

Revista
electrónica
de la Secretaría
de Investigación
y Postgrado

FHyCS-UNaM

Nº 16 Julio 2021



La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado.
FHyCS-UNaM

La Rivada es la revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

Editor Responsable: Secretaría de Investigación y Postgrado.
FHyCS-UNaM.

Tucumán 1605. Piso 1.
Posadas, Misiones.
Tel: 054 0376-4430140

ISSN 2347-1085

Contacto: larivada@gmail.com

Artista Invitado

Daniela Azida
instagram.com/daniela.azida

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Decana: Mgter. Gisela Spasiuk

Vice Decano: Esp. Cristian Garrido

Secretario de Investigación: Dr. Froilán Fernández

Secretario de Posgrado: Dr. Alejandro Oviedo

Director: Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Equipo Coordinador

- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Adriana Carísimo Otero (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)
- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo de Redacción

- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

Diseño Gráfico

- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

Diseño Web

- Pedro Insfran

Web Master

- Santiago Peralta



ENSAYOS

Reflexiones discursivo-gramaticales sobre el continuum portugués-portuñol-español en el proceso de alfabetización inicial en San Pedro, Misiones
Por Teresa Clasi Escher

Puesta en mundo: narrativas transmedia y lógicas audiovisuales
Por Ailén Spera

Reflexiones discursivo-gramaticales sobre el continuum portugués-portuñol-español en el proceso de alfabetización inicial en San Pedro, Misiones

Discursive-grammatical reflections on the Portuguese-portuñol-Spanish continuum in the initial literacy process in San Pedro, Misiones

Teresa Clasi Escher*

Ingresado: 15/10/20 // Evaluado: 31/10/20 // Aprobado: 28/11/20

Resumen

Las reflexiones expuestas en este trabajo son el resultado de años de intereses e investigaciones sobre la situación lingüística y discursiva y se ubican en un espacio de nuestra provincia muy significativo para quien escribe: San Pedro. Aquí, los aportes de la historia, datos demográficos y poblacionales, sumados a los estudios sobre alfabetización y lenguas en contacto (en toda la región) dan lugar a la comprensión del territorio misionero como un espacio de diálogo entre culturas y lenguas. Esto me permite poner el foco de atención en una interacción en el espacio áulico, en el devenir del cotidiano vivir en las fronteras (geopolíticas y lingüísticas). Presentaré aquí un análisis discursivo-gramatical sobre expresiones emitidas por niños observados en su proceso de alfabetización inicial en la ruralidad de Colonia Alegría, San Pedro, Misiones.

Palabras clave: alfabetización inicial - continuum portugués- portuñol- español - heteroglosia - dialogismo.



UM
Universidad Nacional de Misiones

Abstract:

The reflections presented in this essay are the result of years of interest and research on the linguistic and discursive situation that are located in a very significant area in our province for the person who writes: San Pedro. Here, the contributions of history, demographic and population data, together with studies on literacy and languages in contact (throughout the region) give rise to understanding of this territory to be a space for dialogue between cultures and languages. This allows me to put the focus of attention on the interaction in the classroom, on the evolution of daily life on the borders (geopolitical and linguistic). Here, I will present an discursive-grammatical analysis of expressions emitted by observant children in their initial literacy process in the rural areas of Colonia Alegría, San Pedro, Misiones.

Keywords: initial literacy - Portuguese- portuñol - spanish continuum - heteroglossia - dialogism.



Teresa Clasi Escher

* Licenciada y profesora en Letras, diplomada en Literatura Infantil y Juvenil del Siglo XXI, investigadora del Proyecto 16/H470.
E-mail: teresaescher17@yahoo.com.ar

Cómo citar este ensayo:

Escher, Teresa C. (2021) "Reflexiones discursivo-gramaticales sobre el continuum portugués-portuñol-español en el proceso de alfabetización inicial en San Pedro, Misiones". Revista La Rivada 9 (16), pp 200-214.
<http://larivada.com.ar/index.php/numero-16/ensayos/302-reflexiones-discursivo-gramaticales>

El punto de partida: encuentro de lenguas

Como dice el famoso dicho popular “no hay nada nuevo bajo el sol”, y partiendo de ello, las reflexiones expuestas en estas páginas son ecos y continuidades de investigaciones previas realizadas por otros autores y luego retomadas en mi tesina de grado para la Licenciatura en Letras titulada “Lenguas, escuela y frontera (San Pedro, Misiones, 2019)”.

En esta oportunidad, en este ensayo, mi deseo fue recuperar algunos planteos desarrollados en el trabajo anterior y, principalmente, profundizar –a través de un breve análisis discursivo y gramatical– algunas expresiones lingüísticas que registré en el habla de los niños observados en mi trabajo de campo para la mencionada tesina.

En este sentido, me veo ante la necesidad de enmarcar desde dónde y cuándo surgió el interés por la cuestión lingüística para que así se comprenda el valor personal que tiene para quien escribe, pues estoy retomando mis vivencias: allá por el mes de marzo del 2000 me encontraba pisando los terrenos de la escuela Rural N° 253 de Colonia Alegría, San Pedro, y fue en ese momento que me encontré con la lengua española estándar, escrita y oral. Allí nacieron los primeros interrogantes sobre las lenguas y sus relaciones, que me acompañaron en mi trayecto por la alfabetización inicial, continuaron en el nivel Secundario, en mi paso por la universidad –dando por fruto una tesina al respecto– y con vigencia hasta el día de hoy.

¿Qué pasa por la cabeza de un niño en su primer día en la escuela? En mi caso, me preguntaba, en aquel entonces, *¿por qué eu falo diferente?* (¿Por qué hablo diferente?). Mi forma de comunicarme distaba mucho de la que tenía la “señorita” a la hora de hablar. Desde el primer día de escuela se despertó mi curiosidad e inquietud sobre esas “maneras” de comunicar y la insistencia de la maestra con su español, frente a tantos niños que entraban a la escuela con el portuñol en la piel.

Ya en el universo de la academia, mis primeras exploraciones científicas se llevaron a cabo en el marco del proyecto “Relaciones glotopolíticas y discursos sociales”¹ –desde el 2015 y, en su segunda etapa, hasta el 2020–, proyecto que se proponía abrir un espacio para diferentes líneas de indagación que atendieran tanto a las gestiones estatales como a las iniciativas sociales en las distintas formas de usos lingüísticos. En particular, me centré en el estudio de antecedentes de investigaciones sobre el portugués-portuñol-español realizadas por lingüistas especialistas en el tema (Amable, 1975; Elizaincin, 1992-1996; Lipski, 2011). Empecé a realizar grabaciones, tomar notas de todo lo que escuchaba, para así comprender cómo se dibujaba la presencia del portugués-portuñol-español en mi tierra “donde el sol alumbra más”, como dice el himno de San Pedro.

En dicho grupo de estudio, diálogo, intercambio e investigación, pude tener contacto con las diversas investigaciones llevadas a cabo por la Dra. Ana Camblong y su equipo (1991; 1999; 2000; 2005) sobre la situación lingüística en Misiones desde la década del ‘70, y los posteriores desarrollos con la inclusión de diversas líneas de trabajo vinculadas a las relaciones entre lenguas, las políticas lingüísticas y la alfabetización en los umbrales escolares.

Todas estas investigaciones me permiten comprender y caracterizar el territorio misionero como un espacio de mestizaje e hibridación lingüística y cultural, en el que

¹ Dirigido por la Dra. Liliana Daviña e inscripto en el Programa de Semióticas de la Secretaría de Investigación y Posgrado, FHyCS-UNaM, Código 16/H391.



confluyen la lengua oficial (el español), las lenguas de inmigrantes europeos (el alemán, ucraniano, polaco, entre otras) instaladas en Misiones desde fines del siglo XIX y las lenguas de los países vecinos, Paraguay (guaraní paraguayo y español) y Brasil (portugués brasileño).

Y, en ese marco de mestizaje e hibridación lingüística, se ubica el departamento de San Pedro, que limita con la República Federativa del Brasil y los departamentos misioneros de General Manuel Belgrano, Eldorado, Guaraní y Montecarlo. Su principal fuente de economía se basa en las actividades yerbatera, tabacalera, tealera y ganadera. Cuenta con una población de aproximadamente 31.050 habitantes según el Censo 2010 (INDEC) y su oferta educativa ha crecido en la última década, con la apertura de nuevas escuelas primarias y escuelas secundarias en las zonas rurales. Así, Colonia Alegría cuenta con la escuela estatal N° 253 (**ver imagen 1**) y su aula satélite al interior de dicha colonia. También cabe mencionar que Tobuna –una localidad situada a 8 km aproximadamente de Colonia Alegría– tiene tres instituciones educativas: una escuela primaria de frontera, una escuela primaria para adultos y un centro educativo polimodal que funciona desde 2006. También, a 5 km aproximadamente de Alegría, en Cruce Caballero, se encuentra la escuela provincial N° 482 Miguel de Azcuénaga (**ver imagen 2**) y, desde 2015, la E.P.E.T N° 31.



IMAGEN 1. Colonia Alegría, San Pedro, Misiones.



IMAGEN 2. Cruce Caballero, San Pedro, Misiones.

El momento del “click”: otros antecedentes y el aporte de la historia

Por otro lado, además de la curiosidad de tantos años, una investigación puntual fue la que despertó el interés centrado en la alfabetización inicial: se trata de los estudios de la Dra. Ana Camblong. En sus investigaciones, llevadas a cabo a partir de encuestas realizadas a los docentes en distintos períodos (1982 - 1997 - 2000), puedo ver las comparaciones de datos y resultados de los procesos culturales complejos de las lenguas en las escuelas y en las familias interculturales.

En particular, en la encuesta del 2000, observé que surgieron nuevas incógnitas respecto al proceso de alfabetización. Resulta que en el departamento de San Pedro contrastan dos datos obtenidos por la investigadora: dicho departamento presentaba (según lo que decían los docentes) apenas un 3,97% de demanda de situaciones críticas de los niños en el inicio escolar y, “sin embargo, otros indicadores y el trabajo de campo inscriben el Departamento en un espacio de máxima demanda si se tiene en cuenta el índice de repitencia de primer grado 28%, el más alto de la provincia, con un horizonte familiar intercultural del 61%” (Camblong, 2005: 55).

Fue en ese momento y a partir de ese hallazgo que se gestó el deseo por indagar sobre la situación actual de alfabetización en San Pedro. Pensé, basándome en mi experiencia en el sistema educativo, que dicho índice de repitencia se debía a la presencia de las lenguas –portugués-portuñol– en la escuela y el gran afán del sistema por erradicarlas. Las fronteras políticas –en este caso entre Argentina y Brasil– no son indispensables ni definitorias para fijar y delimitar los contactos y usos lingüísticos. Son los actores semióticos quienes operan sobre las lenguas según los movimientos y necesidades comunicativas y de intercambio que tengan. Aquí el Estado nacional luchó y aún sigue luchando por imponer el sentimiento de “argentinidad” en la zona más oriental del país, mediante su discurso basado en el nacionalismo encarnado en las voces de los docentes.

Otro factor que fue importante para comprender la vigencia de las lenguas portugués-portuñol-español en San Pedro se basa en la historia de nuestra región. Resulta que, partiendo de los indicios vistos en los materiales históricos sobre San Pedro, percibí que la presencia del portugués (principalmente y también del guaraní) en este departamento es más antigua de lo que me imaginaba. Allá por el siglo XVIII –siguiendo al historiador Juan Ambrosetti (1984)– ya se encontraban en la zona brasileños, junto a correntinos y paraguayos, atraídos por los yerbales vírgenes. En este departamento desembocaba la picada que conducía al Paraná, por donde los brasileños se llevaban la yerba que extraían de San Pedro. La población –en el momento del pasaje del historiador– era muy reducida y se hallaba diseminada, con casas muy separadas y sin plano del terreno. Esa marcada estancia de nuestros vecinos fronterizos se debía a que –según Leopoldo Bartolomé (1982)– la presencia indígena en la región era muy débil y los modelos culturales existentes provenían de Paraguay y de Brasil.

Asimismo, una docente pionera en San Pedro, Hilda Gadea (1995), escribió un libro sobre la historia de San Pedro, que es la única publicación de ese tenor con la que cuenta el pequeño museo departamental. En sus escritos, la autora vuelve a citar a otros historiadores y a contar sobre el origen de las primeras instituciones del Estado en esa parte del país. Me llamó la atención que en ningún apartado de su libro nos hable acerca de la situación de la escolaridad y alfabetización en dicho espacio, considerando su fuerte vínculo con la educación. El único indicio que encontré sobre la situación de los maestros se puede leer en el Capítulo VI: “(...) dignos maestros, verdaderos pioneros de la cultura y la argentinidad, que desempeñan su misión con grandes sacrificios. A grandes males, grandes remedios” (Gadea, 1995: 87). Así, vemos que el sistema educativo, desde sus orígenes, ha propiciado e incitado la enseñanza y el uso de la lengua oficial para lograr esa “argentinidad” de la que nos habla Gadea, lo que generó tensiones en la relación del español con las variedades presentes en el territorio en cuestión.



Pues bien, una vez enmarcado el origen de la inquietud por la situación lingüística, discursiva y gramatical y la delimitación del tema alfabetización en San Pedro, paso a explicitar los posicionamientos conceptuales y teóricos con los cuales me adentro en las discursividades y aproximaciones gramaticales a trabajarse en este ensayo. Comienzo con la categoría de *experiencia* para encarar las vivencias que he tenido y para analizar la situación actual de los niños sampedrinos en situación de alfabetización. Para ello, me baso en los planteos del pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense John Dewey con su libro titulado *La experiencia y la naturaleza*.

Para este autor, la experiencia debe ser vista desde lo personal y subjetivo del ser humano, y no únicamente encarada desde la razón y el pensamiento, puesto que:

Como en la naturaleza no hay nada exclusivamente final, siempre es lo racional tanto un medio como un fin. (...) El problema ulterior del pensamiento es hacer que este prevalezca en la experiencia, no precisamente los resultados del pensamiento imponiéndolos a otros, sino el proceso activo del pensar. (Dewey, 1948: 101)

La propuesta del filósofo, entonces, deja ver una mirada más semiótica de la categoría de experiencia a partir de lo discursivo y de lo social, lo que me sirve para entender el continuum portugués-portuñol-español no solamente desde el campo de la lingüística y de la gramática sino abarcando todo el aspecto de la cultura y el sujeto inmerso en ella.

En esta visión de la experiencia entran en juego las relaciones sociales, la memoria individual y la colectiva y hasta lo más profundo del espíritu humano. Asimismo, Dewey sostiene que:

La única manera de evitar una separación tajante entre el espíritu que constituye el centro de los procesos de experiencia y el mundo natural que constituye el objeto de experiencia, consiste en reconocer que todas las modalidades de experiencia son vías por las cuales llegan a realizarse en forma patente algunos rasgos auténticos de la naturaleza. (Dewey, 1948: 26)

Así, vemos que el autor no propone una única manera de adquirir experiencias, sino que toma en cuenta las diferentes formas, sobre la cual predomina la subjetividad de cada ser vivo. Aquí los deseos, sentimientos y las relaciones con otros sujetos de la cultura tienen un lugar en la producción de experiencia.

Por otro lado, me gustaría decir que también los conceptos de *discurso* (1952), *dialogismo* (1986) y *heteroglosia* (1975) –en algunas traducciones vista como plurilingüismo–, propuestos por el crítico literario, teórico y filósofo del lenguaje Mijaíl Bajtín (1895-1975), son importantes en esta investigación puesto que estas categorías me permiten ver la presencia, yuxtaposición y “conversación” de lenguas en el suelo sampedrino, en la interlocución entre los niños dentro del aula, con normalidad y como algo cotidiano para ellos y para su maestra.

Para Bajtín, el *discurso* es una cadena de enunciados relativamente estables dentro de una sociedad-cultura, los discursos se construyen en las prácticas cotidianas de quienes hacen uso de la lengua. Para este autor lo que decimos es como un eco de lo que dijeron otros, o –de cierto modo– está relacionado con lo que ya fue enunciado por otros hablantes. Es así porque, dentro de la categoría de discurso “(...) el lenguaje participa de la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la

vida participa del lenguaje a través de los enunciados” (1992: 251), es imposible pensar al lenguaje fuera de la praxis humana, ya que es un ida y vuelta entre lenguaje-vida humana. Cabe resaltar que el autor hace una distinción entre los términos *enunciado* y *oración*, tan frecuentes en el estudio del lenguaje: el primero es entendido como una *unidad real de la comunicación* (eslabones, materialización del discurso) mientras que el segundo es comprendido como una *unidad de la lengua* (gramática) (ob. cit.: 255). Podríamos pensar a esas unidades de la lengua materializadas en una gramática particular en el caso de San Pedro, propia de ese universo mestizo donde se cruzan enunciados, se mixturán y se vuelven poderosos y ricos objetos de estudio y de reflexión discursivo-gramatical.

Así, el autor considera a la palabra como un fenómeno social. Y es en esa relación lenguaje-sociedad que viene a jugar un papel relevante el *dialogismo* ya que es “un fenómeno casi universal que penetra todo el discurso humano y todos los nexos y manifestaciones de la vida humana en general, todo aquello que posee sentido y significado” (1986: 67); sostiene además que donde se inicia la conciencia, allí se inicia un diálogo.

Asimismo, la *heteroglosia* es entendida por el autor como la multiplicidad de lenguas, variedades, maneras de decir en la compleja cadena de los discursos. A esta categoría la desarrolla en su estudio sobre la teoría y estética de la novela, sin embargo sirve para comprender y analizar el lenguaje en la sociedad. En dicha obra considera que:

La novela es la diversidad social (...) del lenguaje; y a veces, de lenguas y voces individuales. La estratificación interna de una lengua nacional en dialectos sociales (...) así como la estratificación interna de una lengua en cada momento de su existencia histórica, constituye la premisa necesaria para el género novelesco: a través de ese plurilingüismo social y del plurifonismo individual, que tiene su origen en sí mismo, orquesta la novela todos sus temas, todo su universo semántico-concreto representado y expresado (1975: 81).

Esta explicación nos permite dimensionar la complejidad del lenguaje. Si bien, decimos que el *dialogismo* también implica la presencia de voces –en diálogo–, en la *heteroglosia*, en contraposición, vemos la diversidad en diferentes niveles y estilos lingüísticos organizando el mundo: ya no se presentan solamente voces en diálogo, sino una estratificación lingüística (que se puede ver reflejada en las diferentes dimensiones de la gramática de una lengua), social e histórica de esas voces presentes en el universo discursivo. Vemos, entonces, otra forma –más compleja– de encarar lo lingüístico en la vida social.

Por último, otra categoría necesaria para este análisis es el concepto de *transliteración*. Me vi ante la necesidad de acudir a ella debido a que el portuñol no cuenta con una gramática y, ante esto, tomé la decisión de transliterar en español las palabras del portuñol que se asemejen al español y las palabras del portuñol similares al portugués, en la escritura portuguesa; para así registrar por escrito lo que reina en la oralidad: dialogismo y heteroglosia. La transliteración es entendida como la forma de:

Representar una secuencia de palabras de otra lengua, utilizando generalmente otro sistema de escritura, es posible representar los sonidos efectivamente pronunciados (transcripción más o menos fonética) como buscar, para cada letra o secuencia de letras, una letra o secuen-

cia de letras correspondiente, sin tener preocupación con los sonidos efectivamente pronunciados. (AA.VV., 1993: 601)

Es decir, la transliteración es una adaptación de palabras de una lengua –generalmente oral– a otra lengua que sí cuenta con un sistema establecido tanto en la dimensión oral cuanto en la escrita, sin atenerse sobremanera a la fiel transcripción fonética. Así, dicha categoría me permitió registrar por escrito las expresiones capturadas en audios que surgieron en medio del salón de clases. Este concepto fue clave para el trabajo de investigación llevado a cabo, ya que me permitió proceder con una metodología que hasta entonces no había utilizado, pero que ha servido en gran manera para sentar por escrito las muestras presentes en los audios y registradas en notas.

Con los ojos en la situación de San Pedro

Ponderando todo lo antes mencionado, la hipótesis desde la cual partí para llevar adelante mi trabajo de investigación se basó –principalmente– en considerar la ubicación del departamento de San Pedro, que se posiciona al noroeste del territorio misionero, limitando con el Estado de Santa Catalina (BR). De allí pasé a conjeturar que dicha disposición del espacio ha permitido un gran flujo de movimientos migratorios desde Brasil, lo que ha afianzado la relación entre el español y el portugués, y en esa zona de contactos se ha facilitado la vigencia del “portuñol”, entendida como una lengua vernacular de Misiones (Lipski, 2011: 84).

Los datos que obtuve mediante las indagaciones documentales, las evidencias históricas de contactos, migraciones y asentamiento de poblaciones hablantes del portugués brasileño en el territorio sampedrino y mis experiencias en el trayecto de la alfabetización inicial en dicho departamento me permiten corroborar la peculiar condición lingüística (gramatical y discursiva) del espacio en cuestión. Asimismo, los trabajos que realicé en campo me posibilitaron verificar la presencia, alternada y simultánea, de los usos del español, portuñol y portugués en diferentes contextos y ocasiones sociales de comunicación abriendo espacio al diálogo y multiplicidad de voces en la región (dialogismo y heteroglosia). Dicha relación –entre el español y portugués/portuñol– también se puede ver en la continuidad de una tensión histórica marcada por la tradición escolar en el territorio: la vigencia del uso monolingüe del español como lengua oficial ha restringido y hasta prohibido el reconocimiento de estas presencias familiares y vecinales de las otras lenguas.

Esa tensión pude constatarla en los datos obtenidos en la investigación sobre la alfabetización en San Pedro efectuada por Ana Camblong en el 2000. De los resultados surgieron nuevas incógnitas que motivaron este trabajo de campo. Mi interés se centra en conocer los datos que no nos da Gadea y en la gran diferencia entre los números vistos por Camblong: por un lado, la voz de los docentes, quienes manifiestan contar con pocos alumnos que a) entienden pero no hablan la lengua oficial (español), y b) alumnos que no hablan ni entienden la lengua oficial (español). Por otro lado, resulta preocupante el alto índice de repitencia, visto en los datos oficiales. Por ello, consideré que estos registros tan discrepantes entre sí deberían ser tomados como base para una propuesta de tesina de grado para ser actualizados y completados con el trabajo de campo –iniciado por Camblong– y así llegar al conocimiento de la situación actual de la alfabetización en San Pedro.



Esa situación es entendida por Camblong y Fernández (2011) como la *umbralidad*: “un tiempo-espacio de pasaje. Un cronotopo de crisis en el que un actor semiótico enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socio-culturales en general, sean usos lingüísticos en particular” (2011: 97) que vivimos quienes nos alfabetizamos en español teniendo como primera lengua el portugués o el portuñol perteneciendo así a *universos familiares interculturales*. Esa visión de niño con dificultades de aprendizaje (que para Camblong y Fernández no son sino *niños demandantes*) son cuestiones delicadas en tanto se refieren a seres humanos que muchas veces –por no tratarse debidamente la situación– abandonan la escuela sin haber recibido la alfabetización o sin culminar sus estudios que por derecho les corresponden. A mí misma me ha tocado ver a mis compañeros “abandonando el barco” y, aunque era una más del montón de *niños demandantes*, hoy estoy aquí. Y al haber superado las diferentes experiencias de umbral del sistema educativo me siento en la obligación de alzar la voz hoy –luego de haber luchado por un lugar– y hablar en nombre de aquellos que no han llegado y de quienes hoy están luchando por continuar en el sistema.

El aula y las lenguas: el encuentro y el diálogo

Luego de repasar los antecedentes, los planteos teóricos y las hipótesis formuladas respecto a la situación lingüística en San Pedro, presentaré el análisis y la reflexión discursivo-gramatical de algunos momentos de una clase observada en el mes de noviembre de 2018. En aquella oportunidad, mientras la maestra dictaba su clase a los alumnos de primer y tercer grado, me senté en una silla en el fondo del aula y desde allí observé y tomé notas escritas además de realizar la grabación en audio de la clase.

Cabe señalar que el total del corpus analizado para la tesina se compone de entrevistas a tres docentes de primero y segundo grado; una observación de clases –llevada a cabo a fines del ciclo lectivo 2018–; cuestionarios realizados a cuatro maestras, también de los dos primeros años de la alfabetización inicial; una segunda observación de clases –llevada a cabo en el mes de mayo de 2018–; una nueva entrevista a la maestra observada; registros fotográficos de la escuela N° 253 de Colonia Alegría.

Por último, quiero hacer mención del diseño metodológico adoptado en este trabajo, que se divide en dos partes. Por un lado, el trabajo de campo concentrado en las entrevistas a docentes de la zona –mediante grabaciones– y los registros fotográficos de la escuela y de los momentos de clases y de recreos. Por otro lado, el trabajo en gabinete, basado en el relevamiento de bibliografía teórica y desgrabaciones y análisis de los materiales obtenidos en campo.

Pues bien, antes de adentrarme en la reflexión, me veo ante la necesidad de distinguir las interfaces con las cuales trabajo. Por un lado, elaboro un *análisis discursivo* de las expresiones, maneras de decir y construcciones que realizan los niños en el momento de hablar, pues son enunciados que forman parte de las prácticas cotidianas como un fenómeno social y cultural. Y, por otro lado, este breve estudio también se cimienta en la *reflexión gramatical*, ya que me baso en las reglas de la lengua española para comprender dichas expresiones, maneras de decir y construcciones enunciadas en el aula.

Además, me gustaría resaltar que en el discurso docente podemos encontrar dos estrategias: una tradicional y otra más reciente. La estrategia discursiva más reciente



podemos verla en la maestra observada: la docente tenía una posición naturalizada con la situación que vivía en su clase, pues todos los días –desde hace doce años– le toca recibir en el aula a esas otras formas de significar al mundo y ser parte de él. La heteroglosia para ella es algo típico –no en cuanto a categoría analítica, sino en la práctica– y en su estrategia discursiva se logra ver dicha realidad, pues respeta la forma de comunicarse de los niños ya que cuando ellos dicen alguna palabra o elaboran una construcción en portuñol, la docente no marca como error, sino que repone la manera de la gramática estándar del español para que la conozcan. Respecto a la estrategia discursiva tradicional, podemos rastrearla en lo que sucedía cuando me alfabeticé: en el momento en que los docentes encontraban a sus alumnos “infringiendo” la norma gramatical y faltando el “respeto a la patria”, no actuaban como la maestra observada en 2018, sino que llamaban la atención de sus alumnos desde su discurso patriótico y realizaban la “corrección del error” gramatical reponiendo la palabra en español y continuando con la clase. Esta asociación entre “gramática” y “Patria” que efectuaba la docente refleja lo dicho por la maestra pionera de San Pedro, Hilda Gadea: “A grandes males, grandes remedios” (Ob. Cit.).

Considerando lo antes expuesto, veamos la situación áulica. Cabe señalar que el aula es *plurigrado*, es decir, en un mismo salón conviven dos grados diferentes con la misma docente, quien debe preparar y llevar a cabo su clase contemplando dicha situación, algo característico de algunas escuelas rurales. En la clase observada, los alumnos pertenecían a primer y tercer grado. Ese día la docente dictaba Lengua e inició con la lectura en voz alta del cuento “El color de los pájaros” y los chicos escuchaban. Estaban atentos, pues conocían el modo de trabajo: primero la maestra lee, luego ellos resuelven actividades en base al cuento. Al finalizar, ella empezó a hacer preguntas sobre el relato, pero no se sostuvo simplemente en el par pregunta-respuesta, sino que la escena se apoyaba en la interacción verbal porque “el lenguaje del docente dirigido al niño y del mismo niño, así como la estructura de interacción que el docente va construyendo a través de su forma de *intervenir, preguntar, responder y evaluar*” (Borzzone, 1996: 41²) son fundamentales para entender los procesos de alfabetización en el aula.

Vemos el *continuum* entre lenguas basada en la interacción maestra-alumnos (los de tercero) sostenida en el par *pregunta-respuesta*:

MAESTRA: –¿Por qué los pájaros acudieron al arcoíris?

ALUMNO DE TERCERO: –“Por los color”.

Aparece el primer término que merece atención y reflexión discursiva. Pues debo resaltar que es algo muy característico del portuñol el uso del plural en los artículos pero no en el sustantivo, causando así la falta de concordancia de número. Este fenómeno es conocido como los “plurales invariables” –uno de los rasgos del portugués de Misiones (como lo llama John Lipski, 2011) derivado del portugués vernacular brasileño–, visto en estudios realizados en otras localidades de la provincia de Misiones (ejemplo: “as color”; Panambí, Misiones). En el caso de Colonia Alegría, que traigo a la reflexión, el niño se expresó con la forma habitual del universo del portuñol en San Pedro.

² El resaltado es mío.

La maestra lo escuchó y repuso:

MAESTRA: –Por los colores, muy bien.

Aquí vemos que no se marca el uso “incorrecto”, en términos de la gramática del español, antes bien su docente lleva a cabo la *reestructuración completando la emisión del niño*³. Los demás compañeros se animan a participar también y van recomponiendo las acciones del relato, el conflicto, los personajes y el desenlace. Más adelante surgen nuevas expresiones en portuñol:

MAESTRA: –¿Cómo se llamaba ese otro pajarito que se quedó a cantar en los bosques? ¿Cómo se llama?

UN ALUMNO: –Un *piriquito*⁴.

Siguiendo con la interacción:

ALUMNA (interrumpiendo a la maestra): –Maestra, maestra, ayer yo vi un *pica-pau*⁵ haciendo un agujerito para su casa.

MAESTRA: –Viste. Era un pica-pau. Bueno...

Aquí entra en juego la dimensión lexical de la lengua, a diferencia de la concordancia gramatical, vista anteriormente, que correspondería a un fenómeno sintáctico. Otra vez la docente escucha sin corregir ni pasar la palabra a la lengua estándar, también se apropia de la palabra, pero sigue con la *interrogación*, la *orientación* y la *integración* de la información, asimismo va *cohesionando el relato* a partir de lo que dicen los chicos, mediante conectores para remarcar ideas o reformular, uso de conjunciones, sinónimos y otros mecanismos de la gramática textual.

Por otro lado, pude detectar la presencia de enunciados completos en donde podemos identificar la heteroglosia y el dialogismo, en el juego de expresarse en español.

ALUMNO: –... y un pajarito *tava* corriendo, volando así por todo los *arcoire* quedó todo colorido.

MAESTRA: –¿De cuántos colores quedó?

ALUMNOS: –De siete.

Allí vemos, una vez más, ecos del portuñol, esta vez en la dimensión fonética y pragmática (tomando en consideración las circunstancias del contexto de comunicación): el verbo “estaba” aparece como “tava” (realizo la transliteración con “v” porque en el portuñol se aproxima a dicho sonido del portugués “estava”); por otro lado, la falta de concordancia de número entre el artículo y el sustantivo “los arcoire” es un rasgo del portuñol ya visto en ejemplos anteriores y en estudios lingüísticos⁶.

3 Esta estrategia pertenece a la metodología usada por Borzone de Manrique al analizar clases de docentes alfabetizadores.

4 En español y en portugués: “periquito” que significa loro pequeño.

5 “Pájaro carpintero” en español, pica-pau en portugués.

6 Los “plurales invariables” óp. cit.

Si bien en el momento anterior –de interacción con la docente– vimos que “aparecían” palabras del portuñol-portugués, eran pequeños “deslices” de los niños. Pero ahora, en el momento de actividad en los cuadernos, nos encontramos con un *continuum*, pues ya se borran las fronteras entre lenguas (se produce la mixtura, la hibridez) portugués-portuñol-español y vemos enunciados y toma de turnos libres de los niños.

Los niños que se manejaban en portuñol empezaban a usarlo, se mostraban cómodos en el momento de las actividades en las carpetas, pero cuando querían preguntar algo a la “señora” (así llaman a su maestra) usaban el español. Fue allí cuando noté que mientras la maestra les daba tiempo para copiar lo escrito en el pizarrón, por primera vez los chicos de primero se animaron a hablar entre ellos y, por otro lado, los de tercero se pusieron a charlar; así el portuñol, que se mueve sin limitaciones en el universo semiótico y educativo del español, se apropia del espacio áulico, en un *continuum* entre lenguas más espontáneo. Por ejemplo, un niño –pensando en la resolución de la consigna– dice “*o color das flor*” (“El color de las flores”. Minuto 12:04 de la grabación “Clase Maestra Nancy - 1ra parte”) dentro de una frase más amplia que no se escucha bien en la grabación porque otros niños hablaban al mismo tiempo y yo me encontraba al fondo del aula. Por tal motivo, apenas logré escuchar fragmentos como “*y ahí eu vo*” (y ahí yo voy), “*tu vai ve*” (vos vas a ver) y “*Deus u livre*” (Dios lo libre) como expresión de sorpresa de un compañero hacia el otro debido a que este último tardaba en copiar lo escrito en el pizarrón. Estos ejemplos ilustran la singularidad del portuñol: posee palabras que no existen en español ni en portugués, como el “vo” (“voy” del español y “vou” del portugués) y el “ve” (“ver” en ambas lenguas).

Por otra parte, en las grabaciones de la observación de clase se puede escuchar que, cuando los alumnos hacen preguntas a la maestra, sus enunciados son en español. Pero cuando están hablando entre sí o “pensando” en voz alta, el portuñol sale a la luz. Un ejemplo de esto es:

ALUMNO: —Señora, venga a *ve* acá si *tá* bien (Minuto 0:26 de la grabación “Clase maestra Nancy - 2da parte”).

Me gustaría subrayar que la pronunciación de la palabra “señora” es idéntica a como se dice en portugués. Las demás palabras del enunciado demuestran el esfuerzo del niño por comunicarse con su docente en la lengua estándar. Pero el verbo “está” dicho en forma acortada “*tá*” es un ejemplo del portuñol. En San Pedro es difícil registrar el uso del verbo “está” –en la interacción en portuñol– sino el “*tá*”. Por ejemplo: *tá tudo bein*. De igual modo, el enunciado podría entenderse más por el lado del español que por el lado del portuñol, y esa fue la intención que parece inscribirse en el habla del niño: hablarle a su “señora” en la lengua que se espera que lo haga.

Estos son sólo algunos ejemplos de lo que se vive a diario en escuelas de San Pedro, donde la lengua y la gramática española se encuentran con los ecos del portugués y las voces latentes del portuñol. Como vemos, el niño se halla inmerso en fronteras semióticas y lingüísticas, en donde debe aprender a leer y escribir, pero no sólo eso, sino que debe recibir dicha alfabetización en una lengua que –en la mayoría de los casos– no conoce y en un espacio (la institución educativa) que no acepta su variedad, pues la concibe como una mezcla, como una deformidad de lenguas y, por ende, un error. Lo positivo de estos últimos años –en comparación



con lo que fue mi paso por la primaria– es que los docentes van aprendiendo a tener sensibilidad hacia el tema, y no todos los niños tienen que pasar por situaciones como las que me tocaron vivir.

Hablar desde la experiencia: reflexiones finales

Para finalizar, deseo remarcar que todo este trabajo ha surgido de la *experiencia* de alguien que ha estado dentro del número (en la encuesta de Ana Camblong del 2000) de *niños demandantes* pero que ha logrado permanecer y egresar del sistema educativo. Luego de esta consideración, retomo la hipótesis inicial que ha impulsado este estudio. En primer lugar, tomé como punto de base la ubicación del departamento de San Pedro (al noroeste del territorio misionero, límite con el Estado de Santa Catalina). Teniendo en cuenta ese relevante factor, supuse que esas espacialidades en constante relación de frontera dieron pie a un gran flujo de movimientos migratorios desde Brasil, lo que ha afianzado la relación entre el español y el portugués, y en esa zona de contactos se ha facilitado la vigencia del “portuñol”, entendida como una lengua vernacular de Misiones (Lipski, 2011: 84).

Asimismo, me apoyé en el gran aporte de la historia para comprender el origen y persistencia de situaciones que hoy en día se dan en tanto vigencia y uso del portuñol. En ese marco espacial, también me sostuve en estudios previos sobre el *continuum* portugués-portuñol-español –tanto en Misiones cuanto en los países que limitan con Brasil– para ver las raíces lingüísticas del portuñol.

Lo que (me) importó en este trabajo de investigación es el proceso de alfabetización de niños en universos fronterizos, ese estar y moverse entre-lenguas portugués-portuñol-español mientras aprenden a leer y escribir en español. Y fue justamente eso lo que traté de mostrar en este breve análisis discursivo-gramatical: las situaciones e interacciones cotidianas en el aula, tanto del lado de la docente cuanto de sus alumnos y la presencia de las lenguas –la heteroglosia– y el dialogismo materializados en una gramática híbrida/intercultural/mestiza en el mismo espacio áulico.

Estas dos categorías –pertinentes para el análisis discursivo– sumadas a la reflexión gramatical, que subyace al entramado discursivo o que lo conforma, fueron relevantes para entender la presencia de lenguas en los espacios, en este caso, en la sala de aula. Así, notamos la complejidad discursiva presente en la cotidianeidad de maestros y alumnos en San Pedro: alternancia, yuxtaposición y mixtura de lenguas (que fueron analizadas desde la dimensión fonética y sintáctica), de modos de decir y significar (reflexionando a través de la dimensión lexical) el entorno cotidiano de la escuela (heteroglosia y dimensión pragmática) a la vez, intercambiando sentidos y significados (dialogismo) enmarcados en el *continuum* portugués-portuñol-español.

Pues, como se pudo ver, el portuñol también aparece –y diría que todo el tiempo– en el aula, en esos “deslices” tan inocentes y espontáneos de los niños; algo que ya sucedía cuando pasé por el sistema educativo y recibí la alfabetización inicial en español. Pero la relación entre lenguas también se logra observar en la continuidad de una tensión histórica marcada por la tradición escolar en el territorio: la lengua española plantó bandera con su gran discurso homogeneizador y monolingüe (de una gramática normalizadora/RAE) de “patriotismo” y “argentinidad” en una provincia muy compleja en términos lingüísticos, sociales y culturales.



Cierro aquí mis reflexiones remarcando que en el centro de esa provincia se encuentra San Pedro con sus amplias zonas rurales –en donde me alfabetiqué– y con el contacto *con* y presencia *de* “el enemigo a combatir”: la lengua del *otro*, el portugués del *brasileño*. Allí se dibuja la otredad, y es donde se intentó (vanamente) remarcar la frontera –históricamente borrosa– y poner fin al constante *dialogismo* y *heteroglosia*, vivos y latentes en la zona.

Referencias bibliográficas

AMBROSETTI, Juan B. (1983) “Capítulo XIII”. En *Viaje a las misiones argentinas y brasileras por el Alto Uruguay*. Resistencia, Chaco. Instituto de Investigaciones Geohistóricas. Págs. 121 a 129.

----- (1984) “Capítulos XVI, XVII y XVIII”. En *Tercer viaje a Misiones*. Buenos Aires. Boletín del Instituto Geográfico Argentino. Págs. 112 a 134.

BAJTÍN, M (1952/3) “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la Creación Verbal*, Bs. As., Siglo XXI, 1992. Pgs. 248-293.

----- (1986) *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.

----- (1975) *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus.

BORZONE DE MANRIQUE, Ana M. (1996) *Leer y escribir a las 5. Aportes a la educación inicial*. Buenos Aires, Aique.

CAMBLONG, Ana (2005) *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. Posadas, Talleres gráficos La Impresión.

CAMBLONG, A; FERNÁNDEZ, F. (2011) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas, Editorial Universitaria.

CAMBLONG, A.; ALARCÓN, R.; DI MÓDICA, R. (2012) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. II. Estrategias, juego y vida cotidiana*. Posadas, Editorial Universitaria.

DAVIÑA, Lila (2003) *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Santa Fe, Homo Sapiens.

DEWEY, John (1948) *La experiencia y la naturaleza*. México, Fondo de Cultura Económica.

ELIZAINCÍN, Adolfo (1992) *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América*. Montevideo, Arca.



----- (1996) “Contacto entre lenguas genéticamente emparentadas. El caso del español y del portugués”. En *Signo y seña. Revista del instituto de lingüística*, número 6. Buenos Aires, UBA.

GADEA, Hilda C. (1999) “Historia de San Pedro”. En *I Jornadas sobre Poblamiento, Colonización e Inmigración en Misiones*. Posadas, Ediciones Montoya. Págs. 87 – 95.

LIPSKI, John. (2011) *Encontros fronteiriços espanhol-português*. Revista do Centro de Educação e Letras Vol. 13, Nº 2. Foz do Iguaçu, Unioeste-Campus de Foz do Iguaçu.





www.larivada.com.ar