizamos no solo desde el cuaderno sino desde las charlas, desde los abordajes de los distintos proyectos que tenemos, que abarcan un trabajo interno que también está abierto a que las familias y comunidad participen.”* Es así como decidimos documentar esto que las colegas cuentan y analizan desde sus perspectivas y trabajo docente cotidiano.

En un principio, las docentes mencionan cierta incomodidad que sienten que les genera tensiones y discrepancias en torno a las variedades lingüísticas como problema ligado a la alfabetización. Por ello, esta problemática se transformó en nuestro tema de investigación, guiada por los aportes de la perspectiva etnográfica, en la que nos proponemos historiar y documentar brevemente desde un contexto y territorio particular.

Nuestro trabajo de investigación apunta a relevar y presentar una serie de problemas que surgen de la distancia que existe entre la lengua materna y la lengua que

se enseña en la escuela, llevado a un nuevo contexto, como son los CSEyC donde realizan actividades escolares por grupos, separados por edades, y otras que refieren a las propuestas de los talleres en compañía de docentes y ayudantes realizando actividades de cocina, de huerta orgánica, etc.

En el trabajo cotidiano que realizan las docentes han advertido que algunos niños o niñas que asisten al CSEyC, tienen como lengua materna el guaraní, entre otras variedades dialectales que también se hacen presentes, en el ciclo básico de primaria.

Centros socioeducativos y política educativa

La propuesta del Programa socioeducativo y comunitario se rige según lo establecido el marco de los lineamientos de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, especialmente en el Plan Sexenal 2022-2027 del Gobernador de la Provincia, el Plan de Trabajo 2022-2023 “Educación Bonaerense” de la Dirección General de Cultura y Educación, el Plan Provincial de Políticas Socioeducativas para la Inclusión y la Igualdad (Resolución 2228/21), el Plan de Trabajo 2022-2023 de la Dirección de Políticas Socioeducativas, que establecen la planificación e implementación de políticas públicas para la inclusión y el fortalecimiento de trayectorias educativas de niñas/os, adolescentes y jóvenes.

En lo que refiere a los ejes de acción y líneas de trabajo, las docentes Gisela Tevez y Karina Oviedo afirman que los Proyectos Integrales de los Centros socioeducativos tienen como objetivo priorizar la alfabetización inicial a través de propuestas de enseñanza que contemplen las especificidades de los procesos de aprendizaje de cada uno de los niños, niñas y jóvenes que participen de los Centros. En donde ellas deben diseñar materiales específicos para sostener el trabajo de alfabetización, en diálogo con las propuestas que se realicen en estas instituciones educativas, para ello formulan proyectos de trabajo junto a otros docentes de otras disciplinas que ofrecen la posibilidad de, por ejemplo, elaborar o poner en práctica alguna receta de cocina, armar una huerta orgánica, propiciar charlas sobre bullying y educación sexual integral, etc.

En cuanto a la *enseñanza de contenidos pedagógicos curriculares*, las docentes nos han contado que los Centros tienen como propósito desarrollar Proyectos Integrales que profundicen el trabajo en las áreas de prácticas del lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales. Estas propuestas deberán referenciarse en las definiciones de los Diseños Curriculares vigentes en la Provincia de Buenos Aires, y adecuarlas a los lenguajes y las prácticas sociales, culturales y artísticas propias del barrio en donde

habitan las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes, brindando así nuevas y diferentes experiencias educativas.

En una oportunidad, en una de las clases de Lengua y Literatura del profesorado, las colegas Gisela y Karina comentaron que en el espacio del taller de cocina vieron algo muy interesante que ocurría en una charla, entre la cocinera y los alumnos, que les pareció propicio documentar en video. Ellas nos contaron que la cocinera llamada Inés, quien es de origen paraguayo, y lleva adelante el taller de cocina, decidió preparar Borí borí, un plato típico del Paraguay que también se consume mucho en el Litoral argentino.

En esta misma clase las colegas Gisela y Karina pudieron advertir cómo la cocinera comenzó a interactuar con los alumnos y alumnas, a través de preguntas tales como: *si conocían el plato, si se los preparaban en sus casas, etc.* Cuando Inés se da cuenta que la respuesta de los niños y niñas era afirmativa, inmediatamente cambió el registro lingüístico y, mientras preparaba “las bolitas” les iba realizando más preguntas, pero esta vez en guaraní.

Las colegas nos contaron que quedaron asombradas de que la mayoría del grupo de niños y niñas hablaban la lengua guaraní, mientras que otros, solo la conocían. Fue con este relato que les solicité a Gisela y Karina que compartiéramos los videos de esa clase de cocina.

Al analizar ese video, las colegas docentes manifestaron un gran asombro por varios motivos. Ellas, hasta la fecha, no sabían que sus alumnos hablaban una lengua materna de origen guaraní y en algunos casos, si no lo hablaban por lo menos la entendían e incluso podían responder a las preguntas que les realizaba Inés en la cocina. Pudieron advertir que los niños y niñas comían en sus casas Borí borí, y que sus familias eran del Paraguay o de alguna provincia del Litoral argentino.

En la misma interacción lingüística nos dimos cuenta de que Inés, a pesar de hablar el “guaraniete” (guaraní puro o cerrado) se inclinó en desarrollar el diálogo en otro registro, acudiendo al *jopará* que es más bien un híbrido entre castellano y guaraní, o un castellano con influencia del guaraní. Es así como a pesar de ser una lengua que con las colegas docentes no dominamos, de acuerdo a cómo Inés iba realizando las preguntas en *jopará*; junto a las docentes íbamos comprendiendo lo que se les preguntaba a los alumnos, como, por ejemplo: “¿Conocen el Borí borí?”, “¿lo comen en casa?”, “¿quién lo prepara”, y otras preguntas más personales como: “¿Cuántos años tenés?”, “¿a qué escuela y grado vas?”, “¿cómo se llama tu maestra?”, “¿tienen hermanos y cuántos son en casa?”. Lo interesante en toda esta escena es que los chicos y chicas respondían a las preguntas con mucha naturalidad.

Este ejercicio de documentar la interacción entre los alumnos y la cocinera del taller, les ofreció a Gisela y Karina un nuevo panorama sobre qué evaluar, de ahora en más a la hora de abordar la alfabetización en los CSEyC, y cómo repercute esto en el trabajo docente cotidiano, sumado a otras preocupaciones de índole metodológicas y didácticas que tenemos los maestros de Educación primaria.

¿Hacia dónde vamos?

En el presente trabajo de investigación comenzaremos a desarrollar explicaciones epistemológicas y metodológicas reconociendo la importancia de (...) “integrar información histórica (documental y oral) al análisis etnográfico” (Rockwell, 2009: 119) partiendo de comprender que la adaptación de la lengua guaraní a las nuevas y progresivas realidades culturales e históricas es lo que hizo que deje de ser considerada indígena, desde allí es donde se produce lo híbrido como es el caso el *Jopará*. Una característica que posee esta variante es que utiliza los fonemas /rr/, /ll/, /d/ y /f/, que fueron incorporados del español. También incorporó como préstamo los artículos la y lo, con la diferencia de que no señala el género del sustantivo, sino solamente el número del mismo. Otras características, como el grado de pureza y el léxico, varían entre el uso rural y urbano.

Volviendo a esta pregunta que nos hicimos en un principio *¿Qué percepción tienen los docentes en cuanto a las lenguas originarias en la educación actual?*

Podemos decir que las colegas Gisela y Karina al advertir este panorama de diversidad lingüística en su grupo, ya perfilan una posible hipótesis que se vincula con reconocer a las variedades lingüísticas como problema ligado a la alfabetización y a la enseñanza de la lengua en el cotidiano escolar. ¿Qué queremos decir con esto? Que la base del problema en la alfabetización podría estar ligada a que los niño/as hablan una lengua materna distinta a la que se enseña oficialmente en las instituciones educativas ¿y acaso Gisela y Karina perciben esta situación en clave deficitaria? Por supuesto que no, todo lo contrario, las docentes al advertir este panorama han decidido poner en valor y destacar la importancia de las variedades lingüísticas, comenzando por documentar lo ocurrido para compartirlo luego con otros colegas, conversar al respecto e investigar acerca de los posibles abordajes pedagógicos y didácticos que requerirán para encarar el proceso de alfabetización de los alumnos respecto de la noción de lengua oficial.

Es así como junto con las colegas docentes procedimos a indagar el cotidiano escolar en los CSEyC y el trabajo docente que ellas realizan allí, recuperando aportes de la etnografía educativa, para reflexionar y avanzar en una mayor comprensión de los

alcances de estas tensiones a la hora de enseñar a leer y escribir en contextos de diversidad lingüística.

Cuando en un principio surgió la pregunta sobre por qué las docentes Gisela y Karina no habían advertido que la mayoría de sus alumnos hablaban una lengua materna de origen guaraní, sino hasta que grabaron la clase de cocina, pensamos que quizás esto tiene que ver con que el guaraní, a pesar de ser una de las lenguas más habladas en Sudamérica, existe un hecho que nos lleva a reflexionar sobre aquello que Mariano Dubín (2023) señala acerca de que sus hablantes no se identifican, mayoritariamente, con “lo indígena” por eso no suelen utilizar esta lengua en los espacios escolares.

Otro de los análisis que podemos realizar gracias a los aportes de Dubín (2023), a propósito de esta “sorpresa” que se llevaron los docentes con respecto a las lenguas habladas en las aulas del CSEyC, tiene que ver con aquello que el mismo autor define como *paradoja*, esto es que si bien por un lado el guaraní es una lengua con una presencia evidente, sus enunciaciones oficiales y públicas más recurrentes se dan en tono de “sorpresa” (porque se usa una lengua indígena) como admiten que les ocurrió a Gisela y Karina, de “rechazo” (no es una lengua que sea compatible con la enseñanza escolar), de “nostalgia” (es una lengua que ya desapareció o está en vías de desaparecer).

En consecuencia, el guaraní convive (y, de hecho, desde hace siglos) con una *doble condición*: de lengua con fuerte presencia en el cotidiano y con invisibilidad (u otros modos de subalteridad) en la enunciación oficial. (Dubín, 2023: 6)

De acuerdo con estos análisis y acercamientos que se fueron produciendo en relación a los videos de las clases en los talleres y las narrativas sobre el trabajo docente en las aulas, las colegas advirtieron que para enseñar lengua en el CSEyC tendrían que evaluar y promover proyectos que valoren a la diversidad lingüística desde un abordaje de los *usos sociales de la lengua* Bajtín (1982) y Voloshinov (1976), ya que:

La enseñanza de la lengua respecto de las tensiones entre su carácter normativo y la atención de la diversidad lingüística hallan marcos teóricos que habilitan la posibilidad de pensarlas en la enseñanza, en el sentido conceptual de aquello que los docentes entendemos como *lengua* y sus resoluciones metodológicas (Cuesta, 2019, p.253)

De acuerdo con este panorama podemos mencionar que existe una tensión en los CSEyC, la misma que se genera en las escuelas, entre los lineamientos teóricos del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires que plantean la *lengua en uso* (Cuesta, 2019) “apoyada en las líneas comunicacionales y textualistas cognitivas en cruce con la psicogénesis”, como vemos que se enuncian a continuación:

Se concibe como objeto de enseñanza las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Esta concepción responde a una toma de decisión de poner en primer plano el uso que hacen los niños de la lengua oral y escrita en contextos reales de producción y recepción por sobre la descripción de formas gramaticales o ejercicios de corrección lingüística. (DC, 2019, p.17)

Esto nos lleva a repensar junto con las colegas en la elaboración de futuros proyectos en los que se tendrán en vista varios cambios respecto de la enseñanza de la alfabetización. Comenzando por algunos aportes de autores como Halliday (1982) quien nos explica que la exigencia de la lengua estándar en la escuela como en otros ámbitos sociales, puede generar ciertos efectos negativos en los alumnos que no la dominan y que no sólo los tipifique como candidatos al fracaso, sino que adviertan o vivencien que su lengua materna es degradada.

A medida que vamos avanzando en el análisis del trabajo docente nos encontramos con cierta nivel de incertidumbre respecto de las tareas que se realiza en el CSEyC, porque todo esto que inició como un panorama “esperanzador” donde las colegas habían advertido una manera de alfabetizar distinta a las que se desarrolla en la escuela, en la que encaraban la tarea de enseñar a leer y escribir a través del uso de la oralidad como la charla en grupos, las narraciones de anécdotas, la lecturas en voz alta, las actividades de escritura en sus cuadernos con la guía de sus docentes, y otras dinámicas de aprendizajes en torno a juegos, etc. Todo esto parecía demostrar que existe cierta “libertad” en diseñar propuestas de enseñanza, que enmarcadas en lo que proponen el Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires garantizan un trabajo legítimo de enseñanza, pero ¿qué tal con el aprendizaje? De hecho, esta “libertad” a la que aluden las colegas, es real, existe.

Ellas manifiestan que trabajan junto a otros profesionales con quienes evalúan los alcances y progresos de sus proyectos e incluso pueden optar por flexibilizar las planificaciones si de pronto observan que no se ajusta a las necesidades de la clase. Todo este panorama, quedó un “jaque” porque en otras clases de cocina, los chicos fueron exponiendo más información acerca de cómo estaba conformada sus familias, qué sentimientos estaban reprimidos, cuáles eran sus disconformidades con asistir a la escuela. Pero ¿por qué esta interacción no se dio en el aula con las maestras?

En otras oportunidades, las docentes Gisela y Karina advirtieron, mientras trabajaban con tareas del área de Prácticas del Lenguaje, que sus alumnos por momentos acudían al guaraní para hablar en secreto, y que aquello que ocultaban no era precisamente “bueno”, sino que lo hablaban en guaraní para ocultar la información de sus

maestras. Las colegas se dieron cuenta de esto por el tono y el lenguaje corporal que utilizaban los chico/as como el “cuchicheo”.

Las maestras les pidieron a los chicos que compartieran el tema de la conversación con ellas, ya que estas tenían la intención de conocer más sobre el guaraní e incluso trabajar junto con los alumnos la diversidad lingüística que existe en el aula.

Este ejercicio que es abordado por las docentes se reconoce como un aporte genuino y valioso al trabajo docente, pero no nos deja medir su verdadero alcance y entra en una “zona oscura” a la hora de dirimir qué contenidos de la lengua hay que enseñar y cómo hacerlo en contexto de diversidad lingüística. Según Bixio (2007) con respecto a este dilema e incertidumbre que existe a la hora de enseñar, expresa que: “se les dice a los docentes, al mismo tiempo y en el mismo acto de enunciación “respeten la lengua y la cultura nativa y enseñen la lengua y la cultura estándar”” a esto nos referimos cuando decimos que existen situaciones que ponen en “jaque” nuestro trabajo docente constantemente. (...) “el cumplimiento de estos dos mandatos no parece posible, o al menos les resulta particularmente difícil asumir ambos sin incurrir en contradicciones. ¿Cómo enseñar la lengua estándar “si no se puede corregir”? (Bixio, 2007, p.8)

Estos acontecimientos que suceden y generan incertidumbre acerca del trabajo docente, y que son comunes en todas las instituciones educativas se puede llegar a entender con aquello que Carolina Cuesta (2019) nos explica:

Se trata de un *vacío metodológico* en el trabajo docente y para él, una tensión ético y política, que se dirime entre retirar de la enseñanza cualquier saber que detentaría un poder coercitivo sobre las lenguas que habitan las aulas y un ocultamiento de esa diversidad en nombre de la reificación de la lectura y escritura organizadas en textos que suspenderían “democráticamente” las diferencias. (Cuesta, 2019, p.223)

Este *vacío metodológico* que menciona Cuesta (2019) entra en conflicto con la planificación didáctica, una pieza fundamental del trabajo docente, a la que nuestras colegas valoran como “flexibles” y “amoldables”.

Lucas Gagliardi (2020) explica al respecto que, desde las políticas educativas más precisamente desde los lineamientos curriculares se postula la necesidad de respetar las diferencias, pero no expresa cuáles son las opciones metodológicas para trabajar con ellas. Gagliardi (2020) al respecto de esto hace alusión al concepto que Cuesta (2019) define como *una metodología circunstanciada* para explicar que estas regularidades en el uso de variedades lingüísticas detalladas a lo largo de este proyecto pueden llegar a formar parte de trabajo más amplio “es posible señalarlas, someterlas a discusión y

sistematizar estas variantes y sus posibilidades como productoras de efectos de sentido” (Gagliardi, 2020, p.20). La pregunta es ¿cómo? Cómo podemos diseñar, planificar y llevar adelante parte de nuestro trabajo docente cuando debemos enseñar la lengua estándar y es poco lo que conocemos sobre el abordaje metodológico del concepto de lengua y sus variedades. Es aquí donde acudimos a otras denominaciones interesantes como es el de *desconcierto metodológico*.

Denominamos *desconcierto metodológico* a la manifestación de un estado provisorio de imposibilidad de representar y/o realizar el trabajo docente de enseñar producto del efecto implicatorio en la impugnación de contenidos asignados o alternativas metodológicas significadas de antemano como negativas. (Perla, 2021, p.386). Junto a las colegas pensamos en cómo incorporar la enseñanza de una lengua originaria, como es el caso del guaraní, que sabemos que no se relaciona con aquella lengua estándar que regula las prácticas lingüísticas y que son legitimadas en las instituciones educativas. Para esto, antes debemos reconocer que no existe evidencia lingüística que pueda afirmar que una variedad o dialecto está en detrimento de otro. Para Soares (2017) los valores sociales y culturales son los que en definitiva terminan catalogando estas diferencias lingüísticas como mejores o peores, se trata de preconcepciones que se establecen en los distintos estratos sociales, en las cuales las clases sociales privilegiadas usan “las variedades de prestigio” y las otras menos favorecidas económicamente quedan relegadas a “variedades estigmatizadas”.

Es sabido que la escuela no puede obviar la enseñanza de la variedad estándar particularmente a aquellos sujetos que no la han incorporado en el entorno familiar. En nuestro caso particular sabemos que los alumnos y alumnas sí conocen el español, es decir junto a sus docentes hablan dialectos más o menos cercanos a la variante estándar, otra cuestión es que no se evidencian casos de alumnos monolingües en el CSEyC, ya que esto cambiaría completamente el enfoque y el estudio del problema.

Mariano Dubín (2023) en su trabajo documental citado afirma que el tema de la alfabetización en contextos educativos caracterizados por la presencia de lenguas indígenas y variedades del español en contacto no puede dissociarse de las múltiples implicancias del concepto de lengua- o de la ausencia del concepto de lengua-, para ello

trae reflexiones de Carolina Cuesta (2019) quien afirma que las reconfiguraciones del área han provocado un “vacío metodológico” en los docentes: “saben que no enseñar-preocupados por la sanción si enseñan “temas ya quedados viejos” pero sin saber qué sí enseñar.

Para continuar con nuestro propósito y no apartarnos del recorte del problema en cuestión: *las variedades lingüísticas como problema ligado a la alfabetización y los alcances de las tensiones a la hora de enseñar a leer y escribir en contexto de diversidad lingüística* podemos recurrir a Dubín (2023) quien asegura que existe una contradicción entre las políticas educativas que promueven el respeto por la “diversidad lingüística” y el concepto de *lengua* que instrumentalizan los Diseños Curriculares, de base constructivista, que no dan cuenta de las variedades lingüísticas. Luego, en el mismo trabajo retoma los aportes de Cuesta (2023) quien afirma que ha habido sucesos, cambios como por ejemplo desplazamientos de las relaciones lengua/alfabetización que han promovido el abandono de la enseñanza de las correspondencias fonemas/grafemas, que históricamente organizó la alfabetización en el sistema educativo y, que esto provoca una serie de desajustes metodológicos que dificultan la alfabetización con niños que hablan lenguas indígenas o variantes del español.

Si reflexionamos acerca de esto que señala Cuesta (2023) seguramente estaremos más cerca de definir cómo podemos hacer para trabajar la alfabetización con los niños que hablan lenguas indígenas o variantes del español, pero que a su vez reconocen aspectos de la lengua estándar que se trabaja en la escuela; más allá de dirimir qué encarnan las visiones actuales del trabajo docente respecto del trabajo con las lenguas maternas e indígenas en los centros educativos.

Cuesta (2023) afirma que existen dos borramientos conceptuales en las reformas educativas de las últimas décadas: por un lado, la disociación de la alfabetización con la enseñanza de la lengua y, por otro lado, en un orden epistemológico pone en cuestionamiento la adquisición natural de la lengua escrita.

En base a lo expresado podemos ver como los autores, que hemos nombrado, echan luz a nuestro problema; y hacen aportes sobre aquello que Gisela y Karina proponen acerca del abordaje de la alfabetización en el CSEyC, con la puesta en marcha de proyectos elaborados en equipos con otros docentes y talleristas, que a su vez les permitan construir propuestas sólidas para alcanzar las metas planteadas en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita.

Si acudimos a los aportes de Soares (2016) seguramente encontraremos más herramientas con las cuales trabajar a la hora de alfabetizar.

(...) la escritura alfabética es, fundamentalmente, un proceso de conversión de sonidos del habla en letras o combinaciones de letras – escritura- o la conversión de letras o unas combinaciones de letras en sonidos del habla-lectura. Esta “conversión” de sonidos en letras, de letras en sonidos, que es la esencia de la escritura alfabética, es (...) una invención cultural que ha sido caracterizada ya sea como una invención de código, ya sea como invención de un sistema de representación, o incluso como invención de un sistema notacional (Soares, 2016: pp. 47-48)

En este sentido las palabras de Soares (2016) nos aportan que lo que está en juego en el proceso de alfabetización es la correspondencia entre fonema y grafema y un poco más. Por tanto, dice:

En cuanto a las relaciones fonemas-grafemas, tal vez sea el nivel de coherencia y consistencia de esas relaciones el factor lingüístico que más influencia ejerza sobre el aprendizaje de la lengua escrita. Considerando la naturaleza de esas relaciones, las escrituras alfabéticas han sido clasificadas según el criterio de mayor o menor complejidad de las correspondencias entre fonema y grafema, esto es por el criterio de profundidad ortográfica (Soares, 2016, p.88)

Puede suceder, que mientras se trabaja con las palabras en guaraní las pronunciaciones no encuentren sus respectivas correspondencias fonéticas con el español rioplatense. A esto Dubín (2023) lo llama contrapunto entre lenguas, y es lo que el autor asegura les permitirá a las maestras enseñar, dentro de un contexto de intercambios complejos, las correspondencias entre grafemas y fonemas que señala Soares (2016).

Se puede advertir cómo las docentes Gisela y Karina han logrado evidenciar y visibilizar las variedades lingüísticas y los sentidos que se construyen en torno a ellas, a pesar de la existencia de un vacío metodológico por parte de los enfoques de las políticas educativas, como bien señala Cuesta (2019). Ellas, las colegas, a través de dicho trabajo de investigación se han manifestado en procura de encontrar formas que resuelvan los procedimientos sobre el trabajo, la corrección de una lengua normativa y el respeto por las diferencias, aunque eso implique continuar en la búsqueda de respuestas sobre los

modos de abordar la enseñanza, para lo que creemos serán muy útiles los aportes Dubín (2023) y Soares (2016)

Mariano Dubín (2023) nos ofrece aportes no solo teóricos sino también metodológicos y didácticos que contribuyen a orientar el trabajo docente con las poblaciones caracterizadas por el uso de lenguas indígenas o variedades del español en contacto. El autor realiza aclaraciones que se relacionan con nuestros cuestionamientos. Si bien los escenarios a investigar no son idénticos, vemos que existen sugerencias de abordajes didácticos que podrían aclarar nuestro panorama y permitirnos avanzar hacia un trabajo acorde a la realidad y el territorio que estamos estudiando.

Las lenguas indígenas introducen toda una serie de problemas de enseñanza nada simples: la introducción de sonidos que en el español rioplatense no existen. ¿Cómo alfabetizar, entonces, en niños que conviven en la sonoridad guaraní, qom, quechua o mapuche con un alfabeto que procura ser utilizado para alfabetizar en otra lengua, es decir, el español? O las múltiples diferencias morfológicas y sintácticas que descubrimos en los escritos de nuestros alumnos: ¿cómo avanzar, más allá de un discurso encomiástico de lo heterogéneo y de lo diferente? (Dubín, 2023, p.15)

Más adelante Dubín (2023) en el estudio de caso que realizó en Bernal, narra cómo una maestra, a la hora de abordar tareas de alfabetización junto a sus niños y niñas en el aula, lo hace con lo que él señala como el uso de palabras sueltas conocida también como “palabra generadora” para promover la escritura, es decir, para realizar ejercicios correspondientes a la alfabetización; e incluso describe cómo trabajar actividades relativas a las clases de palabras para enseñar “nombres” o “sustantivos”. Luego, referencia el trabajo que puede realizarse con los “nombres de animales” para confeccionar por ejemplo carteleras y afiches.

En el caso del guaraní, es interesante este recurso ya que gran parte del repertorio léxico español referido al mundo animal proviene de esta lengua: *piraña, chajá, yagareté, yacaré, carayá, yarará, aguará guasú, carpincho*, entre otros varios. Y estas palabras, asimismo, se pueden poner en diálogo con ciertos recorridos de la literatura del canon escolar donde estos animales aparecen con insistencia, por ejemplo, en Horacio Quiroga o Gustavo Roldán. Aportes que nos resultan sumamente valiosos para promover el trabajo docente en contexto de diversidad lingüística. (Dubín, 2023, p. 16)

Reflexiones finales

Para concluir esta primera parte de la investigación se pretende seguir sumando contribuciones en base a las experiencias de aula que agreguen las docentes Gisela y Karina. Vamos a tomar algunas premisas que nos permitan reorientar dicha búsqueda, que encarna las visiones actuales del trabajo docente respecto de las lenguas maternas e indígenas como problema ligado a la alfabetización en sitios donde se desarrollan los parámetros de la educación formal :“son los usos sociales de la lengua los que permiten entender y explicar las razones por las que un estudiante lee y escribe de determinada manera y aquellas por las que un docente embestido con la autoridad de las disciplinas convalida o no” (Cuesta, 2019, p.254)

Cuesta (2019) propone el concepto de la *lengua enseñada* como una reconceptualización que nos permite evidenciar que hay una lengua que se enseña en las escuelas y que la noción de la lengua estándar no logra atender, porque no respeta las variabilidades lingüísticas.

Todo este recorrido que hemos realizado nos lleva a decir que más allá de los marcos teóricos conceptuales o las contradicciones que se manifiestan en la política educativa para abordar el trabajo con la diversidad lingüística. “(...) los docentes sin una política que los oriente- ni una formación disciplinar, en efecto, que les aporte herramientas críticas específicas- están, de hecho, desarrollando de modo original propuestas didácticas sobre el tema”. (Dubín, 2023, p. 13)

En efecto, son los docentes de todo el país quienes están avanzando en un trabajo localizado con las lenguas y las culturas indígenas. Este es el aspecto que no solo resalta los límites de las políticas públicas y educativa específica sino también la vacancia didáctica: no es una cuestión relativa a la producción de nuevas políticas ni siquiera de sólo producción científica original sobre el tema sino abordar el sistema escolar y poder relevar las voces de los docentes que están, de hecho, trabajando con poblaciones caracterizadas por el uso de las lenguas indígenas o de variedades del español en contacto, para poder desde ahí, reformular los problemas didácticos, educativos y políticos.(Dubín, 2023)

Los docentes que enseñamos a leer y a escribir en contexto de diversidad lingüística producimos conocimientos que son difíciles de dimensionar y que muy pocas veces llega a ser documentado. Sentimos que hemos avanzado en la tarea de enseñar, la cual suele estar atravesada por prescripciones, lineamientos y marcos teóricos difusos a los cuales nos aferramos porque nos hace sentido en nuestras prácticas. Es por ello que

seguimos avanzando a la espera de nuevas perspectivas disciplinarias que nos orienten con saberes y conocimientos válidos para seguir enseñando. Confiamos en que este recorrido nos ha ayudado a hacer revisiones, visibilizando las inconsistencias e incongruencias en nuestro trabajo docente con relación al aprendizaje de la lengua escrita y esto según (Ezpeleta y Rockwell, 1983) es un gran avance.

Un trabajo permanente de análisis de registros, de ida y vuelta entre datos de campo y esfuerzo comprensivo, sustenta el avance progresivo para superar los sentidos "evidentes" de las situaciones. El análisis sostenido permite identificar y relacionar indicios y desde allí orientar las nuevas observaciones. (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 5)

Bibliografía

- Bixio, B. (2007). Condiciones de posibilidad de una práctica. Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado [noviembre del 2005]. San Martín, Argentina: UNSAM-UNLP.
- Cuesta, C. (2010). *La etnografía es un enfoque, no un método o sobre cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo. A propósito de La experiencia etnográfica de Elsie Rockwell*. En Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, Argentina: El Hacedor-Baudiño, Año 6, Nro. 5.
- Cuesta, C. (2019). Capítulo 5. Tensiones entre saberes docentes y saberes pedagógicos/didácticos en la enseñanza de la lengua y la literatura. Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila y UNSAM Edita, pp. 203-223.
- Cuesta, C. (2019). Capítulo 6. Metodologías circunstanciadas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila y UNSAM Edita, pp. 251-264.
- Cuesta, C. (2023). "Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querella a la cuestión de los métodos", en Propuesta Educativa, Año 31, Número 58.
- Dubín, M. (2023). "Cuchichear en lenguas indígenas". Alfabetización y enseñanza de la lengua y la literatura en el Gran Buenos Aires, El Toldo de Astier Número 27 (en prensa, 2023).
- Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria, educación general básica. (2004) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo, Prácticas del Lenguaje. - 1a edición. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019. Librodigital, PDF
- Ezpeleta, J. Rockwell, E. (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.

- Gagliardi, L, Álvarez Garriga, D. y Zanfardini, L. (Coord.). (2020). *Gramática en el aula: discusiones y propuestas metodológicas. Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje*. Ciudad de La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Perla, M. (2021). Ciclo de políticas del área Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la ciudad autónoma de Buenos Aires (1979-2019) [Tesis de Doctorado], Universidad Nacional de La Plata.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E y Briseño-Roa, J. (2020). *Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México* El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año11, Nro.20-21. pp.31-40. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/números/numero20/pdf/Rockwell-Briseno.pdf>
- Soares, M. (2016). Alfabetização: a questão dos métodos, Contexto, San Pablo.
- Soares, M. (2017). *Lenguaje y escuela: una perspectiva social*. San Pablo, Brasil: Contexto.