

“Un tiempo para hablar”

Ideologías lingüísticas y temporalidades a partir de las formas de habla de niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos

Autor:

Giammatteo, María Eugenia

Tutor:

Hecht, Ana Carolina

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología Social.

Posgrado



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Antropología Social

Tesis

“Un tiempo para hablar”

**Ideologías lingüísticas y temporalidades a partir de las formas de habla
de niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos**

Tesista: Lic. María Eugenia Giammatteo

Directora: Dra. Ana Carolina Hecht

Año 2021

“¿A capishe?”

(¿Lo entiendes?)

Es un día soleado como pocos de un otoño algo inesperado. La silla que resplandece al brillo de un sol que la ilumina invita al reposo de un descanso.

De pequeña solía pasar largas tardes en el patio junto a mi abuelo. Cierro los ojos y la silla parece estar ocupada en otro tiempo; en posición directa al sol iluminando la figura de su cuerpo.

Al instante reconozco como si hubiese inaugurado este momento, el que ahora se entremezcla mientras soy yo quien sin saber ocupa su asiento. Ahí está él, modestamente sonriendo.

Por momentos me habla como si aún fuese una niña cantando canciones en su lengua, con un acento italiano que nunca pudo ocultar tras un castellano “raro” de vocales agregadas al final, de palabras para mí tan diferentes, tan nuevas.

- ¿mucho *calore*? Me dice mientras agrega -¿a *capishe*?

Me habla del *finocchio* y de tantas otras cosas que para mí son como juegos cruzando palabras. Forman sentido pero no las entiendo. No tiene reglas pero yo las creo.

-¡Ahora en castellano! ¡Ahora en italiano! ¡Y ahora mezclado, abuelo! simplemente para mí es como un juego.

No hay límites para ese encuentro el cual siempre termina de la misma forma para empezar al día siguiente de nuevo.

Abro los ojos y sin dudas es él cruzando la frontera del lenguaje y del tiempo. Definitivamente ahora lo entiendo.

En memoria de Antonio, mi abuelo

Mayo 2020

Índice

Agradecimientos.....	5
Introducción.....	6
Estado del conocimiento.....	12
Trabajo de campo y enfoque etnográfico.....	17
Organización de la Tesis.....	21

PRIMERA PARTE

Capítulo 1. Sobre la construcción del problema de investigación

1.1 La escuela y el hospital.....	24
1.2 El viaje a Bolivia.....	26
1.3 “Los desencuentros de la lengua”.....	27
1.4 La Maestría en Antropología.....	29
1.5 La charla con María y “un tiempo para hablar”.....	30
1.6 La elección del tema y objetivos.....	33

Capítulo 2. Reflexiones metodológicas

2.1 Del caso clínico a la pregunta antropológica.....	36
2.2 Sobre la producción del conocimiento.....	39

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3. Migraciones aymaras y desplazamientos lingüísticos

3.1 Breve reseña de las migraciones aymaras.....	43
3.2 “Acá solamente se lleva el español”.....	50
3.3 La socialización lingüística y la competencia comunicativa.....	53

Capítulo 4. Formas de habla e Ideologías lingüísticas

4.1 El “correcto modelo gramatical”.....	59
4.2 Bilingüismo	67

4.3 Lengua-identidad.....	71
4.4 Lengua-transmisión generacional.....	73
4.5 Maternidad-crianza-oralidad.....	80
4.6 Educación-clase social.....	85

Capítulo 5. Las temporalidades institucionales y el lenguaje de los niños

5.1 Los tiempos escolares y el “silencio en el niño”	90
5.2 Los tiempos biomédicos hospitalarios y “el hablante tardío”	97
5.3 La detección temprana y los tiempos de espera.....	101
5.4 Lo diferente y lo esperable.....	105
5.5 Normalidad-anormalidad.....	107

Capítulo 6. Las familias y “un tiempo para hablar”

6.1 “Yo necesito que algún médico me dé un tiempo”	110
6.2 Las políticas lingüísticas familiares.....	118
6.3 La palabra de los niños desde las miradas de las familias.....	122

Conclusiones.....	125
--------------------------	------------

Bibliografía.....	127
--------------------------	------------

Agradecimientos

A mis hijos Mora y Facundo por enseñarme el significado del amor para siempre.

A Rodrigo, mi gran compañero de ruta en esta vida, por su apoyo eterno e incondicional.

A Violeta Dávila Andia que desde su morada, y mas allá del tiempo, sigue guiando mi camino en esta tierra.

Y muy especialmente a Ana Carolina Hecht por acompañar con tanta generosidad, apertura y humildad esta tesis.

Introducción

“Las palabras son acontecimientos, hechos...guardan una relación especial con el tiempo, distinta de la de los demás campos que se registran en la percepción humana. El sonido sólo existe cuando abandona la existencia. No es simplemente perecedero sino, en esencia, evanescente. Si paralizo el movimiento del sonido no tengo nada: solo el silencio...”

(W. Ong 199 en 3:38)

Esta Tesis es el resultado de un diálogo entre mi rol como psicóloga y como estudiante de la Maestría en Antropología Social, a partir de mirar y pensar una problemática desde diferentes ángulos y a través del tiempo, durante aproximadamente siete años de contacto con familias migrantes aymaras-bolivianas. Particularmente el objetivo de esta Tesis es definir y problematizar las ideologías lingüísticas y temporalidades construidas sobre el lenguaje de los niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos, partiendo de relacionar dimensiones como salud, educación y familias indígenas-migrantes.

Este tema nace de mi recorrido profesional. Por un lado, desde hace más de una década de trabajo como psicóloga con niños, niñas y adolescentes dentro de un hospital público del sur de la ciudad de Buenos Aires donde me he encontrado con infinidad de consultas por diferentes motivos (judiciales, escolares, etc.). Pero, un encuentro ha resultado ser a la vez el punto de inflexión de mi rol profesional y el motor a muchas de las reflexiones plasmadas en esta obra, marcando además un nuevo camino terapéutico desde una clínica que empezábamos a nombrar como “intercultural” (Mamone y Giammatteo 2015). Cabe aclarar que este camino ha sido iniciado junto a la Licenciada Viviana Mamone colega de trabajo en el hospital y con quien he cursado además la presente Maestría. A su vez, junto a ella presentamos el recorrido de esta apuesta hacia una clínica intercultural, a través de la publicación en el año 2019 de un libro bajo el título “Los desencuentros de la lengua. Infancias en contextos migratorios” el cual se retoma de un modo incipiente o más colateralmente en la presente obra. Resulta pertinente explicitar que si bien mi trabajo como psicóloga así como parte de la labor etnográfica se ha realizado en compañía con ella, nuestros intereses temáticos de investigación se han ido bifurcando a lo largo de ese recorrido orientándose mi colega hacia la problemática de los derechos lingüísticos indígenas, y en mi caso personal en la presente obra.

A comienzos del año 2011 en el Hospital nos confrontábamos con la llegada a los Consultorios Externos de Salud Mental de niños de entre cuatro y seis años de edad que desarrollaban el tránsito de su escolaridad atravesada por marcos institucionales hospitalarios, en un itinerario que al principio nos resultaba difícil discernir claramente. Primeramente debido a que nos encontrábamos “ante la presencia de una hiancia”¹, una ausencia de saber con relación a “inusuales” derivaciones escolares imposible de abordar desde nuestra propia formación (Mamone y Giammatteo 2019). Resultaba además llamativo que tales derivaciones eran en su gran mayoría de alumnos descendientes de familias migrantes aymaras-bolivianas, lo que hacía pensar por qué motivo una proporción inusualmente alta de varones eran los que no seguían las “categorías de normalidad” respecto del desarrollo del lenguaje en comparación con niñas de su misma edad y procedencia/contexto. Es pertinente aclarar que me referiré a lo largo de la Tesis utilizando la expresión genérica “niños” debido a esta proporcionalidad.

En la cotidianeidad de sus infancias recorrían en paralelo diversidad de tratamientos médico-psicológicos y psicopedagógicos, a partir de derivaciones escolares debido a sus “formas de hablar”. Las consultas por “niños silenciosos”, “niños que no hablan” y “niños mal hablados” eran cada vez mayores en una población de hijos de padres migrantes aymaras, provenientes en su gran mayoría de zonas rurales de Bolivia (Mamone y Giammatteo 2016). Una problemática que parecía exceder el espacio de atención en el hospital y que nos hizo trascender los límites geográficos a partir de emprender un viaje hacia los lugares de orígenes de las familias de nuestros pacientes.

Esta obra contó con tres puntapiés iniciales que confluyeron con mi trayectoria como estudiante de esta Maestría en Antropología Social: en primer lugar, las historias acerca de los recorridos migratorios de estas familias, desde una creciente migración escalonada rural-urbana y transnacional; en segundo, la posibilidad de un viaje a Bolivia que nos permitiera reconstruir, al menos en parte, esa trama de sus vidas desplegada en el espacio del consultorio; y por último, el desafío intercultural que se presentaba en el trabajo clínico con las familias a partir de los “desencuentros lingüísticos”. Cabe aclarar que por “desencuentros lingüísticos” me refiero a las barreras idiomáticas y culturales que acontecían a lo largo de los procesos de atención en el marco de la clínica hospitalaria.

¹ “agujero o abertura grande”

La apertura hacia otras disciplinas, la posibilidad de incluir junto a la escucha psicoanalítica otra escucha posible desde la perspectiva antropológica y finalmente mi llegada a la Maestría fueron aspectos fundamentales para darle forma a esa preocupación inicial por las derivaciones sistemáticas de hijos de familias migrantes aymaras-bolivianas. Las mismas se trataban, como ya mencionamos, de una enorme cantidad de varones que llegaban a nuestro equipo infanto-juvenil de un Hospital ubicado en el sur de la ciudad de Buenos Aires. En coincidencia con el inicio del preescolar y la escuela primaria, estos niños transitaban su escolaridad recorriendo diversidad de tratamientos médico-psicológicos y psicopedagógicos, principalmente a partir de las derivaciones de escuelas públicas- también ubicadas en el sur de la ciudad de Buenos Aires- debido a sus “formas de hablar”. Derivaciones que se presentaban o bien desde el sector educativo por medio de los Equipos de Orientación Escolar (EOE)² o bien provenían del ámbito de la salud a través de especialidades médicas como Neurología y Pediatría.

Los desarrollos que aquí presento son el resultado de ese encuentro dialógico, siendo el objetivo principal de esta Tesis dar cuenta de las complejidades y tensiones en juego entre las ideologías lingüísticas y temporalidades construidas sobre el lenguaje de los niños descendientes de migrantes aymara-bolivianos desde un entramado dinámico y diverso de acciones co-construidas por diferentes actores sociales: maestros/as, psicopedagogos/as, neurólogos/as, pediatras, fonoaudiólogos/as, familiares y los mismos niños.

Este entramado de encuentros, desencuentros, relaciones de poder, tensiones y disputas sobre las formas de habla de los niños se presentan desarrolladas a lo largo del Capítulo 4 y a partir de cinco líneas de análisis: lengua-oralidad, a través del estudio de las prácticas comunicativas y las representaciones sobre los modos de hablar; lengua-identidad, desde las relaciones entre bilingüismo y etnicidad, lengua-intergeneracionalidad a partir de la transmisión del aymara desde los lazos

² “Los EOE tienen como objetivo acompañar a las instituciones educativas en el sostenimiento de las trayectorias escolares de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Apuntan a la prevención de problemáticas psicológicas, pedagógicas, sociales y a la promoción de la salud integral de la comunidad educativa a través de intervenciones orientadoras, de asesoramiento y apoyo, articulando su accionar con otras áreas estatales y del sistema educativo.” (Fuente: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/equipos-de-orientacion-escolar>).

generacionales; lengua- crianza a través del análisis de las relaciones entre maternidad, estilos comunicativos y formas de cuidado; y por último desde los sentidos edificados en torno al lenguaje de los niños y las representaciones entre el nivel académico y el “capital cultural” (Bourdieu 1973) de las familias planteado a través de los vínculos entre educación-clase social.

En principio, el deslizamiento del caso clínico a la pregunta antropológica fue posibilitadora de un intento analítico por triangular tales relaciones entre “salud, educación y familias indígenas-migrantes” a partir de una categoría social que surgía de manera inesperada durante mi trabajo de campo en los encuentros con los/as profesionales y las familias: el “tiempo para hablar”. A través de las expresiones de las madres sobre el comienzo del lenguaje de sus hijos (como por ejemplo: “Yo digo que es un niño normal porque es como que le tengo que dar su tiempo...” o “Yo necesito que algún médico me dé un tiempo...”, etc.) surgía la necesidad de una espera, de un “tiempo para hablar”. Esta categoría nativa/social se volvió nodal para problematizar lo que devino luego en el objetivo de esta Tesis.

Un tiempo que parecía construirse en torno a determinadas ideologías lingüísticas y temporalidades sobre el lenguaje de los niños a partir del cruce de otra categoría social: el “hablante tardío”. Un concepto que se presentaba desde el relato de los/as profesionales de la salud (“culturalmente te dicen todos hablamos tardío, es normal que hable a los 6 años”, etc.) y el encuentro con las familias (“la pediatra me dijo que primero le lleves a revisar porque él ya tendría que hablar a su edad...”, ellos dicen que a su edad tendrá que hablar porque otros niños ya hablan mejor que él...”, etc.)

En un esfuerzo analítico por tensionar ambas categorías –“hablante tardío” y “tiempo para hablar”– comencé a pensar esta intersección desde el campo de la antropología lingüística, tomando como eje transversal las “temporalidades” para pensar: ¿De qué modo estaban relacionadas las ideologías lingüísticas con el hablante tardío desde las formas de habla de los niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos? Partiendo desde allí me encontré, por un lado, con interesantes producciones desde diversos enfoques y, por el otro, con algunas dificultades teórico-metodológicas

Cuando hace unos años comencé a investigar me topé con una variada producción de saberes acerca de las comunidades quechua-bolivianas en Argentina y muy pocos estudios en torno a la población aymara en Buenos Aires. Sin embargo, esta limitación fue a la vez el motor que permitió comenzar a bordear otros saberes en búsqueda de

elementos de análisis que permitieran responder a la pregunta inicial acerca del modo en que estaban relacionadas las ideologías lingüísticas con el hablante tardío desde las formas de habla de los niños.

Así es que de la antropología lingüística retomé los aportes desarrollados por la etnografía del habla, en especial de las interacciones entre medios lingüísticos y significados sociales (Hymes 1972). Siguiendo esa línea, y para abordar el papel de las ideologías lingüísticas y el uso de las lenguas, me he focalizado en los distintos trabajos desarrollados por especialistas de esta casa de estudios. Menciono tan solo aquí a aquellos textos más significativos para mi Tesis, ya que se amplían y desarrollan en detalle en el estado de la cuestión de esta obra.

Por un lado, retomé a algunos trabajos de mi directora, Ana Carolina Hecht (2010 y 2012) en particular su sistematización de las ideologías lingüísticas en el marco de los procesos de socialización lingüística de niños en contextos de desplazamiento entre lenguas; también a Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht (2007) a partir de las relaciones entre bilingüismo y socialización lingüística en una comunidad toba/*qom* en la migración a Buenos Aires. A su vez, es muy interesante el trabajo de Patricia Dreidemie (2008) sobre las formas de poder y regulación social del lenguaje a partir de las prácticas comunicativas de los migrantes quechua-bolivianos en Buenos Aires. También las investigaciones de Carolina Gandulfo (2007) acerca del papel de las ideologías lingüísticas sobre el uso del guaraní y el castellano en contextos rurales de la provincia de Corrientes y la producción de Susana Skura y Lucas Fizman (2015) sobre las ideologías subyacentes a las prácticas lingüísticas del idish en la Argentina. Desde sus distintas perspectivas y referentes empíricos, estos trabajos constituyeron aportes para poner en vinculación a las prácticas lingüísticas con los sentidos sociales que cobran los usos de las lenguas en sus particulares comunidades de habla.

En un intento por poner en juego también las temporalidades y las regulaciones de poder a través de las lenguas hallé en los estudios sobre gramática interesantes contribuciones sobre la construcción del tiempo a partir de determinadas jerarquías lingüísticas. En especial, el trabajo de Mabel Giammatteo (2004) que analiza el modo en que por medio de una “tradicón gramatical occidental” se instala una única temporalidad posible frente a una diversidad de sistemas y temporalidades, entre los cuales está el aymara.

No sólo de la antropología lingüística me he nutrido, sino también una segunda usina nodal de aportes proviene de las investigaciones desde la antropología educacional que retoman la construcción de temporalidades y lazos intergeneracionales. Particularmente, los trabajos de Ana Padawer (2010) quien analiza cómo a través del aprendizaje de determinados “sistemas temporales” reforzados durante la escuela se regula la vida infantil en distintos ámbitos y Elsie Rockwell (2018) desde la importancia de la dimensión temporal en los estudios educativos a partir de incluir “la coexistencia de múltiples temporalidades y ritmos [así como] distintas experiencias subjetivas del tiempo” (Rockwell 2018:1). Dentro de esa misma línea, también retomé los interesantes aportes de Gabriela Novaro respecto de la temática del “silencio” y el “silenciamiento” de niños provenientes de Bolivia en escuelas de la ciudad de Buenos Aires, así como el modo en que transcurre su escolarización (Novaro 2009,2011).

La tercera vertiente teórica de esta obra recupera los trabajos desarrollados desde la antropología de la salud por Susana Margulies, María Laura Recorder y María Guadalupe García (2017) quienes retomando a Ronlad Frankenberg (1992) han teorizado acerca del modo en que el tiempo se construye y se regula en la atención hospitalaria, desde las relaciones entre profesionales, pacientes y familiares a partir de la “remoción biomédica de las temporalidades “normales” de [las familias] hacia un espacio donde la visión del tiempo de otros [podía] ser impuesta sobre [ellas]”(2017:404). Al igual que los trabajos de Matías Stival (2017) quien focaliza en la presencia de diversos sentidos que permean los procesos de atención sanitaria de la población *qom* (toba) en Rosario a partir de analizar las formas de hablar, modos de ser y comportamientos cristalizados bajo la noción de “tiempos tobas”.

Si bien estos antecedentes citados no hacen a la totalidad del estado de la cuestión reflejan las contribuciones más importantes que me ayudaron a ir dándole forma al problema de investigación. De este modo, fui articulando y complementando los aportes teóricos de tres campos en el marco de la antropología (lingüística, educación y de la salud), con el propósito de dar cuenta de las complejidades y tensiones en juego entre las ideologías lingüísticas y temporalidades construidas sobre el lenguaje de los niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos, a partir de las relaciones entre los diversos actores sociales de la salud, la educación y las familias.

No obstante, a lo largo de este recorrido por diferentes investigaciones, como señalara anteriormente, tuve siempre presente un obstáculo teórico-metodológico que me

acompañaba al intentar focalizarme en trabajos que hayan tomado como unidad de análisis específicamente a la población migrante aymara-boliviana. Salvo los aportes desarrollados desde la lingüística, aunque centrados en estudios dialectológicos (Briggs 1976,1980, 1993; Cerrón-Palomino 1995) o en el análisis de la estructura fonológica y gramatical de la lengua aymara (Hardman, Vásquez y Yapita 1988), no encontré otras producciones sobre la temática que aquí intento desarrollar.

La propuesta de esta investigación dialoga desde diversos enfoques a partir de los aportes de estas tres vertientes de estudios, como posibilidad de abrir las discusiones dentro del campo de las prácticas de intervención educativo-sanitarias. Fundamentalmente a partir del papel primordial que los atravesamientos temporales, lingüísticos y étnico-culturales tienen en el lenguaje de los/as niños/as; tomando como referente empírico a la población migrante aymara-boliviana en la ciudad de Buenos Aires. Por lo tanto, busca ser un aporte en esa dirección proponiendo el desarrollo de etnografías que problematicen las relaciones entre salud, educación y pueblos indígenas a partir de una mirada lingüístico-antropológica.

Estado del conocimiento

A partir de la lectura bibliográfica se desprenden diferentes líneas de estudio vinculadas al objetivo en esta obra de problematizar las relaciones entre salud, educación y pueblos indígenas desde las ideologías lingüísticas y temporalidades construidas sobre el lenguaje de los niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos. En el presente estado de la cuestión, como ya mencioné en el apartado anterior, retomo tres líneas de conocimiento correspondientes a la antropología lingüística, educación y medicina. En las siguientes páginas desarrollaré ejes conceptuales que son importantes de estas tres vertientes que se complementan y a su vez son fundamentales en la elaboración teórico-metodológica de esta Tesis.

Respecto de los aportes de la antropología de la educación cabe señalar que se trata de un área muy extensa y con diversas aristas acerca de las preguntas sobre los procesos de transmisión de saberes. Desde la reflexión referida a los procesos escolares a partir de la relevancia de los enfoques etnográficos de la educación (Batallán y Neufeld 1988, Achilli 1995), la importancia del estudio de los procesos socio-culturales en la escuela (Neufeld y Thisted 1999, Batallan y Campanini 2007) así como las luchas,

resistencias y apropiaciones en la cotidianeidad escolar (Rockwell 2011). Asimismo en nuestro país, también se han venido desarrollando investigaciones sobre las relaciones entre educación y escolarización desde las experiencias formativas y procesos de desigualdad (Santillán 2012, Cerletti y Gessaghi 2012) a partir de los vínculos entre familias y escuelas (Achilli 2010, Cerletti 2014). Por otra parte, han sido muy relevantes las contribuciones de la antropología de la educación al análisis de las políticas y los programas educativos (Sinisi 2013 y Hecht *et al.* 2015).

Particularmente, en esta Tesis retomo la literatura académica acerca de las formas de habla en niños/as y jóvenes indígenas en el contexto escolar. Dentro de una variada producción de la antropología educacional rescato principalmente los análisis de los usos del silencio. Entre los primeros estudios pioneros se encuentran los aportes de Wax (1969), Dumont (1972), Philips (1974,1983) y Erickson y Mohatt (1982). Pero, serán los trabajos de Foley (1996) sobre la construcción cultural del silencio de la tribu aborígen mesquaki los que comenzarán a introducir la dimensión subjetiva local a las descripciones etnográficas desarrolladas en las aulas, así como las relaciones de poder y dominación históricamente construidas bajo la imagen del “indio silencioso” (Foley 1996). Estas dimensiones con posterioridad serán retomadas por la etnografía educacional argentina (Novaro, Borton, Diez y Hecht 2008; Novaro 2009), estudiando centralmente el modo en que transcurre la educación de niños, niñas y jóvenes indígenas y migrantes (Novaro, Padawer y Hecht, 2015), de la construcción de particulares estilos comunicativos de los niños bolivianos en escuelas urbanas de la Ciudad de Buenos Aires (Novaro, Borton, Diez y Hecht 2008; Novaro 2009) a partir de modos de hablar “silenciosos” (Novaro 2009, 2011) y formas de “inclusión subordinada” en las escuelas (Novaro y Diez 2012), así como las relaciones entre niñez, migración y el papel de los saberes expertos sobre la infancia dentro del contexto escolar (Martínez 2017). Si bien estas últimas investigaciones han analizado cómo los niños bolivianos e hijos de bolivianos son frecuentemente discriminados por su lenguaje han tendido a priorizar mayormente el estudio desde la pertenencia nacional; mientras que en esta Tesis se aborda su estudio desde una mirada étnico-lingüística.

En cuanto a la inclusión de la dimensión temporal en lo educativo, Rockwell (2018) plantea la importancia de analizar la coexistencia de múltiples planos temporales y diversas experiencias de los sujetos respecto del tiempo. Por su parte, Padawer (2010) ha analizado la regulación de la vida infantil a partir del refuerzo de determinados

sistemas temporales desde la escuela. Por lo tanto, aportes como los señalados resultaron enriquecedores para ampliar la mirada hacia la problemática de las regulaciones temporales en el lenguaje de los niños.

Desde el eje de estudio de la antropología de la salud los aportes desarrollados por Frankenberg (1980) Singer (1994) y Fassin (1998) recuperan el papel preponderante de lo social en la producción de la enfermedad como fenómeno individual. Fassin analiza cómo la salud ha estado asociada a lo largo de la historia a una visión fuertemente naturalista, y que indicadores estadísticos de morbilidad tienden a su vez a objetivar (Dozon y Fassin 2001). También se han sistematizado los modos de construcción del cuerpo, la enfermedad y la salud en sociedades contemporáneas, así como las significaciones sanitarias o humanitarias legitimadas (Fassin 2005). Estas líneas de estudio han puesto en escena la construcción social tanto de los procesos de salud como de enfermedad.

Por otra parte, los estudios de Conrad (1980, 2007), Conrad y Schneider (1985) y Russo (2013), acerca de los procesos de medicalización/patologización así como el lugar de los saberes expertos desde la construcción de nuevas formas de afecciones determinadas por su anclaje cerebral (Martínez Hernández 2014) han resultado fundamentales para entender la patologización de las formas de hablar de los niños. También ha sido un importante aporte los desarrollos de Comelles (2004) sobre las limitaciones del modelo médico hegemónico (MMH) y el modelo biomédico occidental para dar respuesta a los procesos de atención, salud y enfermedad de diversos grupos culturales.

La construcción del indígena como “diferente, silencioso y pasivo” ha sido abordada desde los estudios etnográficos en las instituciones de salud en Argentina. Al respecto, destaco el aporte de una investigación desarrollada por Matías Stival (2017) en un centro de atención primaria con la población *qom* (toba) en Rosario, quien focaliza en la presencia de diversos sentidos que permean los “desencuentros” en los procesos de atención a partir de la valoración profesional de formas de hablar, modos de ser y comportamientos propios de los pacientes cristalizadas bajo la noción de “tiempos tobas”. El autor también analiza el papel de las temporalidades en la demanda de atención de la población indígena y las respuestas institucionales señalando a su vez los desencuentros lingüísticos que atraviesan las relaciones con los/as profesionales.

En cuanto a la historicidad y construcción de temporalidades, Margulies, Recoder y García (2017) han desarrollado el modo en que el tiempo atraviesa las relaciones entre profesionales y pacientes y sus familiares y allegados en la atención hospitalaria retomando los aportes tempranamente desarrollados por Frankenberg (1992) acerca de las contradictorias temporalidades en las prácticas biomédicas. La importancia de estos aportes se relaciona con el reconocimiento del tiempo y el poder en los modos de intervención sobre la salud desde los procesos de atención hospitalaria.

Por último, desde la vertiente de estudios de la antropología lingüística se ha profundizado sobre las interacciones entre el lenguaje y la vida social (Hymes 1972). Se trata de un campo interdisciplinario que parte de la etnografía para estudiar al lenguaje en tanto recurso cultural y al habla cotidiana en tanto práctica social (Duranti, 2000). Precisamente se enmarca dentro de esta línea el trabajo de Basso (1972) en donde explora los aspectos del silencio en la cultura de los apaches occidentales de Arizona centro-oriental, concluyendo en la centralidad que tienen en los eventos del habla las variables contextuales como “determinantes situacionales del silencio”. Dreidemie (2008) también explica las relaciones dinámicas entre formas lingüísticas y contextos socioculturales analizando los eventos de habla en diversas situaciones comunicativas de los migrantes quechua-bolivianos en Buenos Aires. Su trabajo examina el modo en que los hablantes por medio de variados componentes discursivos y lingüísticos van legitimando valores y significaciones culturales enlazadas a prácticas culturales históricas; procesos que dan cuenta de la complejidad del entramado comunicativo, siempre multidimensional.

Una de las categorías nodales de este campo del saber remite al concepto de ideologías lingüísticas. El papel de las ideologías lingüísticas como “sistema cultural de ideas acerca de las lenguas y sus relaciones junto con su carga de intereses morales y políticos” (Irvine, 1989; Woolard, 1998 en Messineo y Hecht 2007: 243) han sido desarrollados por diversos académicos. Por ejemplo, Ledesma (1999) desde las actitudes lingüísticas e ideologías educativas en el estado de Oaxaca, Gandulfo (2007) a partir de las formas de hablar “acorrentinada” de niños guaraníes en la provincia de Corrientes, Hecht (2012) partiendo de las ideologías intergeneracionales en relación con la vitalidad de la lengua toba/*qom* y Skura y Fiszman (2015) desde las prácticas lingüísticas del idish en la Argentina. Complementariamente, para abordar el uso de las lenguas se retoman los estudios desarrollados por Messineo y Hecht (2007) a partir de las relaciones entre bilingüismo y socialización lingüística en una comunidad toba en el barrio de Derqui en

la provincia de Buenos Aires desde una teoría nativa sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje (Messineo y Hecht 2015). También el trabajo de Juanatey y Rodríguez (2018) ha sido una aportación interesante para reflexionar sobre las ideologías lingüísticas vinculadas al monolingüismo y asociadas a la “lengua estándar”³ como variedad regional que normativiza la enseñanza escolar de la lengua castellana en su variante “rioplatense”.

Desde la lingüística, las investigaciones acerca de la lengua aymara han tenido un importante y exhaustivo desarrollo; centradas fundamentalmente en el estudio de sus postulados lingüísticos (Hardman 1972), dialectológicos (Briggs 1976, 1980, 1993; Cerrón Palomino 1995), así como de sus aspectos fonológicos y gramaticales (Hardman, Vázquez y Yapita 1988). Las investigaciones sobre la lengua aymara llevadas a cabo durante más de veinte años por Lucy Briggs (1976) en particular respecto a sus variaciones regionales y sociales (Briggs 1993) y los estudios acerca de la estructura fonológica y gramatical del aymara (Hardman, Vázquez, Yapita 1988) son retomadas y discutidas principalmente por Cerrón Palomino (1995) a partir de sus trabajos sobre el aymara sureño o collavino. Por otra parte, también han arrojado interesantes conclusiones los desarrollos acerca de los estudios lingüísticos del español o castellano andino y los préstamos lingüísticos aymaras en el español boliviano (Calvo Pérez 2000), el análisis lingüístico y las relaciones identitarias (Ticona Mamani 2007), así como las investigaciones de Wilk-Racięska (2012) sobre las situaciones de contacto lingüístico en el español americano actual. Estos estudios han sido claves en la posibilidad de pensar las formas de habla de los niños desde una mirada lingüístico-cultural como variedades lingüísticas del “castellano andino” o “español regional”.

En cuanto a las temporalidades también se presentan regulaciones de poder y jerarquías lingüísticas por medio de las lenguas. Algunos estudios en gramática (Giammatteo 2004) plantean cómo a partir de una tradición gramatical occidental se instala una única temporalidad posible frente a una “gran variedad de sistemas y distinciones temporales” (2004:2). Dicho campo de estudio fue un aporte fundamental para esta investigación en el análisis sobre las formas de habla de los niños ya que permitieron pensar el modo en que bajo un “correcto modelo gramatical” se sanciona el lenguaje como extraño e incorrecto.

³ De acuerdo a Juanatey y Rodríguez (2018) la “lengua estándar” es una variedad regional que se normativiza en las gramáticas y diccionarios.

En síntesis, este material bibliográfico citado y proveniente de la antropología de la educación, de la salud y de la lingüística ha sido una usina que ha confluído en la construcción del marco conceptual de esta obra.

Trabajo de campo y enfoque etnográfico

Esta investigación se desarrolla a través de un enfoque etnográfico y se sustenta en un trabajo de campo desarrollado entre los años 2017 y 2019 con profesionales de la salud, de la educación y familias migrantes aymara-bolivianas residentes en el sur de la ciudad de Buenos Aires.

A fines del 2017 y durante el año 2018 entrevisté a siete profesionales de la educación: tres maestras/os, dos directoras, un educador aymara y una psicopedagoga pertenecientes a Escuelas Públicas Primarias correspondientes a los Distritos Escolares N° 11 y 13 ubicados en las zonas de Flores, Liniers y Mataderos respectivamente; también se pudo entrevistar a cuatro profesionales de la salud: dos fonoaudiólogas, una pediatra y una neuróloga de un hospital público situado en sur de la ciudad de Buenos Aires. Durante el año 2019 comencé la etapa de profundización de entrevistas con las familias, muchas ya iniciadas en 2018 en salas de espera hospitalaria y Centros de Salud y Acción Comunitaria (CESACs); así como el registro y observación participante previo acuerdo con los/as profesionales de la institución y las familias.

La posibilidad de establecer contacto con los agentes sociales mencionados fue facilitada gracias a mi trabajo y recorrido previo como profesional de la salud (psicóloga) dentro del sistema público sanitario, lugar que además me ha permitido establecer relaciones con diversas instituciones como Centros de Primera Infancia (CPI), centros Educativo-Comunitario (CEC), Centros Educativos para la Prevención y Atención de la Primera Infancia (CEPAPI), Jardines de Infantes de Gestión Pública (JIN), Escuelas de Educación Pública Primaria (EEP) y Centros de Salud y Acción Comunitaria (CESACs) de la ciudad de Buenos Aires.

Dicho contacto previo y relaciones entabladas con profesionales de la salud y la educación de las diferentes instituciones mencionadas al inicio me permitió plantear, a quienes estaban dispuestos a colaborar, tanto el tema a abordar como los objetivos de esta investigación. Obviamente, remarcando al momento de solicitar sus consentimientos que la participación en la misma iba a preservar el anonimato y la confidencialidad. Del

mismo modo se ha procedido en cuanto a las familias entrevistadas, por lo tanto se utilizan nombres ficticios para salvaguardar a quienes brindaron sus testimonios para esta Tesis.

Particularmente, me basé en entrevistas a treinta y dos familias procedentes de Bolivia (incluidas madres, padres, parejas y abuelos/as) a cargo de niños/as comprendidos entre las franjas etarias de los tres a los once años de edad. Estas familias estaban compuestas por adultos/as de entre veintiuno y cuarenta y siete años de edad con determinados rasgos socioeconómicos y migratorios. La mayoría de las familias consultadas provienen del Departamento de la Paz, principalmente de la ciudad de El Alto⁴ y desde provincias como Pacajes, Ingavi y Los Yungas. También desde Oruro así como de otros Departamentos tales como Potosí, Cochabamba, Chuquisaca y del sur de Tarija, en menor medida. Localidades donde se presentan comunidades aymara-hablantes así como también se registra el uso combinado con la lengua quechua.

Una gran proporción de integrantes de las familias (que en general incluyen padres y madres) se encuentran dedicados al trabajo textil como costureros/as con extensas jornadas laborales desarrolladas al interior de talleres informales ubicados en viviendas de tipo inconvenientes⁵ donde a menudo conviven junto a sus hijos/as. Dentro de esta caracterización varias familias se dedican a la confección de prendas para su comercialización en ferias de la ciudad y del gran Buenos Aires mientras que otras trabajan para marcas reconocidas a través de talleristas intermediarios. En líneas generales, las familias poseen entre diez y quince años de residencia en Argentina, muchas

⁴ La ciudad de El Alto “ubicado al oeste de Bolivia, en la provincia de Murillo, y perteneciente al departamento de La Paz, es una localidad que se levanta cerca de la antigua ciudad de Tiwanaku y que se encuentra a 4.070 metros sobre el nivel del mar. Es una de las ciudades más jóvenes y la que más ha crecido en estos últimos tiempos. Según datos del último censo poblacional de 2012 llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadísticas de Bolivia, el municipio de El Alto cuenta con un total de 848.452 de población empadronada. Ha tenido un gran crecimiento demográfico y es en la actualidad una importante receptora de población migrante procedente en su gran mayoría de áreas rurales.” (Mamone y Giammatteo 2019: 45)

⁵ “Vivienda inconveniente es una pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa de departamento y rancho.” (Cerrutti 2009). De acuerdo a la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales (ECMI) “los inmigrantes bolivianos que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son quienes están en las circunstancias más precarias...uno de cada cinco hogares con algún miembro de origen boliviano reside en una vivienda tipo inconveniente. Cabe mencionar que si se consideran sólo los hogares con migrantes relativamente recientes, dicha proporción asciende a un 31%.” (Cerrutti 2009: 53 en:

https://www.mininterior.gov.ar/poblacion/pdf/Diagnostico_de_las_poblaciones_de_inmigrantes_en_Argentina.pdf)

de ellas con circuitos migratorios escalonados del campo hacia la ciudad de El Alto y desde allí hacia destinos transnacionales urbanos.

En relación con el proceso metodológico de esta investigación fue pensado a partir de una aproximación etnográfica entendida como “proceso de documentar lo no-documentado de la realidad social” y lo no-documentado como “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente pero también el entramado de intereses y poderes de quienes dominan y que nunca ponen por escrito” (Rockwell 2009:21). Por lo tanto, el diseño del campo empírico ha incluido el proceso de documentar las trayectorias educativas y sanitarias de los niños, situando como análisis principal la vida cotidiana de quienes forman parte de la realidad que se intenta reconstruir, a partir de la “centralidad del etnógrafo como sujeto social” y desde “el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles” (Rockwell 2009: 22). Dicha orientación en nuestro trabajo permitió abordar aquellas relaciones y conocimientos no sólo a través del registro oficial de informes escolares y/o intervenciones médicas, sino además el particular entramado de acciones de diferentes actores sociales dimensionando el contexto cotidiano en el que los sujetos producen, establecen y fundamentan sus concepciones acerca del lenguaje.

En el marco de este proceso, las técnicas utilizadas fueron la observación participante en salas de espera, entrevistas semi-estructuradas con los/as profesionales y las familias, así como entrevistas abiertas y en profundidad con tres de las treinta y dos familias previamente consultadas. Respecto a estas últimas entrevistas, las mismas se llevaron a cabo de forma presencial en espacios por fuera de las instituciones, y permitieron desplegar a través de un enfoque biográfico narrativo experiencias de vida relatadas por los sujetos. A través de sus relatos, informes escolares, manuales y libros de estudios, las familias me brindaron la posibilidad de conocer sus propias trayectorias educativas en Bolivia y las de sus hijos en Argentina.

Respecto del proceso de observación participante en salas de espera, con el fin de entender los recorridos de las familias por diferentes especialidades clínicas, cabe decir que se enriqueció por la habitualidad de mi trabajo hospitalario como psicóloga. En ese rol diariamente me encontraba con niños/as, madres y padres esperando ser atendidos/as, lo cual permitió tener un contacto directo y familiar. Aunque a la vez, esta rutina diaria implicó distanciarme de ese rol para tornar dicha cotidianeidad en datos de estudio y, a través de una mirada desnaturalizadora, transformar esas observaciones en materiales de análisis.

Durante ese tiempo el registro escrito y la toma de notas en las entrevistas fue central para lograr una textualidad que permitiera reproducir de la manera más fehaciente posible lo relatado por los agentes sociales. Cabe aclarar que el uso del grabador no fue viable en los encuentros con los/as profesionales por considerar que pudiera funcionar como obstaculizador en las relaciones entabladas. En ese sentido, la toma de registro escrito durante y posteriormente al trabajo de campo ha implicado un esfuerzo de reconstrucción para plasmar de forma fidedigna sus puntos de vista y verbalizaciones por escrito. En cuanto a las familias también se ha optado por las anotaciones escritas por el mismo motivo señalado anteriormente, salvo en algunos de los encuentros desplegados por fuera de las instituciones donde fue posible proponer el uso del mismo. La decisión de no utilizar el grabador durante el trabajo de campo fue una decisión personal, vinculada a preservar el vínculo de confianza con las familias y los/as profesionales, ya que presuponía que su uso iba a alterar estas relaciones.

Un punto a mencionar respecto de cómo fui identificada en el campo, refiere a que si bien mi recorrido como psicóloga me permitió un acercamiento a los actores sociales mencionados con cierta facilidad, una de las limitaciones que surgieron fue la imposibilidad de acceder a entrevistas por parte de quienes integran los Equipos de Orientación Escolar (EOE), los que precisamente funcionan como nexo entre las escuelas y las instituciones sanitarias. Si bien se generó una comunicación telefónica con uno de esos equipos en la que se pudo conversar sobre el tema de esta investigación no existió la posibilidad de concretar un espacio de reunión ya que percibí una cierta dificultad para acceder a quiénes podrían colaborar en dicha investigación. Pero es necesario aclarar que fue por una incomodidad personal surgida de mi presentación como profesional de la salud la que operó como un condicionamiento a la hora de acceder a dicho encuentro; idea que me limitó en poder intentar nuevamente un acercamiento. Creo que este acceso hubiese sido muy significativo y revelador en el aporte a una comprensión más profunda de las intervenciones educativas y sus derivaciones hacia el sector salud, por lo que importa explicitar este sesgo.

Por último, quiero remarcar que esta investigación contó con un insumo previo fruto de un trabajo compartido con la Licenciada en psicología Viviana Mamone y plasmado en el libro “Los desencuentros de la lengua. Infancias en contextos migratorios” (Mamone y Giammatteo 2019), así también la experiencia de viaje a Bolivia realizada durante el año 2015 con la mencionada colega.

Organización de la Tesis

Esta obra se encuentra dividida en dos partes, que a su vez están subdivididas en dos y cuatro capítulos cada una, respectivamente. El propósito de esta separación tiene que ver con introducir a los/as lectores/as, en una primera parte, a la construcción del problema de investigación desde un acercamiento previo al campo como profesional de la salud; mientras que en la segunda, se desarrolla la fundamentación teórico-analítica.

La primera parte se compone de dos capítulos. En el Capítulo 1 desarrollo la construcción del problema de investigación a partir de la posibilidad de entrar en diálogo desde mi trabajo como psicóloga en un hospital público. Allí abordo las relaciones entabladas con docentes y profesionales de la salud, un viaje realizado a Bolivia con el propósito de conocer los lugares de orígenes de las familias, la ulterior escritura del libro “Los desencuentros de la Lengua” y finalmente mi llegada a la Maestría en Antropología, la que da comienzo a las primeras preguntas de investigación y va tornando en datos de estudio tanto el libro como el viaje realizado. En el Capítulo 2 reflexiono sobre mi rol como psicóloga y el modo en que fue surgiendo la pregunta antropológica a través de dicho entrecruzamiento así como también respecto a la producción del conocimiento antropológico.

Cabe señalar, que como esta Tesis nace de reflexiones que vengo sosteniendo desde hace años, la redacción de esta primera parte se encuentra en diálogo con el libro anteriormente mencionado “Los desencuentros de la lengua, Infancias en contextos migratorios” (Mamone y Giammatteo 2019). Mientras que la segunda parte se focaliza en mi particular enfoque, tomando como base el artículo “Acá solamente se lleva el español: el aymara y las regulaciones de poder en contextos de desplazamientos lingüístico” (Giammatteo 2019), así como la investigación puntualmente desarrollada a los fines de esta Tesis.

La segunda parte contiene cuatro capítulos. En el Capítulo 3 expongo las trayectorias migrantes de las familias aymaras bolivianas de zonas rurales en Bolivia hacia el sur de la ciudad de Buenos aires. A partir de allí focalizo en el desplazamiento lingüístico desde los movimientos migratorios rurales-urbanos y las relaciones entre la socialización lingüística y la competencia comunicativa.

El Capítulo 4 se centra en el análisis de las ideologías lingüísticas recuperando las trayectorias de las familias por diferentes especialidades y desde los vínculos que se establecen con los/as profesionales de la salud y la educación.

En el Capítulo 5 focalizo en el estudio de las temporalidades institucionales educativo-sanitarias y el modo en que el tiempo comienza a cobrar un lugar particular dentro de los recorridos de los niños por diferentes especialidades médicas.

El capítulo 6 se propone recuperar las voces de las familias sobre las significaciones temporales en el lenguaje de los niños construidas a partir de un “tiempo para hablar”, las políticas lingüísticas familiares así como el papel de los hijos en los procesos de socialización lingüística desde las miradas de las madres y los padres.

Por último, en las conclusiones se reflexiona sobre las concepciones normalizantes que atraviesan el lenguaje de los niños, desde las complejas relaciones entre profesionales y familias indígenas-migrantes e incorporando los planteos abordados en cada capítulo. Finalmente, considero la ineludible y necesaria transformación de los modelos educativos y sanitarios a partir de la incorporación de una mirada con perspectiva intercultural, plurilingüe y multiétnica.

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

Sobre la construcción del problema de investigación

El recorrido de mi profesión como psicóloga a través de la salud pública a lo largo de los años me ha brindado un singular acceso al campo. A su vez, ese acercamiento ya estaba sin dudas también atravesado por mi formación psicoanalítica y el modo de “leer” la clínica. De un modo retrospectivo pienso que ese lugar ha sido paralelamente: un obstáculo y un motor en la presente investigación.

Un obstáculo debido a que al principio mi acercamiento fue un tanto confuso en el cruce de mi formación como psicóloga y el trabajo etnográfico. Por ello es que en ocasiones, en los encuentros con algunas de las familias me resultó difícil no responder frente a determinados interrogantes de las madres sobre qué pensaba respecto de la salud de sus hijos y que ellas enunciaban desde la pregunta “¿Y usted doctora qué piensa que mi hijo puede tener?”; así como también frente a particulares pedidos sobre una orientación invocando mi mirada como profesional. Insistían si hacían bien o no en hablarles en su lengua, en la concurrencia a determinados tratamientos, etc. Lo mismo sucedía con mis acercamientos con docentes u otros/as profesionales, donde las conversaciones se entremezclaban con el relato de situaciones puntuales sobre un alumno/a en los que se me ubicaba en una relación más bien de colega. Generalmente continuaba escuchando atenta, aunque a menudo no me resultaba nada fácil permanecer en silencio o sin intervenir en momentos puntuales.

Si bien tales situaciones pueden pensarse como obstaculizadoras del trabajo de campo, ya que todo el tiempo luchaba por descentrarme de esa figura de autoridad en la que era posicionada e invocada como lugar de saber (“doctora”, profesional); a la vez fueron el motor que me permitió generar un acercamiento a las familias, profesionales, docentes y educadores/as a través de particulares lazos de confianza que de otro modo hubiese sido imposible crear en un mediano lapso de tiempo.

1.1 La escuela y el hospital

Durante mucho tiempo los diálogos con los/as actores/as sociales del ámbito escolar y de la salud fueron los pilares para pensar el trabajo clínico diario. Las entrevistas con docentes, directivos y psicopedagogos/as se volvieron centrales para comenzar a reflexionar sobre la mirada escolar y las intervenciones desde la salud respecto de los niños que diariamente eran derivados al hospital.

A menudo en los encuentros con cada uno/a de ellos/as se mostraba una cierta preocupación compartida frente a los modos de hablar de los niños señalados a su vez como “silenciosos”, “tímidos”, “retraídos” o “más lentos”, así como también por su pronunciación diferente a la de los demás; dificultades que según lo relatado en las entrevistas repercutían en los procesos de aprendizaje y sus trayectorias escolares. Una de las cuestiones que más llamaba mi atención era la forma en que eran presentados desde sus discursos, donde se señalaba muchas veces que en varios de ellos podían evidenciarse “signos de autismo” por no mirar a sus docentes a los ojos, sociabilizar con otros/as niños/as y permanecer en silencio ante una pregunta dirigida o frente a una propuesta escolar. De este modo, esta preocupación por “niños silenciosos”, “hablantes tardíos” y con una “mala pronunciación” se presentaba como uno de los principales motivos de derivación, tanto para docentes como para profesionales de la educación, determinando su posterior evaluación por un profesional especializado de la salud.

Dichas derivaciones cotidianas, desde mi trabajo como psicóloga, cobraron una inusitada atención y fueron planteándome interrogantes. Por ello, al momento de iniciar esta investigación cada escuela, cada centro educativo-comunitario y de la salud han significado propiamente un “volver a entrar” desde otro lugar, a partir del extrañamiento de la propia cotidianeidad e intentando resolver esa tensión aproximación-distanciamiento de la realidad social (Lins Ribeiro 1986), en la que a su vez estaba inmersa. La misma escena que diariamente vivía como profesional de la salud con la llegada de niños con “problemas para hablar” cobraba a su vez una nueva dimensión a partir de una mirada antropológica sobre los procesos que iban aconteciendo en la propia cotidianeidad de mi trabajo.

Esta realidad en la que día a día los niños transcurrían por diferentes especialidades de la salud comenzaba a enlazarse a través de una doble pertenencia que implicaba, por un lado, mis intervenciones como trabajadora de la salud y a la vez

tomando distancia como investigadora. Una distancia que fue posibilitadora, en términos metodológicos, a la apertura de interrogantes, cuestionamientos y hasta toma de posiciones, necesarias para comenzar a desnaturalizar determinadas prácticas y concepciones. E inclusive de mi propio recorrido profesional.

De esta manera, estaba atravesada no sólo mi trayectoria laboral sino todo el trabajo posterior plasmado en esta Tesis. Pero también mi lugar, real e imaginario, en el que fui re-conociendo y conociendo-me a través del cambio de mi mirada en el campo. Mi lugar real como psicóloga, el lugar imaginado por las familias como “la doctora” y mi lugar como “investigadora” hacían que mi acercamiento sea a través de una particular polifonía, la que desarrollo en profundidad en el apartado “Sobre la construcción del problema de investigación” (Capítulo 1). Por eso ha sido necesario también reconstruir y dimensionar parte de este encuentro con el campo a través de “otros lugares”. “Otros lugares” que se iban, más que definiendo como lugares topológicos, in-definiendo como un circular “entre lugares”. En un punto yo me hallaba entre mi experiencia formativa y aquello que la hacía conmover allí, cuando ya a comienzos del año 2011 nos encontrábamos junto a Viviana Mamone, con un llamativo aumento de estas consultas por “niños que no hablaban” o “niños mal hablados” en una población de hijos de descendientes de migrantes aymaras-bolivianos.

De este modo, las trayectorias hospitalarias de los niños por diversas especialidades comenzaron a cobrar un lugar particular en este recorrido. Trayectorias en las que el paso de una especialidad a otra implicaba sin lugar a dudas una cierta inscripción en el cuerpo de los niños; trayectorias de los padres y las madres que daban inicio, desde el espacio del consultorio, a la apertura de sus relatos de vida con un común denominador signado por la migración. Esos relatos daban cuenta de partidas que, a pesar de concretarse en la llegada a un país, nunca terminaban de representarse como un punto de llegada, al menos siquiera de modo provisorio. Es decir, la permanencia tanto como el retorno estaba siempre en suspenso en cada relato familiar. Y también mi propia trayectoria como trabajadora de la salud que resultaba conmovida por la clínica y que implicaba un viraje provocador a mi formación como psicóloga.

De este modo, el entrecruzamiento de trayectos y lugares, de los recorridos migrantes vividos por las familias, de las significaciones temporales y lingüísticas sobre los modos y tiempos para hablar de sus hijos, así como la incertidumbre e incluso la ausencia de saber desde mi profesión respecto cómo abordar esta realidad diaria de niños

con “dificultades” del lenguaje fueron el motor que dieron forma al diálogo disciplinar desde el que nace esta investigación.

1.2 El viaje a Bolivia

El contacto con tierras bolivianas fue posibilitadora para entender aquello que no se dejaba atrapar en el espacio del consultorio, a través de las historias fragmentarias y los relatos de migración que las familias narraban en las entrevistas de sus hijos (Mamone y Giammatteo 2019). Este viaje iniciado en el 2015 fue central no sólo para la ulterior escritura del ya citado libro “Los desencuentros de la Lengua”, sino que también cobró un sentido a posteriori cuando comencé a transitar individualmente mi trabajo de campo durante la Maestría.

Conocer Bolivia, y en particular aquellos sitios de orígenes de los padres y las madres, fue sin lugar a dudas “un intento de hilvanar parte de la historia que no se dejaba atrapar en el pequeño espacio de nuestra escucha en el hospital.” (Mamone y Giammatteo 2019:20). Era poco a poco ir tejiendo tramas de sentidos, de afectos, e incluso de una historia biográfica étnica ancestral que parecía haberse suspendido tras una travesía muchas veces indefinida o quizás tan bien definida a través de las palabras de un padre como “la última frontera para ser felices...” tras su llegada a Buenos Aires junto a sus hijos desde un pueblo alejado de La Paz.

La idea de emprender este viaje en el año 2015 surgió a partir de pensar junto con mi colega Viviana en la posibilidad de recorrer algunas de las trayectorias migrantes de las familias de nuestros pacientes. Proyecto que comenzamos a gestar a partir de pensar en nuestros encuentros con las madres y los padres y de las dificultades para historizar sus vidas e infancias en Bolivia. También debido a los desencuentros lingüísticos que íbamos teniendo en el espacio del consultorio, desde el sentido más literal de algunas palabras que nos transmitían en su lengua materna (aymara).

Fue entonces que comenzamos a diseñar un itinerario que nos permitiera llegar desde La Paz hasta las afueras de la ciudad, El Alto y las islas de los alrededores del lago Titicaca, lugares donde muchas de las familias habían residido. Al mismo tiempo tuvimos la oportunidad de presentar un trabajo preliminar sobre nuestra investigación acerca de la clínica intercultural con migrantes en la ciudad de Tarija, en el marco del Primer Congreso Internacional de Psicología que allí acontecía.

Este recorrido cobró un sentido muy importante con los años, ya que a menudo cuando se desplegaba en el encuentro con los padres y las madres el relato de sus vidas en Bolivia, las respuestas iniciales a nuestra pregunta respecto de sus lugares de orígenes eran simplemente “somos de La Paz” o “somos de provincia, la Paz”, quedándonos nosotras con la impresión que venían de la ciudad. Sin embargo, fue la experiencia vivida a través del viaje, y posteriormente una relectura acerca de los modos de preguntar desde la llegada a la Maestría en Antropología, la que me permitió entender que la palabra “Provincia” significaba venir del campo y no de la ciudad. Así, fue que comencé a repreguntar “¿desde La Paz, ciudad o desde provincia?”, seguido de “Y de provincia ¿desde qué pueblo?”. Tan solo esa aclaración cambió completamente la forma de entender sus recorridos migratorios y permitió desplegar un universo de pueblos relatados por las familias, sobre el que luego pude profundizar aún más en la investigación de esta Tesis y que abordo en detalle en el Capítulo cinco.

Ese recorrido, además, significó la posibilidad de recuperar junto a las familias lazos generacionales y significaciones en torno a una historia étnica ancestral que se empezaba a enlazar a sus vidas. Trabajo con los padres y madres que resultaba determinante en el espacio de tratamiento junto a los niños en el hospital. Por lo tanto, al regreso de nuestro viaje, comenzamos a pensar cada vez más en la importancia de sistematizar este trabajo a la par de testimoniar nuestra experiencia vivida en tierras bolivianas a través de las páginas del libro que titulamos “Los desencuentros de la lengua. Infancias en contextos migratorios” publicado en el año 2019.

1.3 “Los desencuentros de la lengua”

El poder plasmar en palabras parte del viaje a Bolivia junto al trabajo con las familias y los niños que nos confrontaba día a día en el hospital, nos llevó con Viviana Mamone a pensar en la posibilidad de documentar esta experiencia que se presentaba como un doble desafío. La dificultad de este recorrido inesperado que poco a poco tomaba nuestro trabajo clínico y la necesidad a la vez de intentar teorizarlo de algún modo.

Así surgió “Los desencuentros de la Lengua. Infancias en contextos migratorios” un libro que pensamos al regreso de nuestra breve permanencia por La Paz y que ha sido un insumo previo y nodal para la redacción de esta Tesis. Un escrito que reunía parte de esta experiencia en tierras bolivianas, así como el desarrollo de una apuesta terapéutica

desde la salud que comenzábamos a nombrar como “clínica intercultural”. Una clínica que surgía a partir de pensar en los “desencuentros lingüísticos” que se presentaban en el trabajo terapéutico con las familias, la gran mayoría hablante aymara-castellano. Desencuentros que se desplegaban como barreras idiomáticas a lo largo de los procesos de atención y que nos hallaba en la necesidad de “incorporar citas aclaratorias de la lengua que de otra manera nos dejaban en la frontera del lazo transferencial inhabilitando cualquier intervención o violentando el universo simbólico del que consulta” (Mamone y Giammatteo 2019:19).

El trabajo clínico hacia sumamente necesario contextualizar tanto la escucha como nuestra propia intervención, ya que nuestro trabajo como psicólogas, y fundamentalmente desde una escucha psicoanalítica, implica des-suponer el saber cómo motor del trabajo analítico con el paciente que orienta la dirección de un tratamiento. Precisamente lo que nos confrontaba el encuentro con las familias de los niños era la necesidad de un saber aclaratorio acerca de su lengua, indispensable para poder continuar las entrevistas con los padres y las madres. Desde allí intentamos entonces no sólo intervenir desde estas nuevas coordenadas, sino a la vez sistematizar ese trabajo de de-construirnos ante una escucha que contemplara las particularidades lingüísticas y culturales. Al mismo tiempo ese universo de significaciones iba ampliando nuestra mirada, desafiándonos en la posibilidad de superar un pensamiento binario, tan enraizado en nuestra profesión como salud-enfermedad y/o normalidad-anormalidad. Precisamente eran las madres, en su gran mayoría, quienes comenzaban a tensionar dichas categorías al expresar el modo en que venían siendo leídas las trayectorias escolares de sus hijos.

La escritura de este libro fue una gran posibilidad para expresar en palabras aquello que nuestro viaje y la clínica nos iba develando a su paso: que el destierro de una lengua no era simplemente un elemento aleatorio, sino la columna vertebral para pensar la clínica intercultural con niños descendientes de familias migrantes aymaras-bolivianas. La hipótesis de nuestro trabajo iba cobrando forma al reflexionar sobre la dificultad en los procesos identitarios étnicos en las madres y los padres a través de las preguntas sin respuestas a sus propios/as hijos/as. Esa imposibilidad de poner en palabras sus lugares de orígenes e historias de vida, el no poder decir quiénes eran, dejaba expuesto a sus hijos/as a lógicas transculturales que se incrustaban sin sentido y con carácter de obligatoriedad, cobrando cada vez más fuerza nuevos interrogantes ¿los niños no hablaban? O, ¿en realidad nos hablaban desde sus silencios?

De lo que se trataba entonces era del propio “ser desestimado” por los padres y las madres, es decir, del corte con su lengua e historia ancestral aymara para tratar de preservarse y preservar a sus hijos/as en una sociedad que continuamente los estigmatizaba. No solamente de la imposibilidad de reconstruir el árbol genealógico sino de la tala del mismo, del intento de desaparición de parte de su linaje étnico en un movimiento paradójico de forma tal que la propia lengua resultaba excluida o negada, punto que profundizo en los apartados “Lengua-identidad” y “Lengua-transmisión generacional” desarrollados en el Capítulo 4.

1.4 La Maestría en Antropología

La llegada a la Maestría en el año 2018 fue en un principio guiada por la necesidad de ahondar en las intersecciones de la lingüística con la antropología a partir de un trabajo de profundización acerca de la estructura fonológica y gramatical de la lengua aymara desde las lecturas de Hardman, Vásquez y Yapita (1988) y Briggs (1993).

Sin embargo, mis expectativas fueron dando un giro radical al tropezar con lo que iba aconteciendo desde el trabajo de campo. La posibilidad de encontrarme con investigaciones de la antropología lingüística y la sociolingüística me permitió comprender que aquello que estaba en juego no era solamente la lengua aymara, en tanto origen y estructura de la misma, sino las significaciones sociales presentes en los discursos y prácticas desde la salud y la educación. Sin dudas, la aproximación a otros estudios y autores, como Hymes (1971) y Dreidemie (2008), implicó la emergencia de nuevos saberes que permitieron un giro epistémico en el modo de abordar el problema de investigación. Y aquí, en este apartado, quiero resaltar las complejidades que poco a poco fui vivenciando mientras este proceso iba aconteciendo.

Antes de llegar a la Maestría mi contacto con investigaciones antropológicas estuvieron orientadas desde autores como Claude Lévi-Strauss o Clifford Geertz, fundamentalmente porque los mismos permitieron entender ese universo de significaciones que se empezaba a desplegar en el trabajo clínico diario y que nos exigió “afrontar la complejidad antro-social en vez de disolverla u ocultarla.” (Mamone y Giammatteo 2019:29). Esta complejidad que la clínica nos mostraba a su paso implicó, tal como he señalado en apartados anteriores, una desestabilización de nuestros propios paradigmas clínicos. Menéndez (2010) ha reflexionado acerca del papel que las crisis

poseen como desestabilizaciones potencialmente necesarias y al mismo tiempo posibilitadoras de revisar antiguos interrogantes e incluir también nuevas problemáticas hasta entonces relegadas tanto en la vida cotidiana como en la vida académica y profesional.

De este modo, si las lecturas de Geertz y Lévi-Strauss implicaron la posibilidad de profundizar en la importancia de poner en escena el universo simbólico de las familias descendientes de aymaras, el acercamiento a investigaciones desde un enfoque etnográfico vino precisamente a complejizar aún más este recorrido. Poco a poco fui entendiendo que aquello que estaba en juego en el lenguaje como un “problema del niño” no sólo era la lengua como sistema simbólico-cultural, sino los actos de habla en tanto “reflejo de las ideologías preexistentes sobre la persona, el conocimiento humano y la sociedad” (Duranti 1997:444). El modo en que sus formas de hablar se encontraban reguladas por determinadas ideologías, que a su vez reforzaban particulares modalidades lingüísticas y modos hegemónicos de hablar. Un análisis que permitió desplegar una mirada relacional desde múltiples y complejas intervenciones educativo-sanitarias a una problemática centrada exclusivamente en el niño.

1.5 La charla con María y “un tiempo para hablar”

Hay un momento que considero bisagra entre mi labor previa y esta Tesis porque me llevó a la apertura de interrogantes, que formaron parte de la construcción posterior de este problema de investigación. Me refiero puntualmente a la posibilidad de conocer la historia de María. Ella era una mujer descendiente de comunidades aymaras y había nacido junto a sus padres y hermanos en un pueblo ubicado a más de 100 km de la ciudad de La Paz en Bolivia. Durante su adolescencia, su familia emigra hacia el El Alto y permanece junto a ellos hasta que decide a los 23 años migrar junto a su hijo y hermano a la ciudad de San Pablo en Brasil. Vivió allí durante 3 años; luego regresó a su pueblo natal en el año 2017 permaneciendo aproximadamente durante un año para finalmente llegar a Buenos Aires en el año 2018.

Una de las primeras conversaciones que tuve con María, mientras aguardaba con el informe escolar de su hijo en sus manos en una sala de espera hospitalaria, se resume en la siguiente frase: “me dijeron que tiene que hacer exámenes para saber si el niño es todo bien.” Su frase “el niño es todo bien” me resultaba interesante ya que la expresión

de este verbo (ser) se presenta como una necesidad impuesta por la gramática castellana a diferencia del aymara, expresado mediante sufijos y no de forma independiente (Ticona Mamani 2007). Como luego desarrollo, en el Capítulo 6, es sobre la base de estas diferencias idiomáticas que se asientan particulares ideologías lingüísticas acerca de un “correcto modelo gramatical” que asocia el buen hablar, así como la corrección del lenguaje de los niños con el “castellano estándar” (Gandulfo 2007).

Volviendo a su relato, la derivación escolar iniciaba con un pedido ante quien correspondiera para solicitar un certificado que avalara lo expresado por María que manifestaba que su hijo no presentaba un problema físico. Más en detalle se indica la dificultad del niño en la comprensión de consignas escolares, así como actitudinales señalando discordancia en cuanto a su edad. Cuando le pregunto a María acerca de qué piensa sobre esta indicación escolar expresa: “Yo pienso que es tiempo, tiene que adaptarse.”

No obstante, esa indicación daría inicio a un recorrido por diferentes especialidades para responder al pedido escolar que María reproducía con sus propias palabras: saber “si el niño es todo bien.” Esta frase tan particular parecía remitir, o al menos generaba la inquietud de reflexionar, acerca de lo siguiente ¿hacía referencia a un estado relativo o provisorio de una situación de salud-enfermedad o al poder de una institución como lugar de Salud Pública determinando si alguien es o no “todo bien”? Pero, ¿quién determinaba y de qué modo que un niño sea “todo bien”?

Ese encuentro ha sido revelador para mí y poco a poco fue ocupando un lugar trascendental. Por un lado, me fue confrontando con particulares trayectorias migrantes que viven muchas mujeres descendientes de comunidades rurales aymaras-bolivianas, pero además con el recorrido que desarrollaban junto a sus hijos por diferentes espacios de salud debido a “sus tiempos” para hablar. Así, fui encontrándome no sólo con su historia, sino también con dicha realidad social que diariamente acontecía en el ámbito de la atención hospitalaria, y del que a su vez como profesional de la salud también formaba parte.

María fue sin dudas la persona que comenzó a hacerme interrogar sobre las relaciones entre el tiempo y el lenguaje. Detrás de ella se sucedieron las experiencias y relatos de varias madres que frente al recorrido de sus hijos por diferentes especialidades parecían reclamar “un tiempo para hablar”. Ellas junto a sus niños transitaban por cada especialidad indicada, recorrían cada espacio terapéutico, clínico, educativo o

comunitario recomendado. Pero ellas también preguntaban, se cuestionaban, dudaban, disentían y también demandaban... ellas, las madres, intentaban hacerse escuchar. De este modo, la temporalidad en los procesos lingüísticos como experiencia construida a partir de un “tiempo para hablar” cobraba un lugar clave dentro de los recorridos a través de sus voces con frases como: “yo necesito que algún médico me dé un tiempo” (Laura, 28 años, 22/06/2018), “es tiempo, ahora ya me conversa, charla, es cuestión de tiempo.” (Mara, 24 años, 08/06/2018), “nomás pienso que hay que esperar que con el tiempo ya mejor bien va a hablar” (Carina, 37 años 08/06/2018)

En este entrecruzamiento de miradas profesionales con las voces de las madres sobre los procesos para hablar de los niños fueron inagotables los saberes que las familias expresaban. Poco a poco se entrelazaban las historias generacionales, tradiciones ancestrales e inclusive otra mirada respecto a los procesos de salud y escolarización desde un paralelismo entre Bolivia y Argentina. Así fueron recurrentes decires como: “acá hay más cantidad pero menos tiempo...en Bolivia no exigen la lectura, de enseñan les enseñan pero con calma” (Luciana, 27 años, 14/06/2019), “acá se le dan más prioridad a la parte de especialidades...“acá es más médico y allá no” (Emilia, 29 años 13/12/2019).

Fueron esas tramas de significaciones temporales y socioculturales otorgadas al lenguaje las que comenzaban a tensionar las miradas expertas sobre los procesos para hablar de los niños. Una tensión que debía necesariamente ponerse en escena para comprender no sólo qué significaba para las madres este “tiempo para hablar” sino también la “detección temprana” de un “problema del lenguaje” que desde los saberes médico-profesionales se presentaba como una condición indispensable en el diagnóstico precoz de un posible trastorno del lenguaje y su necesario abordaje.

En este escenario, el lugar de las familias como agentes que construyen y significan las intervenciones educativas y sanitarias, sus puntos de vista sobre el tiempo entrelazado al lenguaje en sus hijos parecían desafiar cierta idea de una única temporalidad y de “una visión ‘causalista’ de los fenómenos [como] una sucesión lineal de “causas y efectos” sin conexión entre ellos” (Elías 1989: 31). Precisamente este tiempo como portador de sentidos fue implicando una diversidad de saberes sobre el supuesto lenguaje “a destiempo” en los niños. Y revelaba los complejos vínculos entre los saberes profesionales y los de las familias involucrando a su paso no sólo un cruce de significaciones temporales, sino de sentidos sociales y culturales al interior de los procesos de atención.

En síntesis cada uno de estos aspectos, desde las reflexiones a partir de los diálogos con mi profesión hasta las relaciones entabladas con profesionales de la salud y de la educación y con las familias, fueron relevantes en la construcción previa del problema de investigación así como en la elección del tema de esta Tesis.

1.6 La elección del tema y objetivos

Una vez expuesto en el apartado anterior el recorrido previo que me llevó a la construcción del problema de investigación de esta Tesis, me propongo explicitar el objetivo principal y los específicos que se desprenden de la elección del tema.

Como he venido desarrollando, en el proceso de construcción del problema de investigación fue posible diferenciar tiempos coincidentes con la posibilidad de entrar en diálogo desde mi formación como psicóloga a través de los primeros contactos con el trabajo de campo desde una mirada antropológica. Es por ello, que tanto la elección del tema como el direccionamiento posterior que el mismo fue tomando resultan entrelazado a dicho acercamiento.

En un primer momento, la elección temática así como el interés de conocimiento se orientó hacia los procesos de salud-enfermedad y normalidad-anormalidad en el recorrido de los niños a partir de interrogarme acerca de qué dimensiones de su trayectoria escolar determinarían presuntivos indicadores psicopatológicos en los mismos. De qué modo se planteaba la relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y salud-enfermedad en las derivaciones escolares y, en particular, qué determinaba que los niños no siguieran las “categorías de normalidad” respecto al desarrollo de su lenguaje y sociabilidad.

El contacto con docentes, directivos/as, psicopedagogos/as, fonoaudiólogos/as y neurólogos/as permitió ampliar las preguntas y pensar acerca de la socialización lingüística a partir de las formas de habla de los niños interrogándome sobre determinadas ideologías lingüístico-culturales presentes en las relaciones entre los/as profesionales de la salud, de la educación y las familias. Esta apertura posibilitó anticipar que la visión edificada desde el sentido común a través de la ecuación “niños que no hablan-niños con problemas” no era posible de ser pensada únicamente como una categoría binaria en términos de normalidad o enfermedad.

Así, el problema de investigación se fue direccionando hacia la temática de las ideologías lingüísticas y las temporalidades edificadas en torno a las formas de hablar de los niños desde las relaciones entre profesionales y las familias presentes en el entramado inter-institucional educativo-sanitario. A partir de allí, el objetivo general de esta Tesis consiste en definir y problematizar las ideologías lingüísticas y temporalidades construidas sobre su lenguaje a partir de las relaciones entre salud, educación y familias indígenas-migrantes.

De esa meta se desprenden los objetivos específicos que iré desarrollando a lo largo de los Capítulos. En principio, la identificación y análisis de las ideologías lingüísticas y sentidos socioculturales que se establecen entre los/as profesionales de la salud, la educación y las familias en torno a las formas de habla de los niños, que se abordan en el Capítulo 4. El análisis de las temporalidades institucionales escolares y biomédicas hospitalarias, recuperando las tensiones entre los saberes expertos y los saberes de las familias respecto de las prácticas de habla de los niños, que se ha desarrollado dentro del Capítulo 5. Por último, la descripción y comprensión de los sentidos acerca del “tiempo para hablar” en el lenguaje de los niños visibilizando las miradas, saberes y puntos de vista de las familias que se exponen en el Capítulo 6 de esta Tesis.

Capítulo 2

Reflexiones metodológicas

El acto de investigar comienza cuando se asume en principio la incertidumbre de nuestro propio conocimiento. Reconocer los límites de esa ausencia de saber es primordial pero también lo es nuestra capacidad reflexiva para entender aquello que creíamos hasta entonces saber. Para Bourdieu (2002) todo proceso de investigación requiere de una reflexividad crítica: desde la elección del tema, el enfoque teórico hasta los procedimientos analíticos y técnicas seleccionadas en dicho desarrollo. El autor nos señala que al preguntarnos acerca de qué significa hacer ciencia o interrogarnos respecto de aquello que un científico hace no implica únicamente la pregunta sobre la rigurosidad teórico-metodológica, sino “examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen” (Bourdieu *et al*, 2002:25). Es decir, todo proceso de investigación implica al mismo tiempo la reflexividad de su diseño, la elección de los marcos teóricos, la utilización de determinadas técnicas y también de nuestro propio rol como científicos sociales.

En este sentido, el planteo teórico-metodológico de Bourdieu (1995) en “Respuestas para una antropología reflexiva” en relación con uno de los preceptos hacia el investigador y el objeto que se propone estudiar es la exigencia de combatir esa tendencia inicial de pensar el universo social de una manera esencialista o sustancialista. El reparo de este sesgo va a permitir que comencemos a problematizar miradas indiscutidas, inmovibles e incuestionables a simple vista. Es este punto el que lleva a una verdadera ruptura con aquello preestablecido y al inicio de nuevos interrogantes.

Este capítulo se propone entonces explicitar este recorrido en la construcción del objeto de conocimiento que se inicia desde la escucha clínica en el espacio del consultorio hospitalario hacia la pregunta antropológica. Un camino que, desarrollado a través del tiempo, ha implicado pensar en mi propia práctica como psicóloga y en la producción del conocimiento antropológico.

2.1 Del caso clínico a la pregunta antropológica

Hace nueve años tuve mi primer encuentro con un padre cuya entrevista fue inaugural en la posibilidad de ir pensando en este pasaje desde el trabajo clínico hacia la pregunta antropológica. Su minucioso relato, marcado por el itinerario de un recorrido que parecía nunca terminar, entre Buenos Aires y La Paz, expresaba aquel sentido de pertenencia que de ningún modo se agota en la alternancia o permanencia en un territorio en particular pero que conlleva sin dudas la posibilidad de simbolizar y (re)presentarse algún lugar posible:

“Sabe lo que pasa, es difícil migrar... cuando uno saca su registro de conducir figura extranjero, el DNI [documento nacional de identidad argentino] dice extranjero... y uno no está en ningún lado.” (Registro de padre en Mamone y Giammatteo 2019: 21)

Este testimonio constituía una realidad que diariamente escuchaba en las entrevistas con las familias. Padres y madres que vivían su extranjería como “fuera de lugar” o niños que preguntaban respecto de su nacionalidad diciendo: “¿De dónde soy mamá de aquí o de allá?”. Me he confrontado en varias ocasiones frente a la ausencia de saber y el vacilar de mi formación. Ausencia de saber respecto de una población migrante y étnica con la que comenzaba a trabajar diariamente, donde la dificultad de la permanencia de los padres y las madres en el país muchas veces implicó reflexionar sobre un marco terapéutico particular. Un encuadre que contemplase los tiempos enlazados a esta alternancia territorial real y a la vez vivida por las familias como un sentimiento de “no estar en ningún lugar”.

Dado que es complejo dimensionar lo que ha implicado mi rol como psicóloga en esta Tesis, voy a abocarme a reconstruir ciertos hitos específicos que sin dudas marcaron mis posteriores reflexiones sobre el trabajo de campo. Uno de ellos fue el modo en que, al preguntar acerca de los orígenes de los padres y las madres, surgía una frase, “soy descendiente de aymara o mi familia es aymara”, que solo se hacía presente ante mi pregunta y que en varias ocasiones daba cuenta de las dificultades para poder ubicar datos ancestrales e historizar recuerdos lo que implicó profundizar en sus relatos e historias de

vida. Así, “la pregunta por el origen marcaba un nuevo rumbo en la dirección de la cura: la posibilidad de recuperar la historia de los padres [y las madres], recuperar la ficción que en palabras de Dufour implica nada menos que ser Sujeto, dado que de lo contrario el hombre se convertiría en su propio mito.” (Mamone y Giammatteo 2019:21). Este punto de inflexión me permitió poco a poco ir distanciándome de mi práctica para interrogarla y hacerla objeto mismo de reflexión. Fue, como he definido al principio de esta Tesis, un encuentro dialógico que iba transformando en un movimiento espiralado mi trabajo y la escucha diaria en el hospital.

En los inicios de la investigación, paralelamente a este rumbo que marcaba la clínica con hijos/as de familias migrantes aymaras-bolivianas, el abordaje desde un nuevo enfoque hizo que comenzara a descotidianear determinadas prácticas que se sucedían durante mi trabajo como psicóloga. Así, por ejemplo, al momento de escribir en las historias clínicas el ítem de la nacionalidad de forma completamente rutinaria, comencé a pensar acerca del modo de registro de un paciente en la admisión hospitalaria. Recuerdo en una ocasión cuando al preguntar acerca del origen y lugar de nacimiento a una madre que consultaba por su hijo, ella respondió con la siguiente afirmación: “yo soy aymara, de provincia” (lugar al que se llama a las afueras de la ciudad de la Paz en Bolivia). Su respuesta hizo que, al volver nuevamente sobre mi hoja, me preguntara acerca de qué había estado registrando hasta ese momento.

Esta escena de admisión hospitalaria cobró sentido a posteriori, cuando reflexioné acerca de la categoría de “nacionalidad”. Esa palabra impresa en las fichas de registro de un paciente que durante años de forma mecanizada completaba sin otro motivo más que un dato (tal como puede ser el nombre y apellido o el Documento de Identidad) empezó a hacerme pensar en el modo en el que yo misma producía o invisibilizaba a dicha población diariamente dentro del hospital, a través de un casillero que no podía quedar sin completar: la nacionalidad.

La pregunta que comenzó a invadirme era cómo podía ser alojada en una institución pública sanitaria una población que se atendía y al mismo tiempo se desconocía, ya que si bien los niños eran argentinos sus madres y padres descendían de comunidades de campesinos e indígenas rurales, en su gran mayoría aymaras. Un desconocimiento que además se imponía muy patente no solo en el modo de completar una admisión clínica o en la confección de datos estadísticos, sino en la escucha misma de un paciente.

Desde ese momento, el propio modo de registrar se volvió objeto de análisis en un desdoblamiento que en la práctica implicó, por un lado, el registro de “lo oficial” (como ser la nacionalidad) y, por otro lado, junto a este un agregado de puño y letra de la auto-adscripción étnica. Creo que esta nueva forma de escritura fue para mis anotaciones más que un mero acto administrativo, pues internamente sentía que implicaba una enmienda, una restitución simbólica de una comunidad como la aymara tantas veces ocultada bajo la condición nacional. Aunque no podía dejar de desconocer que la significación que se inscribía ante mi pregunta para algunos padres y algunas madres que consultaban por las “dificultades del lenguaje” en sus hijos llevaba implícito un estigma en el temor a “ser descubiertos” transmitiendo su lengua. Mientras que para otros/as esa transmisión parecía anticipar que ese no era el problema, sosteniendo frases como: “nosotros somos aymaras pero en la casa no hablamos el idioma”.

La pregunta antropológica fue surgiendo entonces desde un entrecruzamiento de la experiencia del viaje a Bolivia, la relectura del libro y las reflexiones sobre el trabajo clínico las cuales poco a poco se fueron tornando datos de estudio a partir de mi llegada a la Maestría. Así, la escucha analítica que diariamente acontecía en el espacio del hospital permitió pensar que las “dificultades del habla” en los niños estaban ligadas a la interrupción del recuerdo de la descendencia aymara, de su lengua y sus entramados culturales. Esta hipótesis fue guiando la dirección de los tratamientos con los niños y sus familias, exigiendo cambiar nuestra dirección para dirigir nuestro trabajo clínico a la manera de un quehacer arqueológico y etnolingüístico en donde el trabajo con los padres y las madres consistía en ir construyendo las coordenadas que hacían desplegar en cada caso las dificultades para ligar sus narraciones acerca de su cultura de origen (Mamone y Giammatteo 2019). Esta apuesta clínica implicó poner en escena la construcción de una “dificultad del lenguaje” como un “problema del niño” y al mismo tiempo suspender la afirmación de “niños silenciosos” o “niños que no hablan” por la que eran derivados.

De esta manera, la pregunta antropológica comenzaba a desplegarse de manera dialógica junto a mi trabajo como psicóloga a través del modo en que fue configurándose en un problema de salud el lenguaje de los niños; interrogante que portaba la huella de la experiencia clínica. Las discusiones en torno hasta dónde intervenir sobre el cuerpo del niño, las categorías diagnósticas en la construcción de enfermedades y su traspolación al interior de los ámbitos escolares para explicar las trayectorias educativas, revelaban los

entramados construidos desde los saberes expertos en salud y educación sobre el lenguaje de los niños.

El registro de cada una de estas dimensiones señaladas resultaba fundamental y relevante en la necesidad de una mirada que ampliara el universo de significaciones puestos en juego en los llamados “problemas del lenguaje”, permitiendo descentrar a la vez que interrogar la mirada legitimada desde el sentido común hacia el “niño como problema”. Así, nuevas preguntas se agregaban a las anteriores: ¿Qué representaciones y sentidos se construyeron alrededor de los niños? ¿Qué ideologías acerca de sus prácticas comunicativas? ¿Sobre qué concepciones se fueron pensando sus recorridos por espacios de salud? ¿Cómo fueron miradas sus trayectorias educativas? Preguntas que permitían abrir el juego al propio interrogante construido sustancialmente como supuesta dificultad en el niño a partir de miradas sociales y académicas que los nominalizaban.

2.2 Sobre la producción del conocimiento

A lo largo de mi trabajo de campo, y durante los años en los que fui entablando conversaciones junto con las familias, he reflexionado mucho sobre la producción del conocimiento. Me he encontrado varias veces vacilando sobre el modo en el que esa producción se hace escritura; desde nuestras miradas, acercamientos y modos en que nos relacionamos hasta cómo se transcribe lo dicho o silenciado. Escribir fija un determinado saber en palabras que a su vez se reproduce socialmente; aquello que se escribe y lo que se omite decir no es sin consecuencias.

Precisamente en el caso de las comunidades indígenas, históricamente la producción del conocimiento ha estado marcada por encubrir las dominaciones políticas, económicas, lingüísticas y socio-culturales sufridas por los pueblos. A menudo éstas han quedado por fuera de las investigaciones, así como los “vínculos coloniales, imperiales, neocoloniales, de explotación, de expropiación territorial [que] fueron en la casi totalidad de los casos sistemáticamente negados, ocluidos, desdibujados, por gran parte de la producción etnográfica” (Trinchero 2007:33).

Esta historicidad en los procesos de análisis y escritura etnográfica me llevó a pensar en la función del cientista social y su rol clave dentro de la sociedad como un agente transformador de la realidad. Como señala Achilli (2005) es en esa relación entre sujeto y condiciones epocales que se habilitan o imposibilitan los puntos de inflexión en

el curso de la historia. Por ello, para llegar a incorporar nuevos problemas abordados desde otros puntos de vista y que han sido anteriormente olvidados o negados (Menéndez 2010) deben conmoverse nuestros propios saberes y sentidos construidos. Esto implica a la vez ser conscientes que la “permanente reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso en el que nos implicamos” (Achilli 2005:25) es condición de posibilidad y apertura a otros interrogantes.

De este modo, al reflexionar sobre el tema de investigación de esta Tesis consideré que la problemática central del lenguaje de los niños debía ser leída desde una perspectiva de la antropología lingüística, pero que también considerara los atravesamientos migratorios, políticos y socio-económicos vividos por las familias aymaras-bolivianas, para entender cómo resultaban enlazadas estas dimensiones con las ideologías lingüísticas y temporalidades al interior de estos procesos.

Un punto llamativo, como señalara en la introducción, al intentar focalizarme en las comunidades aymaras fue la ausencia de investigaciones con foco en la ciudad de Buenos Aires desde una mirada sociolingüística, en comparación con la cantidad de trabajos desarrollados sobre las comunidades quechuas. Me pregunto si esta orientación que dichos estudios parecían haber seguido exclusivamente hacia la comunidad quechua-boliviana no determinaba que el aymara quedara doblemente invisibilizado.

Este punto me pareció central porque dejaba entrever un debate sobre la producción intelectual desde aquello que se reproduce o invisibiliza de lo social, es decir, el modo en que al interior de la Academia se producen o refuerzan tales procesos de (in)visibilización de las lenguas (Gandulfo 2007). En este sentido, esta Tesis busca ser un aporte en dirección opuesta a este proceso que acontece y es un esfuerzo por visibilizar la lengua aymara dentro de los estudios antropológicos lingüístico-socioculturales.

A modo de cierre, en esta primera parte de la Tesis se ha expuesto la fundamentación teórico-metodológica, desde un acercamiento previo al trabajo de campo como profesional de la salud, y se ha repuesto esta aproximación a partir del entrecruzamiento de mi trabajo como psicóloga en un hospital público. Este recorrido permitió introducir al lector en la elección del tema y definición del problema de investigación: las ideologías lingüísticas y temporalidades construidas a partir de las formas de habla de los niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos. A continuación, a lo largo de los capítulos que componen la segunda parte, abordaremos el

análisis de estas ideologías sobre las lenguas y temporalidades en el lenguaje, focalizándonos en los procesos de desplazamiento lingüístico, las prácticas comunicativas y las significaciones construidas a través de las relaciones entabladas entre los/as profesionales y las familias en las instituciones educativo-sanitarias.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3

Migraciones aymaras, desplazamientos lingüísticos y prácticas comunicativas

Este capítulo centra su análisis en los procesos migratorios aymaras rurales-urbanos los cuales se presentan como una de las causas más importantes del desplazamiento lingüístico en favor de lenguas más dominantes como el castellano. Este análisis resulta relevante para ir entendiendo desde una perspectiva pluridimensional las complejidades y tensiones en juego respecto de las ideologías lingüísticas sobre el lenguaje de los niños descendientes de migrantes aymara-bolivianos.

En líneas generales, el proceso migratorio de las comunidades indígenas latinoamericanas se ha caracterizado por ser escalonado, del campo a la ciudad y luego hacia destinos transnacionales. Un proceso que se ha ido profundizando en las últimas décadas como consecuencia de las transformaciones en las estructuras productivas rurales a partir de un proceso capitalista de creciente globalidad (Teubal 2001).

En las comunidades aymara-bolivianas este movimiento migratorio fue modificando no sólo los relacionamientos sociales que se mantenían en articulación con una forma de producir y asegurar la vida cotidiana, sino también las dinámicas lingüísticas y socioculturales. Así, uno de los puntos que resultan interesantes de analizar son los desplazamientos lingüísticos que una lengua atraviesa debido a las migraciones.

La lengua aymara ha estado en contacto lingüístico por más de medio siglo con la lengua castellana desde la época de la Colonia y por más de dos mil años con otras lenguas andinas como el quechua (Hardman 1979). De hecho, “los aymaras han tenido una relación histórica permanente con los otros grupos indígenas ‘andinos’, ya que han compartido un territorio común con los quechuas, los kallawayas, los uru-chipaya y los pukinas entre otros” (Mardones 2015:46).

A lo largo de este tiempo se han producido numerosos procesos de desplazamientos y suplantaciones lingüísticas que aún no han concluido. De acuerdo a lo señalado por Cerrón Palomino (1995):

“el aimara sigue absorbiendo al uru-chipaya de Carangas, al par que viene cediendo frente al quechua en el noroeste potosino; y ambas lenguas, a su turno, sufren los efectos glotofágicos en favor del castellano, fenómeno particularmente crítico en el lado chileno, dentro del contexto diglósico general que caracteriza a las sociedades andinas, y en las que el bilingüismo (y hasta trilingüismo), lejos de apuntar hacia uno de tipo estable, se toma irreversiblemente sustractivo (los hijos de los bilingües devienen por lo general monolingües de habla castellana)” (Cerrón Palomino 1995:107).

Esta situación de desplazamiento y contacto lingüístico de la lengua aymara con el castellano ha producido numerosas variaciones en la transmisión y el uso de diferentes dialectos del español a lo largo de todo el continente americano. Y al mismo tiempo una problemática que surge de la pérdida del uso de lenguas amenazadas por procesos de desigualdad social en la que mecanismos de dominación oficializados desde diversas organizaciones sigue siendo al día de hoy un gran instrumento de distanciamiento, profundización de desigualdades y de legitimación de discriminaciones de las comunidades indígenas (Dreidemie 2008:4) como veremos a lo largo de esta obra.

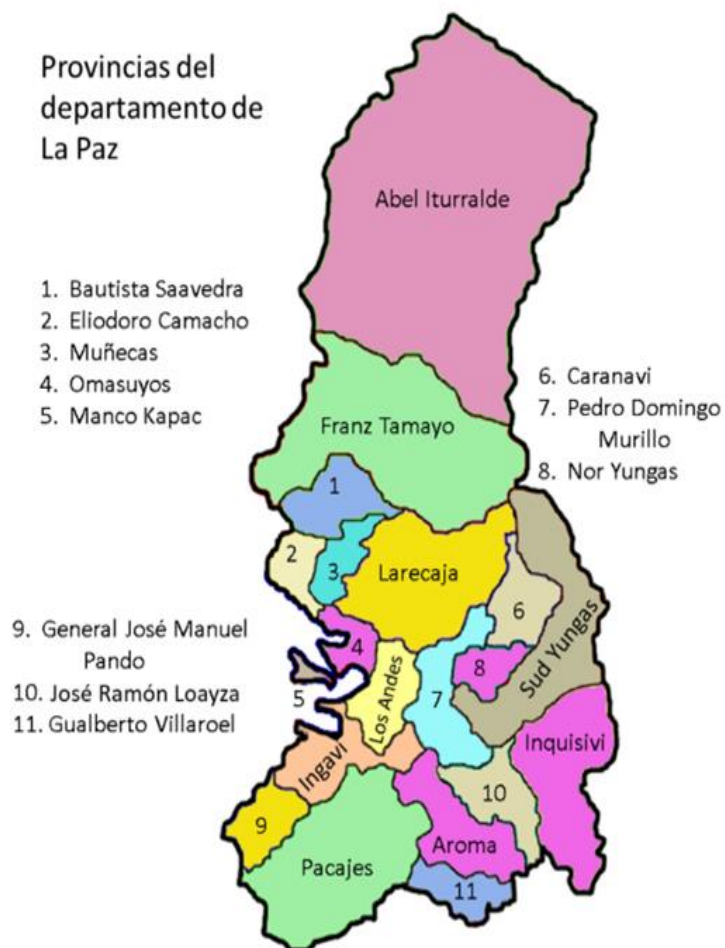
3.1 Breve reseña de las migraciones aymaras

En nuestro país el movimiento migratorio de las poblaciones indígenas, pensadas en términos territoriales y bajo un formato de “enclave nacional” ha contribuido a que las migraciones étnicas hayan quedado históricamente invisibilizadas (Canelo 2008, Caggiano 2010). De este modo, la migración aymara negada y ocultada de forma sistemática bajo la condición nacional (boliviana), ha sido muy poco estudiada dentro de los procesos migratorios.

Si bien ha habido una gran cantidad de investigaciones desde la antropología sobre la migración quechua y aymara-quechua en el país (Vargas 2005, Canelo 2006, Mardones

2015, Baeza 2017), no hallé estudios referidos a los procesos migratorios exclusivamente de la población aymara-boliviana salvo los desarrollados por Caggiano (2010), Caggiano y Torres (2011) y Mardones (2012).

Las investigaciones de Caggiano (2010) han constituido uno de los primeros escritos acerca de la visibilización aymara procedente de Bolivia a partir de analizar el circuito migratorio que va desde la Paz hacia Buenos Aires, poniendo al mismo tiempo en escena la problemática de los Estados-Nación. El autor se plantea el modo en que el Estado argentino nunca ha tenido registro de las migraciones aymaras en términos nacionales, al igual que muchos otros estados (Caggiano 2010: 4).



Mapa N°1: Provincias del Depto. de La Paz, Bolivia.

Fuente: <https://www.familysearch.org/>

De acuerdo a las conversaciones y entrevistas realizadas con varias familias aymaras (madres, padres, abuelos/as, tíos/as, parientes, etc.) es posible documentar que una gran mayoría de estos/as migrantes que concurren a diferentes servicios de salud pública en el sur de la ciudad de Buenos Aires provienen desde el Departamento de la Paz. Principalmente de la ciudad de El Alto y desde provincias como Pacajes, Ingavi y Los Yungas. Es el caso de las comunidades aymaras procedentes de Corocoro y Caquiaviri en Pacajes, de Jesús de Machaca y Viacha en Ingavi y de las comunidades de Suiqui Milamilani, en la provincia de Sud Yungas. El registro de esta “importante cantidad de migrantes procedentes del departamento de La Paz y su tendencia al aumento, resultan significativos si tenemos en cuenta la gran proporción de población aymara que tiene el departamento de La Paz.” (Caggiano y Torres 2011: 210,211).



Mapa N°2: Provincias del Depto. de Oruro, Bolivia.

Fuente: <https://www.familysearch.org/>

También se registran varias migraciones desde el departamento de Oruro como el caso de las comunidades ubicadas en Salinas de Garci Mendoza en la provincia Ladislao Cabrera y de las comunidades asentadas a orillas del lago Poopó así como desde otros Departamentos tales como Potosí, Cochabamba, Chuquisaca y del sur de Tarija, en donde

se presenta una afluencia mayormente combinada quechua-aymara. Según Mardones (2015) en las últimas décadas,

“un importante sector de la población aymara comienza a migrar de sus comunidades estableciéndose en algunos barrios de la ciudad de La Paz y principalmente en la ciudad de El Alto, conformada por un 90% de población aymara así como en otras urbes fuera de las zonas tradicionales de asentamiento aymara, como es el caso de Santa Cruz para el caso de los aymaras “bolivianos” del departamento de La Paz y Oruro (...) A su vez, paralelo a esta migración interna, se consolida una migración internacional, principalmente a Buenos Aires y São Paulo, aunque también a otras ciudades de Argentina, así como a EEUU y España, entre otros destinos (Hinojosa, 2006).” (Mardones 2015:47)

En relación con la población aymara migrante desde El Alto, resulta interesante señalar que allí ha tenido lugar la llamada “Guerra del Gas” originada durante el año 2003. Dicha situación ha sido para algunas de las familias el desencadenante de la partida hacia Argentina debido a la gran inestabilidad social y política que atravesaba el país. Según las palabras de un descendiente de aymaras residente en Argentina:

“En 2004 la situación en el país fue difícil, estuvimos cerca de la guerra civil, no había comida... Yo comencé a trabajar en una mina, durante ocho meses, pero no comía bien y me enfermé de tuberculosis. Unos parientes, que ya estaban en Argentina, me llamaron para ir a atenderme allá y me dijeron que había trabajo. Vine a Buenos Aires, estuve internado un mes en el hospital. Luego aprendí a coser y empecé a trabajar en costura.” (Registro de padre en Mamone y Giammatteo 2019: 48)

Por otra parte, los conflictos respecto al uso y apropiación de recursos naturales en determinadas provincias del Departamento de La Paz como Pacajes⁶ y Los Yungas⁷ a partir del año 2007 también han contribuido a la partida de varios campesinos e indígenas aymaras. Frente a las constantes tensiones entre las comunidades, organizaciones de defensa del medio ambiente, empresas mineras y el Estado Nacional, en particular al derecho a la consulta previa, libre e informada de espacios considerados ancestrales (López Canelas 2011), muchas familias entrevistadas han optado por abandonar sus lugares de origen y migrar hacia zonas urbanas. Territorios como Coro Coro⁸ en la provincia de Pacajes y Yanacachi en la provincia de Sud Yungas han sido afectados debido a la problemática de la reintroducción de la explotación de minerales cupríferos y auríferos en comunidades dedicadas exclusivamente a la actividad agrícola-ganadera. A modo de ejemplo, pueden observarse los siguientes relatos:

“Mi padre trabajaba como agricultor en el sembradillo de la papa, quínoa en Coro Coro pero la producción era para el consumo interno, ahora el pueblo es un espacio vacío ya. A los 17 me fuí para La Paz [ciudad]. Trabajo por prendas en un taller de costura desde las 6 de la mañana hasta las 10 de la noche” (Manuel, 28 años, 23/08/2018)

⁶ “En los últimos 10 años el territorio de los Pacajes ha iniciado un proceso de reestructuración y reorganización denominado «proceso de reconstitución», lo que significa que este territorio ha pasado a formar un Suyu (territorio ancestral) con un sistema organizativo basado en la estructura y cosmovisión indígena-originaria, que tiene como uno de sus pilares centrales la dualidad de cargo.” (López-Canelas 2011)

⁷ Las Yungas conforman un eco-región de Bolivia que se encuentra ubicada entre la Selva amazónica y el Altiplano boliviano. Caracterizada por una gran diversidad biológica y climática, se labran allí las terrazas que sirven para el cultivo de frutas tropicales y coca.

⁸ “La región de Coro Coro se localiza al sudoeste de la ciudad de La Paz, a una distancia aproximada de 60 km. Históricamente la región fue parte del territorio ancestral del Jach’a Suyu Pakajaqi. En junio de 2008, el gobierno firmó el contrato de riesgo compartido entre la estatal Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL) y Korea Resources Corporation (KORES) de Corea del Sur, para la explotación del yacimiento cuprífero de Coro Coro.” (Madrid Lara 2013: 166).

“Yo donde vivo es un pueblo chiquito, Suiqui Milamilani se llama. Es un pueblo chiquito, que se había abierto a la minería, yo cuando estaba viviendo ahí no había tanta como ahora. Yo me fui del año 2000, yo tenía esas veces 14 o 15 años, todavía no había minería tanta. Había solo esa mina Chojlla más arriba y yo último fui en el 2012 y ahí vi todo cambiado. Hay varias en el norte, una es minería Chojlla que es una minería más grande y después hay otras que son varias cooperativas que han hecho la gente. Los que viven cerca del río la minería que se abrió allí tenían problema con el camino porque justo ahí ya empezaron toda la carretera que sube a mi pueblo, empezaron muchos huecos, le han sacado agua a las tierras. Difícil estaba esa vez, los que viven parte de abajo tienen problemas con la sequía lo que me cuentan mis tías allá. Antes producían más fruta, maní, mango, palta, había de todo. Ahora cuando han abierto la minería ya no se produce tanto. (Mirta, 32 años, 9/10/2018)

La región de Los Yungas ha atravesado un proceso de transformación rural y agraria a partir de la crisis financiera mundial en el año 2008 donde el incremento del precio del oro junto con un crecimiento de la demanda global produjo un crecimiento de la minería aurífera en las áreas tropicales y al mismo tiempo la deforestación y degradación de sus ecosistemas (Nogales Vera 2016). El proceso de cooperativas de Los Yungas se inicia a comienzos del 2000 con la recuperación de los precios internacionales, luego de su caída en la década de 1980. El quinquenio 2006-2010 es el lapso de tiempo en que mayor cantidad de cooperativas nacieron debido al auge de las cotizaciones mineras. La mayoría de los yacimientos arrendados como cooperativas corresponden a sectores marginales, donde ya hubo actividades mineras de otras empresas, siendo además los comunarios de las zonas los que retoman la actividad bajo la forma de productores autogestionados. Sin embargo en la actualidad esa actividad considerada marginal ya ni siquiera permite la subsistencia de las comunidades de la región como se señala en el siguiente testimonio:

“Antes había trabajo pero ya se acabó, como ya están mecanizadas las cooperativas con volquete, tractores, con todo eso que está mecanizado entonces ya no hay mucho trabajo en las minas, antes había porque era con

pico y palo, ahora los dueños ya no necesitan mucha gente, ya no hay mucho trabajo y me vine ya acá porque hay más trabajo de verdulería, albañilería. Yo trabajé como albañil, de talleres, en costura también.” (Roberto, 43 años, oriundo de Los Yungas 04/09/ 2018)

Como vemos, todos estos procesos señalados han estado regidos por el énfasis en la productividad de áreas rurales a través de un auge en la expansión minera que, no obstante, no ha cambiado la situación económica de las comunidades indígenas aymaras. Contrariamente, se ha agudizado por la contaminación ambiental, los cambios en las geografías locales, zonas de pastoreo perdidas, suelos degradados, cambios climáticos, desvíos de aguas (López Canelas 2011) y el impacto en la dimensión demográfica debido al aumento de una población envejecida; una realidad que emerge a consecuencia de la creciente migración de los jóvenes hacia zonas urbanas (Pérez 2001), tal como se registra a través del relato que a continuación se detalla:

“Yo quería venir, pensé ¿cómo será Argentina? Decían muchos los que llegaban de allá, es lindo trabajar allá decían, muchos paisanos se compraban mucho, su casa, y yo pensé ¿será que yo puedo costurar? Veía bonito q pasaban de Argentina. Yo quiero quedarme aquí y que estudie aquí porque en el campo no hay mucha condición, yo vi aquí varios jóvenes que se capacitan x eso quiero q estudie él [su hijo] lo q no pude estudiar. Mi mamá me dice volvete acá ¿pero los estudios? no me queda más que estar acá” (Mara 28 años 20/06/2018)

De esta manera, las nuevas generaciones de familias campesinas e indígenas aymaras provenientes desde Bolivia han iniciado un complejo y arduo proceso migratorio escalonado (del campo hacia la ciudad) y transnacional (hacia los núcleos urbanos) en búsqueda de mejores condiciones de vida; allí donde la falta de posibilidades en el campo se contrasta con la oportunidad laboral de un “trabajo asalariado” que ofrece una “ciudad imaginada”. Como señala Andia Fagalde (2016) en el área rural permanecen adultos/as y adultos/as mayores en soledad mientras que los más jóvenes son quienes migran y deben lidiar con las necesidades de sus familias y de ellos mismos en las grandes urbes. Así, para la gran mayoría la llegada a la ciudad se traduce en una explotación laboral con

condiciones de extrema vulnerabilidad, tal como es posible de ver en el siguiente testimonio de una madre descendiente de aymaras migrante de la provincia de Sud Yungas:

“Vine por trabajo, siempre trabajé en taller, de un taller a otro y así. Más antes trabajaba con un coreano 12 horas. Yo no me animaba a salir porque me pagaban por prenda. Yo pensaba: ¿si me salía cómo voy a hacer las prendas?, tenía un miedito esas semanas, estaba tramitando el documento (DNI) tenía miedo de preguntar. Cuando nació mi hija no volví más, embarazada ya me salí.” (Isabel, 35 años, 2/10/2018)

En el campesinado indígena podemos ver “la asociación o yuxtaposición de tres procesos articuladores: uno étnico, otro intersectorial rural-urbano y finalmente, un tercer proceso interclase” (Cardoso de Oliveira 1992:32). Como veremos en el siguiente apartado, los/as migrantes aymaras-bolivianos/as atraviesan particulares relaciones de poder y formas de control social no solamente bajo la concentración de los medios de producción sino también bajo la influencia de una lengua dominante como lo es el castellano. Debido a ello, “las minorías étnicas atraviesan distintas condiciones de posibilidad para hablar sus lenguas según sus transformaciones en la ubicación geográfica, en el contexto socioeconómico global y en las coyunturas histórico-políticas, entre otros aspectos” (Hecht 2011:2). Precisamente como resultado de estos procesos, se van transformando las condiciones de vida y reconfigurando las relaciones familiares-generacionales y lingüístico-culturales al interior de las comunidades.

3.2 “Acá solamente se lleva el español”

Llegar a la ciudad impone un modo hegemónico de hablar a través del uso exclusivo del castellano resultado de un contexto bilingüe en el que una lengua se impone sobre la otra por prestigio. Esto queda acentuado por la migración étnica rural-urbana donde el aymara empieza a ser desplazado cotidianamente hacia el ámbito del hogar. Así, la vida en la urbanidad provoca un traspaso de valor en los migrantes aymaras-bolivianos no sólo como proletariado, sino también como hablantes de su propia lengua la que comienza un proceso de minorización al medirse a través del uso-desuso en la ciudad.

Los siguientes testimonios de madres dan cuenta del modo en que el aymara queda asociado a su falta de utilidad en el ámbito urbano y también a sentimientos del orden de la vergüenza al revelar a través de su uso “ser del campo”:

“Él [en referencia a su hijo menor] entiende aymara pero no le transmito porque va a hablar todo mezclado [risas] y acá en la ciudad no se usa. Yo cuando era de más joven allá en Bolivia en la ciudad para no dar a entender que éramos del campo mis padres no hablaban aymara porque era mal visto y se burlaban, por eso tampoco aquí yo hablo.” (María, 26 años, registro de entrevista en Giammatteo 2019:97)

“Mi mamá no sabe hablar bien el castellano, no puede hablar bien algunas palabras, no sé si será porque es del campo mi mamá, no sé si será que por eso que no puede hablar bien, la gente le escucha hablar y me dicen: ¿qué dice tu mamá? ella habla el aymara, el castellano no habla bien y la gente no le entiende.” (Clarisa, 23 años 22/06/2018)

“Acá hablan más corrido, también en ciudad, en La Paz hablan más como aquí pero en el campo no y me gustaría enseñarles [el aymara] pero más acá mucho el castellano se usa. Solo entre paisanos ya el aymara hablamos. Acá todo es castellano y no les sirve en ciudad.” (Isabel, 35 años 2/10/2019)

“Acá hablo poquito, en Bolivia sí lo hablaba, con las paisanas que a veces nos encontramos entonces con ellas sí. Yo cuando fui en ciudad era todo aymara no sabía hablar en castellano, me costó aprender tenía como 19, 20 años por ahí. No me acuerdo, era chica estaba en el campo.” (Felisa, 38 años, 27/09/2017)

Mediante estos testimonios se evidencia, por un lado, cómo no hablar un “buen castellano” (“Mi mamá no sabe hablar bien el castellano”) queda asociado a “ser del campo” (“no sé si será porque es del campo...que por eso que no puede hablar bien”) y por el otro, a la valoración del castellano como lengua de prestigio (“Acá todo es

castellano y no les sirve en ciudad”). Esta situación muchas veces puede propiciar al corte generacional en la enseñanza del aymara, inclusive más allá de los deseos de transmisión de los padres (“Me gustaría enseñarles [el aymara] pero más acá mucho el castellano se usa”).

El sentido utilitario asociado a la lengua (“no les sirve en ciudad”) a su vez es reforzado desde algunos señalamientos profesionales a través de su prohibición al interior del hogar para “ayudar” a los niños a no “atrasarse” dentro del contexto escolar lo que termina por excluir doblemente la lengua. Es decir, se pone en evidencia el valor asignado a la lengua hegemónica (el español) y su importancia para la escolaridad, tal como se desprende de las palabras de esta madre:

“Yo lo hablo poco porque nadie aquí lo habla. Su papá acá ya no habla así que yo sola no puedo hablar. Allá es necesario por ahí acá no. Nosotros le dijimos: ‘este es un idioma que hablamos allá, pero acá solamente se lleva el español’. No les sirve acá. La psicopedagoga también me dijo de no hablarlo para poder ayudarlo porque si no se va a atrasar.” (Elizabeth, 34 años, Registro en Giammatteo 2019:97)

Estas caracterizaciones respecto a la falta de utilidad del aymara en la ciudad (“Allá es necesario por ahí acá no”) profundizadas por las indicaciones profesionales (“La psicopedagoga también me dijo de no hablarlo”) nos anticipan que las ideologías lingüísticas van a ocupar un lugar primordial y a tener un impacto profundo en el proceso de desplazamiento de una lengua a través de los vínculos generacionales, como desarrollaremos en el Capítulo 4. La utilización de una u otra lengua en las interacciones con los/as hijos/as reflejan las ideologías que los padres y las madres tienen sobre el valor de las lenguas presentes en el entorno de la familia y la sociedad (Reyna Muniain 2016). Así, las ideologías lingüísticas enlazan las prácticas comunicativas cotidianas con nociones del campo social, ya que las mismas se respaldan en las prácticas de los sujetos, y estas prácticas se sustentan en ideas sobre la vida social (Hecht 2012). Es decir, estas ideas se vinculan con otros aspectos de la vida cotidiana y terminan por regularla.

De modo tal que, además de analizar los procesos migratorios que entran en juego en la transmisión y uso de una determinada lengua resulta necesaria una mirada pluridimensional. Analizar las conductas lingüísticas incluyendo elementos de análisis

como “generación, educación, género, espacios públicos, distancia entre las comunidades y la ciudad, prestigio lingüístico, valor social y valor de mercado de las lenguas [ya que] el usual esquema dicotómico rural/urbano, indígena/no-indígena es insuficiente para la interpretación y explicación del uso de las lenguas”. (Valiente Catter y Villari 2016: 18).

Como desarrollaremos en el siguiente apartado, dentro de esta perspectiva de análisis multidimensional sobre la utilización de una determinada lengua, cobran un lugar primordial los procesos de socialización lingüística que acontecen en la vida familiar como así también al interior de la escuela. La adquisición y uso de una lengua en los/as niños/as implica diferentes dimensiones de análisis desde lo lingüístico-gramatical a lo pragmático-social. Esto supone desplazar el foco de atención de los procesos cognitivos, es decir, el aprendizaje de determinadas reglas fonéticas, fonológicas y morfosintácticas hacia las funciones que cumple una lengua para los/as niños/as. Es decir, “qué estrategias comunicativas utilizan y cómo se desarrollan, y cómo se estructuran los estímulos lingüísticos (la entrada lingüística) en los procesos de interacción social: en síntesis la adquisición de la competencia comunicativa” (Saville Troike 2005:215), punto que abordaremos a continuación.

3.3 La socialización lingüística y la competencia comunicativa

En líneas generales, la socialización lingüística ha sido estudiada mayormente durante la etapa de la niñez, a través del proceso de socialización que se inicia en la familia como el lugar fundamental en el que los padres transfieren las significaciones acerca del lenguaje hacia sus hijos en tanto normas, valores y prácticas que estos últimos interiorizan (Berger y Luckmann, 1998). Con todo, los estudios llevados a cabo desde la antropología lingüística, como los clásicos de Ochs y Schieffelin (1984, 1986), han planteado este proceso como relacional, dinámico y multidireccional, de modo tal que la socialización no es limitada en el tiempo ni exclusivamente referida a la niñez sino continua. Al iniciarse antes de la primera infancia y continuar a lo largo de la adultez la socialización lingüística supera la idea de verticalidad y direccionalidad, es decir, desde arriba hacia abajo y de adultos a niños respectivamente. Esta manera de entender el proceso interactivo supone ir más allá del mero acto de transferencia o transmisión social e implica pensar a los niños como agentes activos que socializan con otros niños y también a los adultos y las familias. (Kasares 2017).

Precisamente, el proceso de socialización lingüística en los niños se presentaba, desde los discursos de varias de las familias entrevistadas, como un proceso dinámico, recíproco y mutuamente negociado a través de los vínculos que se establecen al interior del hogar y también fuera de este (punto que desarrollo con mayor profundidad en el Capítulo 8). Una de las cuestiones fundamentales registradas desde sus relatos era el modo en que las dinámicas sociolingüísticas establecidas entre madres y padres con sus hijos/as se encontraban mediadas por el acceso de los/as mismos/as a procesos que ocurrían dentro del contexto escolar; situación que poco a poco generaba que los niños/as tuvieran una mayor llegada a aquellos recursos lingüísticos más estimados por la sociedad mayoritaria como son la alfabetización en la lengua dominante (Luykx 2014:107). A menudo son los/as niños/as quienes corrigen el lenguaje de sus padres a través del uso de un “castellano correcto” o “bien hablado” al aprender las variedades lingüísticas que sus hijos/as van adquiriendo en el ámbito escolar; situación que es posible registrar a través del relato de Miriam, quien refiere cómo su forma de hablar es corregida por su hija:

“nosotros también nos sentíamos culpables por hablar normal como nosotros sabemos en casa y los chicos viene de la escuela y hablan ‘no es la galletita’ y mi hijo no pronuncia la /ya/ mucho. En nuestro caso existe la /ll/, si lo contesto de mi forma mi hija me dice no, no son ‘galletas’ son ‘gayetas’ como dice la seño. Entonces tengo que pasar de acostumbrarme a hablar así. A veces nosotros decimos en vez de: ‘me vas a traer el pan’, ‘ya pásame el pan’, y yo decía /ya/ y la nena se acostumbró a decir /ya/ y yo le digo: ‘no es ahora’, yo le digo que no se contesta así y ella me dice: ¿pero si vos hablas así? -¡Ya no digas eso no existe! pero ¿si vos dices ya? Trato de corregirlo pero a veces a nosotros se nos olvida. La psicopedagoga me dijo de no hablar esas cosas para poder ayudarlo pero me cuesta” (Miriam 36 años, 10/04/2018)

Desde lo enunciado por Miriam es posible adelantar “cómo los factores semánticos de una lengua natural [originaria] se ganan el sitio (aunque no siempre los derechos) en la otra manifestándose en su morfosintaxis y su pragmática.” (Wilk-Racięska 2012: 80). Al mismo tiempo, su relato revela la forma en que los/as niños/as

interrogan a los/as adultos/as sobre otras variedades lingüísticas diferentes a las utilizadas en el ámbito escolar.

Muchas veces el rol de los hijos/as como agentes socializadores de sus padres y madres llega como resultado del ingreso a la escuela, al aprender una variedad del castellano considerada de prestigio o superior. Como señala Luykx (2014) esta situación es posible que incremente el encuentro de las familias con nuevas variedades o modalidades lingüísticas. También que se vaya debilitando la función de los padres y las madres como figuras lingüísticas legitimadas al interior del hogar ubicándolos en una situación de subordinación de su lenguaje frente a los/as mismos/as. Esta inversión de poder a través de las correcciones idiomáticas por parte de los/as hijos/as hacia sus madres y padres muchas veces genera una carga de angustia en estos/as últimos/as. El sentimiento de ser “responsables” de transmitir una forma de hablar distinta es una situación que se registra en el testimonio de Miriam (“nosotros también nos sentíamos culpables por hablar normal como nosotros sabemos en casa”) y que lleva a tener que renunciar a sus modos de hablar (“...entonces tengo que pasar de acostumbrarme a hablar así”) para ayudarlos/as a expresarse de la forma “correcta”. Por lo tanto, este proceso de “socialización invertida” en la que los padres y las madres aprenden las variedades lingüísticas adquiridas por sus hijos/as, genera un cambio en el tradicional modelo centrado en la figura de los primeros como transmisores lingüísticos hacia los segundos y aumentan la posibilidad de que se interrumpan o reviertan los habituales roles de socialización lingüística asignados a los/as mismos/as. (Luykx 2014).

Durante mi trabajo de campo he observado cómo a menudo los/as hijos/as y nietos/as ayudaban a traducir y/o entender las anotaciones escritas sobre derivaciones, indicaciones y tratamientos señalados a las familias. Me pregunto cómo estas prácticas comunicativas pueden impactar en la vida de las comunidades indígenas, en los tradicionales modelos familiares y en la centralidad del rol asignado a los/as adultos/as y ancianos/as quienes habitualmente son los que transmiten sus saberes y participan activamente en la socialización de los/as niños/as.

Todas estas consideraciones nos muestran además cómo los/as niños/as, lejos de ser receptores/as pasivos/as en el proceso de socialización lingüística, interactúan activamente en las significaciones que se construyen. Los/as niños/as preguntan, cuestionan y dan sentido a las prácticas comunicativas que se van construyendo al interior de las familias y en la escuela. Tal como veníamos señalando respecto de la complejidad

del proceso de socialización lingüística en las distintas dimensiones del desarrollo de la competencia comunicativa, en palabras de Hymes (1972:22):

“Un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa”

La forma en que un/a niño/a se va desarrollando lingüísticamente en una comunidad de habla, a través del uso compartido del lenguaje y del manejo e interpretación de determinadas reglas comunicativas, implica entonces no sólo la adquisición de las habilidades lingüístico-gramaticales de una lengua, sino también los usos sociales y culturales. Es decir, el conjunto de experiencias y conocimientos compartidos al interior de una comunidad: su competencia comunicativa.

De este modo, la competencia comunicativa es el resultado de su intrínseca relación con la dimensión social y no producto de una conducta naturalmente dada en los niños/as. Esto va a implicar dar sentido a un hablante-oyente que lejos de ser presentado como alguien abstraído a las reglas gramaticales de aquello que enuncia es atravesado/a por las dimensiones sociales, culturales y afectivas de las interacciones que diariamente construye en su cotidianidad junto a otros. Justamente esta Tesis muestra que en el proceso interactivo en el que acontece la socialización de los/as niños/as se van a presentar determinadas ideologías, representaciones y sentidos sobre su lenguaje y sus formas de hablar, punto que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

Formas de habla e Ideologías lingüísticas

Este capítulo tiene como objetivo describir y analizar las ideologías lingüísticas que se presentan en el lenguaje de los niños descendientes de migrantes aymara-bolivianos. Antes de profundizar en el desarrollo de las mismas, resulta necesario introducir al lector en los estudios que desde la lingüística se han venido desarrollando respecto de los cambios en el castellano, a partir de situaciones de contacto lingüístico con el quechua y el aymara.

Desde la lingüística diversos trabajos han analizado las modificaciones e influencias que algunas lenguas amerindias como el quechua y el aymara tuvieron en contacto directo con el español (Cerrón Palomino 1994, Lipsky 1996 Calvo Pérez 2000). El objetivo de dichos estudios se ha centrado en la profundización de las conformaciones y estructura de cada lengua, desde el español americano a través del análisis gramatical de sus rasgos léxicos, fónicos, morfológicos y sintácticos (Lipsky 1996) hasta las diferencias existentes con el “español estándar” y algunas de sus variedades como el “español andino” (Calvo Pérez 1995, 1999). No obstante, la introducción de categorías sociológicas al estudio del lenguaje implicó un nuevo giro en la posibilidad de pensar las reglas de uso de una lengua más allá de su estructura y conformación gramatical, incorporando al análisis el contexto social en que se realiza la interacción lingüística entre los miembros de una comunidad (Hymes 1971).

En esa misma dirección, los desarrollos de la antropología lingüística se han orientado hacia el estudio del lenguaje a partir de sus usos y sentidos en una sociedad determinada (Hymes 1972, 1996; Briggs y Bauman 1992), a fin de entender las variadas relaciones entre medios lingüísticos y significaciones sociales (Hymes 1972) y analizando las regulaciones de poder edificadas en esa interacción. Dentro de esta corriente, la etnografía de la comunicación ha examinado, el vínculo entre las variedades de una lengua y sus diversos significados socioculturales con la posibilidad de los sujetos de hacer uso e interpretar de manera apropiada los códigos lingüísticos basados en una

determinada situación comunicativa (Wilk-Racięska 2012). De este modo, los actos de habla se presentan como representaciones discursivas mínimas que se acompañan de intenciones, valores afectivos y modales (Palmer 2000) la cuales cobran un lugar fundamental.

Una de las categorías teóricas de interés sobre el estudio de las lenguas en conexión con la vida social es el papel que tienen las ideologías lingüísticas. “El concepto de ideologías lingüísticas remite a las ideas que los hablantes poseen en relación con el rol del lenguaje en las prácticas sociales cotidianas y con la regulación del uso del habla en esas distintas situaciones” (Woolard 1998, en Hecht 2012: 318). De esta manera, se presentan operando simbólicamente en la vida de los sujetos y son expresadas a través de diversos géneros discursivos, juicios narrativos o argumentaciones respecto del uso y función de las lenguas (Ledesma 1999).

Sabemos que la complejidad del entramado comunicativo es siempre multidimensional y estará ligado a las relaciones de dominación lingüístico-cultural desde los sentidos que se han producido y reconstruido a lo largo de la historia. De esta manera, la afiliación a una determinada ideología lingüística se relaciona con la posición de prestigio o no de las lenguas que, al mismo tiempo, está asociado a la posición de sus hablantes (Dorian 1998). Por tanto, podemos adelantar que sobre las formas de habla de los niños se asientan particulares ideologías lingüísticas y temporalidades, que parecerían estar disputadas entre dos polos en tensión: los saberes expertos profesionales y los saberes de las familias. Sin embargo, ¿qué sería hablar para cada uno de ellos? A continuación desarmaré los sentidos asignados a estas cuestiones.

Desde algunas miradas profesionales fonoaudiológicas, hablar implica la adquisición de un “correcto modelo gramatical” a través de un tratamiento del registro fonológico en el niño para que logre aprender el sonido del “castellano estándar”. Desde las diversas miradas familiares, “hablar de la forma que piden” muchas veces involucra desterrar el propio sonido de un “español andino” atravesado por la existencia de una primera lengua, el aymara. El análisis de estas tensiones puestas en juego en las interacciones permite entonces,

“no tomar el hecho lingüístico como algo aislado de su entorno pragmático sino como formando un entramado dentro del complejo socioeconómico y político en el cual las manifestaciones de la lengua aparecen no solamente

como meras actuaciones lingüísticas sino como símbolos disociadores que, al amparo del ordenamiento injusto de las sociedades, unas aparecen privilegiadas y otras estigmatizadas” (Cerrón Palomino 2003:49)

Como veremos a lo largo de este Capítulo, es en el supuesto ideológico de un castellano “mal hablado” en los niños que se activan particulares ideologías lingüísticas acerca de los modos de hablar a través de la superioridad de categorías fonológicas y morfosintácticas del “castellano estándar” bajo la transmisión del “modelo correcto”. Es decir, a partir de una “primacía gramatical occidental” se asienta la idea de un castellano pronunciado “diferente” traducido como una construcción “imperfecta” y se sanciona el lenguaje de los niños como fuera de lo normal. Sobre esta tensión entre los saberes expertos y las familias es que van a configurarse los primeros desencuentros respecto de qué es hablar para cada uno de ellos.

4.1 El “correcto modelo gramatical”

La corrección del lenguaje de los niños parece estar unida a cierta tradición gramatical occidental que asocia el “buen hablar” con la gramática prescriptiva del español. Es sobre la base de una supuesta supremacía de determinadas reglas gramaticales y postulados fónicos del “castellano estándar” que se asienta una ideología lingüística sobre la forma correcta de hablar en los niños. De acuerdo a Gandulfo (2007) el “castellano estándar” resulta de una variedad atribuida a los hablantes de Buenos Aires, que se transforma en norma para lo cual se establece el modo adecuado de hablar. De esta manera, como señalan Juanatey y Rodríguez (2018), el concepto de “estándar” es plausible de ser situado de manera histórica y regional correspondiéndose en el caso de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores con la “variedad rioplatense del español”.

De acuerdo a lo planteado por Giammatteo y Albano (2017) esta primacía gramatical occidental sienta sus bases a principios del siglo XX cuando comienza a imperar en la Argentina una doctrina tradicional a través de la Gramática de la RAE y de otros estudios sobre el uso particular de los americanos. De este modo, la existencia de textos dirigidos a la enseñanza de la gramática de la lengua española o castellana tenían como objetivo transmitir el orden correcto de las palabras en una oración para una adecuada construcción de frases. A su vez, junto con este proceso de codificar la lengua

en las gramáticas, comenzaron a generarse intensos debates en relación al llamado idioma nacional, como así también sobre la idea de una lengua “corrupta e impura”. Sin embargo, estas disputas acerca de la cuestión idiomática iban más allá de lo lingüístico e implicaban discusiones en torno a la inmigración, los cambios en la sociedad y la preocupación que generaba el plurilingüismo en la educación, para lo cual había sido encaminada la Ley de Educación 1420 (Giammatteo y Albano 2017).

Ahora bien, esta amenaza del plurilingüismo que otrora fuera combatida desde los inicios del sistema educativo aún permanece vigente en el llamado “castellano o español andino”. A partir de las situaciones de contacto lingüístico con las lenguas originarias se producen cambios fonológicos y semántico-pragmáticos en el “castellano estándar” que van marcando la impronta de una pronunciación diferente. De acuerdo a Garatea (2000) el “español andino” es una variedad del “español americano” que es hablado en los Andes, pero también en las costas de Lima y en otras áreas o ciudades como Buenos Aires. Por ello, como señala el autor, no solamente forma parte del espacio andino sino también de la lengua española y su historia. Así, “el castellano andino refleja mucho de la influencia aymara; el hablante de aymara proyecta sus propias categorías al castellano, siendo ésta una conducta pan-humana: todos somos linguocéntricos” (Hardman, Vázquez y Yapita 1988:15).

El “castellano andino” se presenta entonces como una variedad lingüística al igual que el “castellano estándar” en su “variedad rioplatense” mayormente hablada en la ciudad de Buenos Aires. Empero, en el caso de los niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos sus modos de hablar diferentes, no correspondidos con esta variedad predominante, se vuelven motivo de preocupación escolar y determinan en muchas ocasiones la derivación hacia un especialista de la salud. Estas situaciones son observadas por varias madres quienes refieren que la pronunciación de algunas palabras, así como la dificultad en la reproducción del sonido de ciertos fonemas, se convierte en un problema escolar que implica la consulta con un pediatra, como puede verse ejemplificado:

“La psicopedagoga me mandó a la pediatra porque le cuesta hablar con /l/, con /r/ y con algunas palabras que se le traban, pronuncia diferente.”
(Blanca, 35 años. 04/05/2018)

“No habla bien la /t/, /r/, /s/ su seño me dijo como no pronuncia bien, escribe mal.” (Irene, 39 años, 14/06/2018)

De este modo, a través de los decires de las madres, la forma adecuada de hablar parecería estar asociada a la incorporación fonética del “castellano estándar” en su “variedad rioplatense” como modelo normativo. ¿Que sería entonces una “buena pronunciación” o “hablar bien”? En principio, y de acuerdo a las entrevistas con varias de ellas, “practicar con la lengua” determinadas consonantes, principalmente la /rr/ como se registra a través de los relatos que a continuación se detallan:

“Hasta primer grado le costó armar oraciones pero ya en segundo grado sí. Antes iba a la fonoaudióloga, tenía que practicar la lengua con el paladar y decir /rrrrr/. Trabajó mucho con eso.” (Rosa 27 años, registro de entrevista en Giammatteo 2019:98)

“La profesora dice que es difícil comprenderle en el jardín. Le cuesta mucho pronunciar la /rr/. Ella me enseñó para que yo le enseñe que practique con la lengua el castellano porque el aymara mayormente lleva la /y/ y la /ll/. (María 42 años, registro de entrevista en Giammatteo 2019:98)

Como podemos ver en este último fragmento, ya desde los inicios del jardín o el preescolar los/as niños/as van evidenciando lo que significa “hablar bien”, es decir, los sentidos considerados en sus expresiones lingüísticas por los/as adultos/as. De manera tal que cuando sus formas de comunicarse se desacreditan de forma reiterada los/as niños/as aprenden a silenciarse y al mismo tiempo a hablar o escribir de manera distinta a cómo piensan o viven (Requejo 2005). Por otra parte, este señalamiento de las madres respecto de la insistencia en la práctica verbal de la /r/ es recuperado desde algunos/as profesionales como una supuesta dificultad de las familias para entender el principal objetivo de los tratamientos que realizan:

“La mayoría de las veces los padres no saben bien por qué vienen a la fonoaudióloga; o se quedan con un concepto solo, aislado, y ese concepto

es un poquito más abarcativo, se quedan por ejemplo con que no le sale la /r/ y no es eso, tu hijo no comprende, no puede armar bien una oración. Entonces tal vez se quedan con lo más visible ¿no? Nosotros hacemos un análisis más hondo porque eso después implica un rendimiento académico. Porque si el nene no comprende una consigna no va a poder resolver un problema.” (Fonoaudióloga 12/09/2018 registro conjunto con Viviana Mamone)

El rendimiento académico resulta ser entonces una de las mayores preocupaciones desde los saberes expertos. Esto se vincula al lenguaje porque la supuesta dificultad de comprender una consigna escolar, asociada a la construcción del armado de “una buena oración”, lleva a una actitud normativista en el señalamiento de un castellano que debe ser “correctamente hablado” para poder ser “bien escrito”. Inclusive, a pesar de que para muchas madres estas situaciones se explican como fenómenos de contacto lingüístico, es decir, la como una dicción diferente asociada a determinados rasgos fonológicos y gramaticales existentes en la lengua aymara:

“yo pienso que dice diferente la /rr/ y la /l/ porque la quechua y el aymara lleva más /y, q, k, ll, p, t/ y se pronuncian diferentes y él no sabe cómo se pronuncia, la /y/ la /s/ no pronuncia, acá es bien diferentes.” (Sandra, 39 años, 05/04/2017)

Dreidemie (2008) ha investigado estos fenómenos lingüísticos, tomando como unidad de análisis a la población migrante quechua-boliviana, analizando cómo a partir de determinados dispositivos ideológicos-lingüísticos se asientan particulares rasgos fonológicos, morfosintácticos y léxicos-pragmáticos, los que a su vez van cambiando las prácticas comunicativas. De este modo, en el uso local de la lengua quechua se registran diversas convergencias lingüísticas con el español, es decir, contactos o innovaciones relacionados con la lengua dominante tales como “los préstamos, la convergencia estructural o funcional, la reinterpretación de formas, la resemantización de términos, la refonologización, relexificación y renovación léxica según pautas productivas vernáculas” (Dreidemie 2008:7)

La presencia de estos fenómenos de contacto lingüístico lleva además a la suposición ideológica de una lengua castellana “mal hablada” por escuchar hablar en otra lengua (aymara). Así, se promueve en las familias la comunicación con los/as niños/as a través de un solo idioma (el castellano) para estimular una “buena gramática”. Ideas como esta son plausibles de ser observada en el siguiente relato:

“Esto de hablar un solo idioma lo veo más que nada por el lado de la estimulación, el hablarle al chico, que si es un nene que no tiene buena gramática, que produce mal, omite letras, omite verbos, omite partes de una oración, yo le voy a reformular lo que él quiso decir, siempre con el mismo idioma porque si no el registro del nene va a ser siempre muy distinto, si en la casa encima no tenés un buen modelo gramatical, va a costar que lo aprenda” (Fonoaudióloga 12/09/2018 registro conjunto con Viviana Mamone)

Ahora bien, ¿qué condiciones contemplarían el no llegar a alcanzar un “buen castellano”? Recuperando el testimonio señalado la alteración de determinados fonemas (omisión de letras), categorías léxicas (omisión de verbos) y reglas sintácticas (omisión de partes en una oración) por el uso de otro idioma (aymara) son los principales elementos que llevarían a una mala producción gramatical. Es decir, contactos lingüísticos que producen una modificación en el “castellano estándar” y en la representación adecuada de sus fonemas:

“Tenés lo fonético y lo fonológico. Lo fonético ahí nos fijamos lo que tiene que ver con el punto y el modo de articulación. Es decir que ese nene tiene una buena representación del fonema pero lo coloca mal, lo produce mal. En cambio lo fonológico no tiene una buena representación del sonido del fonema. Entonces por ejemplo él no puede decir, ‘cohete’, porque por lo general las posteriores, que son las que se adquieren más tarde son la /c/, entonces dicen ‘toete’, si le haces decir /co/ lo dicen, porque no es que las pronuncian mal si no que no tienen una buena representación del fonema.” (Fonoaudióloga 12/09/2018 registro conjunto con Viviana Mamone)

Como vemos ejemplificado en el relato, la reformulación de lo que el niño “supuestamente quiso decir” siempre con el mismo idioma resulta ser una intervención central para alcanzar el “modelo correcto”. Estas reformulaciones han sido analizadas por Cerrón Palomino (1995) a partir de las construcciones oracionales del “castellano andino” (quechua/aymara) las cuales presentan un orden oracional diferente:

Como gente nomás lloraba
No queriendo tomar se fue
La puerta sin cerrar nomas me había dormido
(Ejs. De R. Cerrón-Palomino, 2003:193)

Si bien los ejemplos que señala el autor son conformaciones léxicas específicas del castellano, su ordenamiento no responde a una estructura del castellano considerado “normal”, en el que para que sea calificado como tal deberían formarse del siguiente modo:

Lloraba (ni más ni menos) como gente.
Se fue al no querer tomar.
Me dormí sin (siquiera) cerrar la puerta.
(Ejs. De R. Cerrón-Palomino, 2003: 193)

En el encuentro con las familias he notado cómo estas caracterizaciones también se presentaban en la forma en que expresaban sus relatos, en la que muchas veces me resultaba difícil comprender aquello que comunicaban. Los ulteriores fragmentos de entrevistas a madres ejemplifican dicho ordenamiento oracional diferente al considerado como “castellano estándar”:

Llamé nunca llegaba juntas pasé hablando.
A la escuela la había llevado.
Llevé a la maestra lo que mi hija me dijo.
Más antes se me estaba yendo el idioma no hablaba.
(Fragmentos de entrevistas a madres migrantes aymara, 2019)

Hardman, Vázquez y Yapita (1988) han enfatizado que en el aymara la ausencia de un verbo “cópula” (como “ser” en castellano) lleva a que tanto la relación como la identidad se indiquen a través de sufijos oracionales. Por eso, carece de importancia el ordenamiento de las palabras en una oración ya que la misma es definida de manera morfológica a través de sufijos oracionales. Por su parte, Giammatteo (2004) ha señalado cómo la división temporal tripartita entre pasado, presente y futuro reconocida por los griegos y posteriormente los latinos ha sido universalizada en la tradición gramatical occidental; a pesar de otras evidencias como la lengua aymara organizada sobre la oposición visible (no- futuro)/ invisible (futuro).

Respecto a la alteración de fonemas consonánticos y vocálicos, señalada por profesionales psicopedagogas y fonoaudiólogas, estas situaciones fonéticas eran a menudo registradas como confusiones vocálicas entre /i/ y /e/, entre /u/ y /o/ y señaladas como formas pronunciación inadecuadas. Sin embargo, constituyen un rasgo indiscutible del predominio del aymara sobre el castellano (Lipsky 1996); fenómeno que es registrado a través de los siguientes testimonios ejemplificados desde las palabras que los niños pronuncian recuperadas por sus madres:

“Mi hijo no pronuncia bien, tiene el problema. En vez de decir ‘grande’ dice ‘glande’; ‘iglesia’, ‘eglesia’. Está en tratamiento en [fonoaudiología] desde hace un año.” (Roxana, 36 años 29/08/2018)

Estas caracterizaciones recuperadas por las madres, respecto de la sustitución de /r/ por /l/ y de /i/ por /e/ se explican nuevamente como fenómenos de contacto lingüístico entre el castellano y el aymara. Retomando a Hardman, Vázquez y Yapita (1988) en el sistema de sonidos de la lengua aymara es posible distinguir 26 consonantes divididas entre sordas y sonoras las cuales tienen la mayor parte funcional articulándose visiblemente. Por otra parte se desconocen las consonantes /b, d, g, f, r / así como las vocales /e, o/. Tanto la conformación de un sistema trivocálico aymara como la primacía consonántica son señaladas por esta madre:

“Es distinto el aymara por ejemplo sólo hay algunas vocales la /a, i, u/ el aymara lleva más consonantes /k, q, p/ por ejemplo después de la /q/ va la /i/ que se dice como /e/ sería como por ejemplo Iqiqu que se dice Equeo

por eso se escribe diferente y se pronuncia diferente” (Beatriz, 32 años, 22/06/2018)

Esta alternancia entre las vocales /i-e/ en el ejemplo dado por Beatriz (Iqiqu-Eqeqo) se presenta como es un rasgo del “español andino” el cual se caracteriza por la oscilación en el uso de las vocales i/e y o/u (Juanatey y Rodríguez 2019). Sin embargo, todas estas situaciones de contacto lingüístico en el habla de los niños dan cuenta de la transmisión de un modo hegemónico de hablar que quedaría enlazado a este “correcto modelo gramatical estándar”. Aquí es interesante pensar cómo estaría funcionando una ideología lingüística que supone que aprendiendo los postulados de una lengua, en este caso la variedad de mayor prestigio como lo es el “castellano rioplatense”, se modificaría la forma de hablar de los niños, y consecuentemente esto tendría un impacto en su rendimiento escolar:

“El hermano también vienen a foniatría porque no puede pronunciar la /r/ de su escuela me lo mandaron en primero pero no lo llevé, me decía se va a atrasar con las tareas” (Irene, 39 años, 14/06/2017)

Como se observa a través de los relatos, las madres no sólo dan explicaciones sobre las formas de hablar de sus hijos recuperando sus saberes y conocimientos lingüístico-gramaticales de la lengua aymara sino también toman posicionamientos sobre las intervenciones profesionales. A pesar del “atraso escolar” registrado por los/as maestro/as muchas veces instauran la espera de un tiempo antes de realizar una consulta o comenzar los tratamientos indicados (punto que desarrollo en el Capítulo 6).

Por otra parte, esta corrección idiomática también es transmitida desde la enseñanza prescriptiva del “castellano estándar” en la escuela. Luykx (2014) puntualizó que el ingreso a nuevos contextos escolares genera, por un lado, el acceso a variedades lingüísticas valoradas socialmente y, por el otro, la atribución a la escuela respecto de la socialización lingüística de los niños (profundizado en el Capítulo 8). De modo tal, que el contacto con estas nuevas modalidades se presenta íntimamente asociada al proceso de alfabetización en el ámbito escolar. Esta situación desencadena una gran presión en los adultos a fin de que logren las mismas competencias lingüísticas que sus hijos. El resultado de este contexto termina instaurando no sólo la valoración de los recursos

lingüísticos de la sociedad mayoritaria sino también la adquisición de manera más veloz y efectiva de estas aptitudes en comparación con los adultos (Luykx 2014). La transmisión de una “adecuada forma de hablar” se registra desde los relatos de algunas de las familias sobre el papel del docente en la enseñanza de un “buen castellano” para sus hijos:

“Le tocó una maestra que le enseñó bien, su seño le enseñó muchas cosas, cuando empezó escuela me mandó a la doctora, tienes que ir para que aprenda hablar. Castellano difícil aprender hasta yo no sé escribir muy bien” (Alicia, 29 años, 14/06/2017)

En definitiva, el lenguaje de los niños resulta ideologizado a partir de determinados modos doctrinarios que sustentan unas formas de hablar por sobre la ilegalidad de otras (Cerrón Palomino 1995). Estas modalidades de habla supuestamente se “corregirían” practicando el sonido de la lengua dominante a través del aprendizaje de determinados rasgos fonológicos y morfosintácticos del “castellano estándar” y su variedad “rioplatense”. No obstante, tras el lenguaje de los niños sancionado como anormal continua como sustrato lingüístico una lengua que se entremezcla haciendo “ruido”, sonido “diferente” en la voz de su descendencia (Mamone y Giammatteo 2019).

4.2 Bilingüismo

Si bien en la ciudad de Buenos Aires el bilingüismo aymara-castellano resulta difícil de determinar debido principalmente a la falta de datos respecto de la situación sociolingüística, las investigaciones desarrolladas por Gundermann (1994) y retomadas por Ticona Mamani (2007) en el norte de Chile resultan interesantes aportes para pensar las relaciones entre bilingüismo y monolingüismo a partir de los procesos de escolarización y ciudadanización de las poblaciones indígenas aymaras rurales-urbanas. Principalmente en el contexto urbano “la situación es extremadamente variada, siguiendo un proceso continuo desde el monolingüismo aymara hasta el monolingüismo castellano, pasando por una serie de procesos intermedios, como bilingüismo incipiente respecto al castellano, bilingüismo coordinado, bilingüismo subordinado respecto al aymara y bilingüismo incipiente respecto al aymara” (Ticona Mamani 2007 en Zapata 2007: 52).

Esta variabilidad lingüística citada para el caso chileno es posible de ser recuperada en esta investigación a partir de las situaciones relatadas por las familias, las cuales ponen en escena la complejidad que atraviesan fundamentalmente cuando se desplazan hacia las ciudades, pero también cuando sus hijos comienzan la escolaridad:

“Nosotros vinimos hablando desde allá el aymara pero acá ya lo dejamos de hablar y no le transmito más porque su seño me había dicho que no se le entendía cuando hablaba. En la escuela me decían no pronuncia bien las palabras, no comprende las consignas me decían. Ahora mi otro hijo ya termina la escuela y no sabe hablar [aymara] y me preocupa eso porque donde yo quiero ir [Santiago de Machaca en Bolivia] la mayoría hablan aymara, no hablan castellano. Yo también tuve que aprender castellano. Fui al colegio y de la escuela tuve que aprender a los siete, ocho años.”
(Paula, 47 años, 07/08/2019)

A partir de estos procesos descritos por las familias en donde los padres y las madres dejan de transmitir la lengua a sus hijos por las presiones del medio escolar, se generan diversas tensiones posibles de ser abordadas desde el campo de la lingüística a través de las relaciones entre bilingüismo, unilingüismo y pensamiento (Peal y Lambert 1962, Macnamara 1966, Cummins 1973). Estos estudios son reveladores para entender la influencia social y cultural en la determinación del bilingüismo al interior del hogar en los niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos.

El relato de esta madre, quien plantea el corte de la socialización en la lengua aymara a sus hijos/as luego de su llegada a Buenos Aires (“Nosotros vinimos hablando desde allá el aymara pero acá ya lo dejamos de hablar”), se comprende desde los aportes de Cummins (1973). El autor señala que la diferencia entre el uso de una o dos lenguas se da no sólo en relación al acceso del código verbal sino a otros elementos no-lingüísticos, como son los factores socio-culturales. Retomando también a Lambert (1975) analiza la distinción entre el bilingüismo elitista y el bilingüismo folk, a partir de resaltar que el bilingüismo elitista nunca se ha constituido en un problema educativo siendo concebido a lo largo del tiempo como un bilingüismo aditivo, resultado de una elección de las clases altas. Por el contrario, el bilingüismo folk ha estado asociado a un bilingüismo de sustracción en una necesidad de sobrevivencia de determinados grupos

étnicos. Este último tipo de bilingüismo es el que se vinculó mayormente a resultados académicos y cognitivos negativos (“no le transmito más porque su seño me había dicho que no se le entendía cuando hablaba”). Y varios elementos sociolingüísticos tienen un rol determinante en la explicación de tales efectos asociados como ser las disposiciones de alumnos y padres, el prestigio lingüístico y las funciones que ambas lenguas cumplen en un contexto determinado así como también los estereotipos negativos y la discriminación hacia grupos de una lengua minoritaria, entre otros (Cummins 1973).

En los niños descendientes de aymaras-bolivianos la incorporación de una lengua considerada de menor prestigio conduce a una asociación causal respecto del bajo rendimiento académico escolar, situación que se registra en el siguiente enunciado de una madre que relata la interrupción de la enseñanza de ambos idiomas (castellano-aymara) a su hija luego de un señalamiento escolar referido a la “mezcla idiomática”:

“Yo no le transmito ya [el aymara], a la nena le enseñaba los dos idiomas y la maestra de la escuela decía está empezando a mezclar las palabras, mejor enseñar un solo idioma y después si quieres le enseñas el otro. Como me dijo la maestra ya está empezando a juntar los dos idiomas no le enseñé para que ella no se confunda y se atrasara en la escuela.” (Liliana, 30 años, 23/05/2018)

La idea del “atraso escolar” asociado al bilingüismo es una ideología lingüística muy presente en las relaciones entre profesionales, docentes y las familias que permea las decisiones tomadas por estas últimas en su comunicación cotidiana familiar. Muchas veces se genera el reemplazo de la lengua minorizada hacia la lengua dominante por el temor a que una mala pronunciación influya en el desempeño y los conocimientos adquiridos en la escuela por los niños. En este sentido, resultan interesantes las investigaciones previas en donde nos encontramos con situaciones similares. Por ejemplo, el trabajo realizado sobre el quechua de Huaraz en el norte de Perú, donde la medida drásticamente tomada de interrumpir la transmisión de la lengua quechua a los hijos llega como resultado de las propias experiencias vividas. Así, la decisión por parte de varias familias de no transmitir esa lengua a sus hijos se relaciona con las expectativas escolares y en el castellano, dos razones suficientes para evitar que las experiencias de estigmatización social y exclusión sean revividas en sus hijos. (Valiente Catter y Villari

2016). En el contexto local, Hecht (2010) sistematizó la manera en que las ideologías lingüísticas que la escuela transmite se relacionan con un ideal de monolingüismo en la lengua dominante para prevenir futuras “interferencias lingüísticas”. Una ideología que afecta considerablemente a la vitalidad lingüística del *toba/qom* en contextos urbanos y de migración. En síntesis, en el caso estudiado, la presencia del contacto lingüístico del español con la lengua aymara hablada por las familias es registrada como un posible impedimento no solo para el “correcto” acceso al castellano, que resulta ser la prioridad desde algunas de las intervenciones profesionales sobre el lenguaje de los niños, sino también para un adecuado rendimiento escolar.

Por lo tanto, y considerando la compleja asociación entre desempeño lingüístico y escolar, la lengua se corrige, se sanciona o se habilita de acuerdo a determinados señalamientos en la dinámica lingüística familiar. Es decir, en lo que respecta al habla bilingüe dentro del hogar, se evita el uso de la lengua de origen y se impacta en la interrupción de la socialización lingüística aymara. El próximo fragmento ilustra estas cuestiones:

“En el caso de que un nene tenga dificultades en el lenguaje, con la familia sugerimos no hablar bilingüe, porque si al nene que tiene trastornos del lenguaje ya de por sí le cuesta incorporar el código lingüístico español si encima tienen estos dos lenguajes a la vez significándole cosas al mismo tiempo se le hace un poquito más difícil, si ya es difícil con un idioma cuando tiene problemas del lenguaje, esa es nuestra indicación, hablar siempre el mismo idioma.” (Fonoaudióloga 12/09/2018 registro conjunto con Viviana Mamone)

Como vemos, el bilingüismo al interior del hogar resulta un punto de tensión entre las familias y los/as profesionales; y muchas veces esto se resuelve con el costo de la pérdida de la propia lengua, en su reemplazo por la dominante, el castellano. Y la manera de salvar esa tensión es para los padres y las madres dejar de lado su propia identificación como desarrollará a continuación.

4.3 Lengua-Identidad

Para muchas familias la lengua como rasgo identitario, explicitado bajo la condición de etnicidad (ser aymara o quechua) o tras el carácter de la nacionalidad (ser boliviano), funciona como diacrítico o marcador de la diferencia (Barth 1976). Así, hablar una lengua va mucho más allá de lo gramatical y es desencadenante de ideologías que terminan promoviendo el desplazamiento lingüístico. En este proceso están presentes aspectos vinculados tanto a condiciones socio-históricas como de identificación étnica (Messineo y Hecht 2007).

Es precisamente sobre ese rasgo identitario que se van a establecer determinadas relaciones entre lengua-identidad-problemas escolares en los niños. De manera tal que el uso de la lengua indígena al interior del hogar se constituye, por un lado, en un señalamiento vinculado a la condición de “ser boliviano”. Y por el otro, a la idea de un posible “conflicto” en la adquisición del castellano por parte de los niños cuando éste escucha hablar en aymara a otros familiares, tal como se observa en el siguiente relato a una profesional fonoaudióloga:

“Nosotros no preguntamos si tienen ascendencia aymara o quechua, sí les preguntamos si hablan otra lengua, pero lo que te puedo decir es que hay predominio de pacientes bolivianos seguro. Nosotros siempre les preguntamos si en la casa hablan el castellano o no, generalmente hay papás que te dicen que hablan entre ellos que al nene no pero claro vos les decís: ¿pero el nene está presente entre ustedes? Sí y nosotros hablamos y a veces el nene por ahí alguna palabrita engancha o de las abuelas. Uno lo consigna entonces por ahí si es todo el grupo familiar que se la pasa hablando todo el día en esa lengua por ahí para el chico se le torna un conflicto.” (Fonoaudióloga 9/11/2017 registro conjunto con Viviana Mamone)

De esta manera, la exposición del niño a la escucha de otra lengua hablada al interior de las familias puede tornarse en un potencial “conflicto” desde algunas miradas profesionales la que se consigna “si es todo el grupo familiar que se la pasa hablando todo

el día en esa lengua”. En el fragmento de entrevista que sigue a continuación también se plantea la asociación entre “ser boliviano” y “tener palabras diferentes para hablar” desde el señalamiento profesional recuperado por una madre:

“Yo veo que él está bien y que no puede pronunciar las palabras y que en muchos niños pasa eso. La psicopedagoga de la escuela me dijo si nosotros éramos bolivianos tienen unas palabras muy distintas para poder hablar pero nosotros en la casa hablamos como es debido. Acá se pronuncia la ‘ya’, la ‘ye’, la ‘llave’ y a nosotros se nos hace muy raro en la casa pronunciar “pásame la yave y los niños aprenden de los papás en sus casas por eso los niños hablan diferente en la escuela. Los chicos tienen que tratar de acostumbrarse o los papás ponerse las pilas y hablar de la forma que piden.” (Miriam 36 años, 10/04/2018)

Este señalamiento respecto a otra pronunciación de las palabras produce a la vez una tensión al interior de los vínculos con los/as hijos/as. Un problema que intenta resolverse con el “acostumbramiento” de los niños/as a una dicción diferente de sus padres y madres o al cambio de las formas de hablar en éstos últimos “como pide la escuela”. La demarcación identitaria que las madres registran (“la psicopedagoga de la escuela me dijo si nosotros éramos bolivianos tienen unas palabras muy distintas para poder hablar”) y que termina por excluir la lengua indígena al interior del hogar es recuperada por Dreidemie (2008) desde las legalizaciones lingüísticas constituidas por los Estados-Nación. La autora afirma que en este solapamiento identitario, la cuestión nacional ha impuesto a lo largo del tiempo demarcaciones de legitimidad excluyendo lenguas distintas al español así como también sus variedades dialectales en su gran mayoría. Podemos ver entonces que las identidades étnicas resultan no sólo invisibilizadas tras la condición de “bolivianos” sino también tensionadas a partir de las relaciones que se establecen entre los/as profesionales y las familias respecto de las formas de hablar “diferentes” de sus hijos/as. (“los niños aprenden de los papás en sus casas por eso los niños hablan diferente en la escuela”). A la vez, esta exclusión repercute profundamente al interior de las familias así como en la transmisión generacional de la lengua aymara (punto que desarrollado en el siguiente apartado).

Estas situaciones de sanción por hablar una lengua indígena han producido profundas marcas en las generaciones donde muchos adultos/as recuerdan el modo en que han sido golpeados/as por sus propios padres por hablar el idioma de sus ancestros. En el siguiente relato se observa la pérdida de la lengua en la infancia a partir de situaciones de “confusión de palabras” que desencadenan el rechazo e inclusive la penalidad física de los hijos/as por parte de sus padres:

“Yo lo dejé de hablar porque mi papá cuando era niña me pegaba. Me decía que cuando voy a estudiar voy a confundir las palabras. Y ya no supe más.”
(Rosa 33 años, 04/09/2018)

En mi trabajo como psicóloga con las familias también he registrado estas situaciones relatadas desde el sufrimiento que han producido en padres y madres dejando huellas imborrables. Precisamente al interior de este entramado de experiencias, vivencias y relaciones sociales es que, tal como señala Ledesma (1999), la identidad étnica se puede desarrollar, mostrar, exigir, manejar o ignorar de acuerdo a lo que ocurra en determinados contextos y desde las relaciones con “otros”. Este punto, en el que las familias se van confrontando con diversas situaciones vividas en la sociedad, en las comunidades y al interior de los vínculos con sus hijos/as, nos lleva a pensar en las relaciones entre lengua y transmisión generacional.

4.4 Lengua-transmisión generacional

Como hemos venido desarrollando, el desplazamiento lingüístico de una lengua minorizada involucra aspectos sociales, económicos, políticos, migratorios y socioculturales. Sin embargo, en este proceso se encuentran también involucradas determinadas ideologías lingüísticas, es decir, la manera en que las diferentes generaciones se representan y transmiten la lengua a lo largo del tiempo. En este sentido, tal como señalan Skura y Fiszman (2015) retomando a Dorian (1998) es probable que:

“Por un lado, los potenciales hablantes de una lengua asociada a identidades socialmente estigmatizadas prefieran distanciarse de ella y, por otro lado, los padres competentes opten –consciente o inconscientemente–

por no transmitir la lengua ancestral a sus hijos. Si bien el apego a una lengua materna es considerablemente fuerte, también pueden serlo las presiones sociales, al punto de generar cambios en el prestigio de una lengua en períodos muy breves.” (Skura y Fiszman 2015: 243)

Esta situación, referida a los cambios que atraviesa una lengua, de una generación a otra y dentro de una sociedad, es observada a partir de los relatos de las familias y sus diversos posicionamientos frente a la transmisión del aymara. La posibilidad de continuar dicha transmisión a sus hijos/as resulta compleja y se presenta disputada en las relaciones entre los/as profesionales y las familias. Algunas de ellas adoptan una perspectiva de continuidad entre la enseñanza del castellano y la transmisión del aymara a pesar de los críticos señalamientos profesionales instando al corte en el uso de la lengua en el ámbito familiar, tal como se muestra en el relato que sigue a continuación:

La doctora me dijo que no le confunda con la lengua pero yo le enseñó igual también en aymara y en castellano. Yo le enseñé por ejemplo cómo se dice ‘mamá’, se dice ‘tata’. Mis papás son aymaras pero no nos han enseñado a nosotros, de escuchar nomás aprendí. Yo algunas cosas entiendo pero otras no sé qué me están diciendo. Mi papá como hablaba el castellano nos enseñaba el castellano, cuando llegaba mi abuelita hablaba en aymara y nosotros no entendíamos. Ahora que somos grandes yo necesito también hablarlo porque a veces acá mis paisanos hablan aymara. (Sandra, 39 años, 05/04/2017)

Mientras que las observaciones profesionales remarcan la “confusión” en el niño por transmitir la lengua aymara a sus hijos/as algunas familias continúan su enseñanza junto con el castellano (“La doctora me dijo que no le confunda con la lengua pero yo le enseñé igual”), tal como se desprende de los dichos de Sandra. Sin embargo, para otras se plantean dudas respecto a continuar o no dicha transmisión, expresando la difícil decisión que implica ese corte lingüístico y reflexionando a la vez en la pérdida de los vínculos de entendimiento con los abuelos/as quienes son en su gran mayoría aymara-hablantes:

“La pediatra me dijo le confundís [en referencia al uso del aymara en el hogar] a veces pienso que podría ser. Pero por un lado quisiera que aprenda para hablar con los abuelitos para que por ahí mejor se puedan entender con mi mamá. Ellos la recuerdan con el idioma. Mis papás me dicen que le dé tiempo que solito ya se va a corregir.” (Beatriz, 32 años, 22/06/2018)

En el relato de esta madre se advierte que la transmisión del aymara se torna una disyuntiva que involucra sentimientos de duda y ambivalencia (“la pediatra me dijo le confundís...a veces pienso que podría ser”) y que la decisión de interrumpir su transmisión implica reflexionar sobre particulares significaciones y afectividades desplegadas desde los lazos con los/as mayores en donde los hijos/as “recuerdan [a sus abuelos/as] con el idioma”. Al mismo tiempo esta decisión revela la fuerza que la ideología lingüística, asociada a la dificultad en la incorporación del castellano por hablar el aymara, tiene en el reemplazo por la lengua de mayor prestigio. Dicha ideología sostenida desde las intervenciones profesionales es planteada en las palabras de este padre quien afirma que “solo algunas cosas repiten” en aymara para que la “confusión entre lenguas” no se produzca:

“Ellos algunas cosas repiten por ejemplo mi señora les dice ‘vamos a dormir en aymara’ y ellos lo dicen también, no lo pronuncian bien pero entienden. Igual ellos solo poquitas palabras aprenden [en aymara] porque su seño me dijo le puedes confundir” (Miguel, 35 años, 04/09/2018)

En el relato de Miguel se registra el desplazamiento del aymara reforzado por una indicación escolar respecto al uso de la misma al interior del hogar (“solo poquitas palabras aprenden [en aymara] porque su seño me dijo le puedes confundir”) lo que implica renunciar a la propia lengua a pesar de su gran carga emotiva (Skura y Fiszman 2015). O bien expresa, como desarrollaremos más en profundidad en el Capítulo 8, una determinada política lingüística familiar, como es posible de recuperar a través de los testimonios de dos madres:

“Me gustaría que aprenda el aymara pero por ahí como que se va a confundir con las palabras, puede ser que se confunda porque todavía no

puede leer bien, pienso que se va a confundir al escribir. Nosotros primero queremos que hablen bien esto [castellano] y más adelante sí el aymara. Algunas cosas sí le hemos enseñado, solo cosas simples. Mis papás siempre me hablaron en castellano, mi papá entre ellos y sus abuelos si hablaban el aymara. Y yo después más de grande lo aprendí”. (Roxana, 36 años 29/08/2018)

“Nosotros hablamos aymara muy bien pero ellos [en referencia a sus hijos] no entienden cuando hablamos el idioma. Mi hermana hablaba el aymara y yo le decía no le hables porque lo confundes.” (Blanca, 35 años. 04/05/2018)

Es interesante señalar que la toma de posiciones no solamente responden a señalamientos profesionales sobre la pertinencia de su uso o no dentro del ámbito del hogar, o a determinadas políticas lingüísticas familiares. También al estatus social que adquiere una lengua en una sociedad asociada a sentimientos del orden de la vergüenza en un contexto en el que el castellano es considerado una lengua prestigiosa. A menudo son los padres y madres quienes preservan a sus hijos de situaciones de discriminación dentro del ámbito escolar por hablar el aymara, permitiendo que ésta solo sea usada al interior del hogar:

“Quiero que continúe hablando. La más grande ahora sí, de hecho ya está aprendiendo, tiene los libros, me pregunta, de hecho escribe. Su papá fue [a Bolivia] y se los trajo. Antes mi hija me decía: ¿mamá si me burlan? Entonces le dije ya no hables en la escuela pero en la casa puedes hablar.” (Irene, 39 años, 14/06/2017)

Esta situación planteada por las familias muestra que “a pesar de la valoración positiva que muchos poseen sobre su patrimonio cultural, perciben el bajo prestigio social que la sociedad receptora tiene de su lengua, de sus formas de habla y de sus recursos socioculturales” (Dreidemie 2015 en Messineo y Hecht 2015: 267); situación que a su vez se reproduce al interior de la familia en los vínculos entre los hijos:

“El papá sabe pero nunca habló, no le gusta mucho hablar aymara porque a mi hija una vez lo escuchó y se ríe entonces solo habla el español.”
(Susana, 33 años, 29/06/18, registro en conjunto con Viviana Mamone)

Esta xenitud, es decir, el rechazo de la propia lengua por parte de los hijos vivida al interior de los vínculos filiales, muchas veces se convierte en uno de los motivos de su desuso familiar y pérdida de transmisión. Como señala Weinrich (1988), la xenitud es una interpretación de la alteridad y para saber cómo es percibida o vivida esa alteridad necesitamos ir más allá de la lingüística contrastiva hasta llegar a una interpretación hermenéutica. Así, la xenitud de las lenguas extranjeras se presenta como resultado de un juicio xenológico culturalmente condicionado; situación que es recuperada desde el relato brindado por un maestro indígena aymara al que tuve oportunidad de entrevistar en una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires:

“Los papás no enseñan [el aymara] a los hijos porque van a tener rechazo, hasta los mismos apellidos aymara no pueden acceder a los estudios altos, hasta algunos se han cambiado el apellido, de aymara a un apellido español para ir a la universidad. Hace falta explicar en nuestros aymaros que quizás tal vez con tantos años de colonización, han perdido su forma de interpretar, su forma de poder explicar. Si bien está el aymara hablante a la vez no puede explicar. Cuando viene Cristóbal Colón trae una política de colonizar, hay que erradicar exterminar y españolizar, es una política de Estado entonces con esas formas hemos crecido, entonces nuestros padres ¿cómo van a inculcar su idioma, su forma de ver, de hablar a los hijos siendo que él es excluido, que él es una vergüenza?, ¿en la escuela el aymara no!, ¿es un idioma de indios! ¡No puedes hablar el idioma de los indios! No nos olvidemos que nosotros somos un producto de esa escuela. El niño que viene de allá [de Bolivia] viene con otro parámetro puede ser entonces que se lo culpabiliza al niño y el sistema educativo argentino no está a las alturas, no tiene capacidad de entender a ese niño porque su capacidad de pensamiento fue europeizado. Hemos visto muchas reacciones, el niño que viene de otro país se siente marginado, no escuchado porque por el hecho de hablar otros idiomas se lo toma como

que no sabe hablar.” (Entrevista a maestro aymara, 58 años en conjunto con Viviana Mamone 28/06/2018)

En el testimonio se observa que el miedo al rechazo por ser aymara conlleva no solo el abandono de la transmisión y enseñanza de la lengua por parte de las familias, sino también la pérdida de la propia identidad. La vergüenza por hablar una lengua indígena es explicada desde las situaciones de exclusión y discriminación que suceden con los niños a nivel escolar donde aquellos que llegan de otros países son extranjerizados hasta el punto tal de tener que cambiar sus apellidos para no ser “descubiertas” sus raíces indias.

Otro de los puntos interesantes es el que se plantea sobre el aprendizaje del aymara y su transmisión de “más grande”. Precisamente el trabajo de Messineo y Hecht (2007), a partir de un análisis de la situación sociolingüística del barrio toba de Derqui en la provincia de Buenos Aires, pone en escena el modo en que el niño toba, inclusive desconociendo el código y las reglas gramaticales de la lengua toba/*qom* puede adquirir la competencia comunicativa de dicha lengua cuando sea grande. Así,

“desde el punto de vista de una teoría nativa sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje el estadio más alto de madurez lingüístico se adquiere cuando se es adulto. Por lo tanto, el niño toba que sólo habla español es un bilingüe toba-español en potencia.” (Messineo y Hecht 2007 4-5).

Esta particular teoría respecto de la adquisición de la lengua en la etapa adulta también permea varios de los relatos de las familias aymaras quienes confían que ese aprendizaje se dará más adelante. El fragmento de entrevista que a continuación se detalla ejemplifica dicha relación entre lengua y adultez:

Eugenia: ¿Hablan el aymara?

Berenice: Yo hablo el aymara pero a mis hijos no le enseñé porque más castellano hablan pero yo les voy a enseñar más de grandes. Con mi papá y con mi mamá yo aprendí de grande y hablo el aymara con ellos. Pero mi esposo no habla aymara entonces con él hablamos castellano. Con mi hermana sí hablo porque con ella me entiende.

Eugenia ¿Y porque decidís hablar el aymara con ellos?

Berenice: Porque nos gusta (risas) porque mi mamá es como que una carisma tiene en hablar eso y es como que recordamos a ella y hablamos.

Eugenia: ¿Te gustaría que tus hijos sepan el aymara?

Berenice: Si me gustaría para que por ahí mejor se puedan entender con mis papás.

Eugenia: ¿Tus papás no hablan el castellano?

Berenice: Hablan el castellano pero más entienden el aymara.

(Berenice, 42 años, 14/06/2017)

El testimonio de Berenice establece como posibilidad que la lengua aymara pueda ser aprendida “más de grande” por los niños para a la vez continuar la comunicación generacional con los/as abuelos/as que en su gran mayoría son monolingües aymaras o “más entienden el aymara”. Retomando los trabajos de Hecht (2015) en relación a la transmisión generacional de la lengua indígena (toba) es posible observar una ideología lingüística que vincula la lengua indígena con la adultez. El uso de la misma en presencia o en ausencia de los/as niños/as pone de manifiesto la idea de que una lengua resulta ser más conveniente de ser transmitida y hablada a una determinada edad. Por otra parte, la evidencia acerca del aprendizaje de la lengua en la adultez, si bien resulta relevante en relación a la pérdida o vitalidad lingüística del aymara, no es unívoca ni determinante. Retomando a la misma autora,

“el hecho de que un niño no sea competente en la lengua de sus mayores no debe interpretarse apriorísticamente como una carencia en comparación con el parámetro adulto ni como un indicador claro de un proceso de desaparición de la lengua. Las proyecciones a futuro a partir de las prácticas presentes de los niños son peligrosas porque caen en un error en la medida en que extrapolan la imagen actual del niño hacia el futuro, presuponiendo que si en la actualidad no habla la lengua, mañana tampoco la hablará.” (Hecht 2012:311)

Estas puntualizaciones sobre la transmisión intergeneracional de una lengua indígena nos permiten pensar que si bien existen procesos de retracción nivel familiar y

generacional los mismos no se presentan como exclusivamente lineales ni tampoco imposibles de ser revertidos (Fishman 1991). Por ello, resulta relevante el análisis de las ideologías lingüísticas en los procesos de transmisión intergeneracional de la lengua, para entender las proyecciones futuras que los sujetos construyen sobre su continuidad, transmisión y resistencia.

4.5 Maternidad-crianza-oralidad

Las responsabilidades parentales en la atención de los/as niños/as se encuentran enmarcadas dentro de los procesos de producción social y como tal no son ajenas a los valores que se construyen al interior de una sociedad. En este sentido, Santillán (2009) ha analizado la presencia de particulares compromisos y obligaciones sobre el cuidado infantil que se inscriben en contextos de desigualdad y pobreza urbana donde se muestran con mayor fuerza explicaciones simplistas asociadas al origen sociocultural en determinados grupos sociales como son los subalternos.

En algunos relatos de profesionales se establecían particulares relaciones entre maternidad-crianza-oralidad; es decir, diversas significaciones sobre las modalidades vinculares de madres y padres con sus hijos para explicar las dificultades de acceso al lenguaje en los mismos. Estas relaciones eran señaladas bajo el anudamiento de ideologías sobre los modos de hablar de las familias, la ausencia del diálogo o expresión oral y la poca estimulación verbal que las madres tienen con los niños. En los ulteriores testimonios de profesionales de la salud y la educación se registra esta dificultad de comunicarse de los mismos enlazados a sentidos otorgados a la transmisión oral en el hogar, la ausencia del tiempo de jugar por parte de los padres y al vínculo materno-filiario:

“Tienen esta cuestión cultural de no hablar mucho en la casa, de no jugar con los chicos. Son chicos que en los primeros años de vida no estuvieron estimulados, no la escucharon ni a la madre cantar, están muy sumisos, el padre llega y es para darles de comer a sus hijos y no les compete el rol de jugar, culturalmente son familias muy calladas dentro del propio hogar”
(Neuróloga 13/07/2017 registro conjunto con Viviana Mamone)

“Son más bien pasivos, no fomentan mucho lo que es el diálogo oral, no tienen mucha expresión oral con los chicos. Yo creo que es cultural, no

son de hablarles mucho, no son de explicarles, no son de ir por la calle y hablarles o de salir y compartir situaciones. Son más de ir a trabajar, a la escuela. Son más de satisfacer cuestiones básicas a los chicos o compartir un juego durante un baño como lo baño porque lo tengo que bañar y listo” (Fonoaudióloga 12/09/2018 registro conjunto con Viviana Mamone)

“Hay chicos que han venido que los dejan solos y que vienen con tres-cuatro años con jerga, a vos te hablan con la entonación perfecta, la comprensión por ahí está pero no pueden expresarse, ¿que recibió? El estímulo de la tele, el estar solito todo el día, chicos de tres años que han llegado así. El desconocimiento de los padres que no saben jugar con los chicos, no hay un intercambio, cuando vos le decís o le mostrás qué haces o cuál es el intercambio ahí se sorprenden de la respuesta del chico. Una de las cosas que uno hace es dar las pautas porque por ahí ganas sin ponerlo en tratamiento” (Fonoaudióloga, 9/11/2017 registro conjunto con Viviana Mamone)

“En estos niños hay signos claros de autismo, ningún contacto con el rostro. En el lenguaje las dificultades son muy notorias en los chicos bolivianos, les cuesta pronunciar las palabras, la comprensión de un texto. Hay poco estímulo de la familia también.” (Psicopedagoga, 04/10/2019)

Este señalamiento registrado desde la baja estimulación del lenguaje por parte de las familias lleva inclusive a establecer, por parte de algunos/as profesionales, el diagnóstico presuntivo de un trastorno del desarrollo como es el autismo, el cual se expresa a través de una afectación en la comunicación y la interacción social. Por otra parte, el planteo acerca de la falta de tiempo para jugar con los hijos así como “el estar solito todo el día” con el estímulo de la televisión nos lleva a pensar en las condiciones de extrema vulnerabilidad en la que muchas familias viven. Sin dudas, como señala Caggiano (2010) las condiciones de trabajo de las familias en talleres textiles reconfigura los vínculos con los/as hijos/as y al mismo tiempo exhibe grandes dificultades en torno a su cuidado. Allí se delimita un espacio-temporal en el que la labor de costura implica que

los/as mismos/as pasen horas considerablemente solos/as o junto a otros/as niños/as vigilados por un adulto.

Estas situaciones en torno al cuidado y atención de los hijos/as se registran en varios de los testimonios brindados por las madres, quienes sufren esta ausencia de no poder estar junto a ellos/as por tener que trabajar. Las enormes dificultades y conflictos que a muchas se les presenta, entre tener que pasar largas horas de trabajo cocinando o dedicarse plenamente al cuidado y la atención de sus hijos/as, se desprende del testimonio de Jazmín:

“Yo trabajaba de esas veces en un taller de costura, trabajaba de esa vez desde las 6 de la mañana hasta las 10 de la noche. Ella estaba conmigo pero capaz que no me dediqué a enseñarle las palabras.” (Jazmín 26 años, 10/08/2018)

Principalmente son las madres quienes expresan estos obstáculos en cuanto al cuidado debido a una realidad diariamente vivida de explotación laboral, dentro de sus lugares de trabajo y el costo emocional que conlleva en los/as niños/as. Situaciones que también he registrado durante mi trabajo como psicóloga:

“Vivíamos en un taller para costura y alquilábamos una pieza. Yo le dejaba dormido, él era bebe y mi hijita tenía un año y medio. Mi esposo no podía estar mucho tiempo cosiendo, entonces empecé a trabajar yo. Apenas para comer nos alcanzaba. No teníamos ayuda pues. Vivimos cuatro años allí. Después alquilamos otra pieza que no era taller... A los cuatro años mi hijo lo único que decía era agua y ma-ma. Mi patrona decía no toquen nada, encerrados juntos en una habitación estaban. Evitar problemas yo siempre les digo que se callen, quiero cambiar eso.” (Registro de madre en Mamone y Giammatteo 2019)

“Nadie me dijo que iba a tener que trabajar desde las cinco de la mañana hasta la una de la madrugada del otro día... Yo me quería regresar, pero la señora que había pagado mi pasaje para venir a Argentina me dijo que me iban a retener en la frontera, que iba a quedar detenida. Fueron muy duros

aquellos años...Yo llevaba a mis nenes a trabajar, al bebé me lo cargaba atado con una manta en la espalda y cosía con él. Así trabajé desde que era bebé hasta los cuatro años. Yo les llevaba juguetes y comida y que no hagan bulla.” (Registro de madre en Mamone y Giammatteo 2019)

Estas condiciones laborales donde “suele mantenerse a los/as pequeños/as encerrados en salas mientras sus padres se encuentran costurando [son] experiencias y datos [que] han sido dadas a conocer también por el Capítulo Boliviano de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (CBDHDD, 2005a: 354 y ss., 2005b: 9 y ss.) y alertan a las autoridades consulares de Bolivia en Argentina.” (Caggiano 2010: 19)

Si bien estas situaciones son denunciadas por entidades colectivas como la señalada, en las madres migrantes se presentan además una serie de regulaciones sobre la forma en que se vinculan con sus hijos/as donde resultan a menudo señaladas, cuestionadas y hasta responsabilizadas. Es decir, a la condición de explotación laboral se suma la culpabilización por la salud de sus hijos. Como abordan algunos estudios desde el análisis de la maternidad en contextos migratorios (Cernadas Fonsalía 2014) en ellas “las presiones sobre la ‘buena madre’ hacen que la maternidad sea un rol altamente regulado, donde existen innumerables expectativas normativas acerca de la buena maternidad” (Pedone y Gil Araujo, 2008:7).

De este modo, cuando no es posible cumplir con tales mandatos e ideales impuestos sobre el adecuado rol materno, los sentimientos de culpa y auto-reproches se hacen presentes. Las palabras de estas madres evidencian tales expectativas y presiones sobre el papel materno en el cuidado de los hijos/as:

“El nació en el taller pero yo lo cuidaba, me compre un cochecito y lo tenía cerca de la máquina al lado mientras cocía, luego nos fuimos porque mi hijo ya era grande y nos alquilamos una pieza. Antes cuando trabajaba yo lo dejaba solito con su celular, con la Tablet él se manejaba solo y después de un momento yo se lo empecé a sacar porque no me gustaba que estaba todo el tiempo con la Tablet y ahora ya no se lo doy” (Gisela, 24 años, 10/08/2018)

“Acá como estamos en otro país un poco nos encerramos, no tenemos toda la libertad de poder hacer como en nuestro país, por ahí eso nos limita, por ahí mis hijos les afecta eso, la verdad no sé quisiera salir de esa duda. Pienso ¿será qué no puede hablar bien porque le pasa algo o es mi culpa porque yo lo sobreprotegí mucho es como que no lo dejé desarrollar? El pediatra me decía que era así porque quizás no sale mucho de la casa. Pensé que no iba a poder hablar más. (Elena, 27 años, 10/08/2018)

“La verdad no sé, nació un niño normal. Desde que era chico no se golpeó la cabeza, una vez se golpeó pero cuando tenía tres, se subió encima de la pelota y la piso y se le hizo un chichón acá, yo no lo había visto. Cuando empezó el jardín no podía pronunciar las palabras la /r/ la /s/ porque en primer grado ya empiezan a leer todas esas cosas, ahí me deriva [la psicopedagoga] a foniatría y mejoró y me dieron el alta. Ahora me volvió a citar [la maestra] porque no entiende las consignas. Entonces fuí a una pediatra y le pregunte con qué médico puedo tratar y directamente me dijo psicóloga y neurólogo y por eso vine y saqué turno para eso. Cuando me dijo de ir al neurólogo me asusté y pensé: ¿es algo grave? ¿Qué es lo que tiene?, pensaba ya si le dió la cabeza estará discapacitado, se me vinieron muchas cosas a la cabeza.” (Elizabeth, 34 años, 29/08/2018)

A través de los relatos desarrollados se registran sentimientos de responsabilidad o culpa en las madres por la salud de sus hijos pero también el modo en que diferentes disciplinas médico-científicas participan de las construcciones discursivas atribuyendo el inicio de un problema de salud mental y/o física de los mismos a las madres (Palomar Vereá 2005). Estas representaciones y sentidos construidos sobre el cuidado materno de los/as hijos/as termina invisibilizando las situaciones de explotación económica y laboral que diariamente viven junto a ellos/as. De esta manera, se van configurando no solo las relaciones entre maternidad-crianza-oralidad y el lenguaje de los niños sino también particulares sentidos vinculados a la clase social y el capital cultural (Bourdieu 1973) de las familias, tal como veremos en el siguiente apartado.

4.6 Educación-clase social

Las relaciones entre el nivel educativo-clase social con las formas de hablar de los niños se presentan desplegadas a partir de sentidos construidos sobre el lenguaje desde las interacciones entre las familias y los/as profesionales. Bourdieu (1973) ha señalado que las clases sociales emergen del lugar que ocupan dentro de una sociedad a partir de determinados capitales tanto presentes como pasados transmitidos como herencia social (Álvarez-Sousa 1996: 145). De este modo, el habitus de clase se manifiesta por medio de un habitus lingüístico específico, es decir, una aptitud de hablar determinada como capacidad lingüística que permite la utilización adecuada de dicha competencia en una situación característica. (Martínez 2010)

La idea de una “estructuración lingüística limitada” transmitida generacionalmente a los hijos parece ir unida a determinados sentidos acerca de la formación académica de los padres y la estimulación en el hogar. Por medio de una asociación de la lengua, así como el aprendizaje gramatical, con el nivel académico y la clase social de las familias, el lenguaje de los niños resulta ideologizado tal como se desprende de los siguientes relatos:

“Son chicos que tienen pocos recursos lingüísticos pero investigas más y los padres también. Un lenguaje muy corto en todo el grupo familiar.”
(Neuróloga 13/07/2017 registro conjunto con Viviana Mamone)

“la gramática es algo que se aprende hasta una determinada edad, después ya se va fijando de una manera. Por eso la formación académica es muy importante, incluso tener en la casa estimulación. Yo tengo el caso de una mamá que no sabe leer, me lo ha dicho la nena preguntándole, la nena tiene registro de que la madre no la puede ayudar. A veces necesitan un apoyo porque en la casa no lo encuentran” (Fonoaudióloga 12/09/2018 registro conjunto con Viviana Mamone)

Esta ideología lingüística acerca del “capital cultural” (Bourdieu 1973) en el aprendizaje de la lengua castellana también se registra en la construcción de sentidos desde la formulación de preguntas de los/as profesionales y las respuestas por parte de los

padres y las madres, asociadas estas últimas a una falta de comprensión explicada por un “bajo nivel educativo”. Como veremos en el próximo fragmento esta visión devaluada de los procesos de socialización lingüística y estilos comunicativos de las familias se definen de acuerdo a distintos niveles de entendimiento en la interpretación de preguntas o consignas dadas por los/as profesionales:

“Trabajamos en general como con cualquier otro chico, es difícil a veces llegar a los papás, tienen dificultades los papas para entenderte, en las consignas, ellos por ahí te dice, vos les decís: ¿decime tu nombre?, ¿cuál es tu nombre? y ellos te dicen: ¿de mí? , tenés igual distintos niveles tenés mamás que vos les explicas y son muy comprometidas y otros que tienen un nivel muy bajo y que les cuesta y que se ponen a llorar porque claro ellas no entienden, tenés que tener mucha paciencia. Para que te entiendan nosotros primero tratamos de saber si saben leer y escribir que muchas veces no saben a veces decís le hago un cartel, después pedirles que vengan con alguien de la familia con quien vive si viven con una tía o alguien que ya viva acá para ayudarla y para darnos más información a nosotros.”
(Fonoaudióloga, 9/11/2017 registro conjunto con Viviana Mamone)

Sin embargo, en estas interacciones comunicativas establecidas con las familias es importante señalar que se presentan puntos de vista diferentes al interior de los/as profesionales. Es decir, estos/as últimos no son un conjunto homogéneo ni uniforme en sus modos de relación y respuestas al momento de entrevistar a las familias. Análogas situaciones comunicativas son registradas por otros/as profesionales remarcando la necesidad de no ubicar el error en las familias respecto de la habilidad de comunicarse:

“¿Le digo tiene estudios? ¿Quién yo o mi hijo? usted señora, su hijo es un bebé. Sí, usted señora ¿Fue a la escuela? Sí, primario y secundario (risas). Entonces lo que yo termino pensando es habilidades de comunicación porque la habilidad la tenés que tener vos. Vos no podés poner en el otro el error” (Pediatra 15/11/17) registro en conjunto con Viviana Mamone)

A partir de los estudios lingüísticos desarrollados por Juanatey y Rodríguez (2019) se han destacado las diferencias que existen entre el “español estándar” y el quechua en relación con la construcción posesiva nominal (es decir, la nominación que indica la relación entre entidades, elementos y partes, personas y objetos) donde,

“la construcción posesiva nominal del español estándar tiene un orden relativamente fijo, expresando primeramente el objeto poseído y luego el poseedor: *la casa de Juana; el nombre del pueblo; la mano de Diego*. La preposición *de* es la que establece la relación entre ambos elementos. En quechua, esta construcción también posee un orden fijo, pero es diferente al del español estándar: primero se presenta el poseedor y luego el objeto poseído. Los elementos morfológicos que establecen la relación entre poseedor-poseído son el sufijo genitivo (GEN) *-pa* y el sufijo posesivo personal (POS), en el ejemplo (5) *-n* y en (6) *-yki*:

Luispa wasin

Luis-pa wasi-n

Luis-GEN casa-POS.3SG

‘La casa de Luis.’ Lit. ‘De Luis su casa’”

qampa sutyki

qam-pa suti-yki

vos/tú-GEN nombre-POS.2SG

‘Tu nombre.’ Lit. ‘De vos/ti tu nombre.’

(ej. de Rodríguez en Juanatey y Rodríguez 2019: 19)

De este modo, las dificultades en el entendimiento de los/as profesionales con las familias se vinculan a una falta de “recursos lingüísticos” o “habilidades comunicativas” y no a posibles desencuentros lingüísticos a partir de fenómenos de transferencias lingüísticas del aymara hacia el español. Transferencias en donde suele trasladarse al “español andino” el orden poseedor-poseído marcando el vínculo entre ambos a través de la preposición *de* antes del poseedor y el posesivo sobre el poseído (Juanatey y Rodríguez 2019).

Por otra parte, retomando los fragmentos de entrevistas, en relación con los modos de preguntar y habilidades comunicativas de las familias (“¿Le digo tiene estudios? ¿Quién yo o mi hijo? usted señora, su hijo es un bebe”), se plantean interesantes aportes desde la estructura y conformación gramatical de la lengua aymara. Estas situaciones, pensadas como desencuentros lingüísticos, resultan significativas si tomamos la distinción en el aymara de cuatro personas gramaticales las que se definen según si se está incluyendo al receptor, al emisor o a ambos. De acuerdo a Hardman, Vázquez y Yapita (1988) la cuarta persona gramatical -en la que se incorpora al hablante y al oyente al mismo tiempo- se diferencia notablemente de la lengua castellana ya que no hay una correspondencia unívoca con el “nosotros” presente en dicha lengua. Es decir, un sistema que incluye dos elementos: al hablante y su destinatario- aquella persona a quién se dirige- tanto en estado presente como ausente.

En una investigación sobre la atención en servicios públicos de salud de la población *qom* en la ciudad de Rosario, Stival (2017) también ha puesto en evidencia determinados desencuentros lingüísticos presentes entre pacientes y profesionales. El desconocimiento de la lengua *qom* por parte de los últimos funciona como obstaculizador en la adecuada atención de dicha población menoscabando el vínculo entre lengua, cultura y pensamiento así como sus consecuencias. Podemos señalar entonces que estos desencuentros así como las ideologías lingüísticas sobre las formas de habla de los niños son un punto central para pensar las intervenciones profesionales y sus efectos.

Como abordaré en el siguiente capítulo, las representaciones de una uniformidad lingüística al interior del entramado educativo-sanitario irán configurando particulares temporalidades y un modo de intervenir sobre el lenguaje de los niños. Sin embargo, en su intento de normativizar su lenguaje ¿hasta qué punto son cuestionadas, aceptadas o resistidas por las familias? Pregunta que retomaré en el último capítulo de esta Tesis titulado “Las familias y un tiempo para hablar”.

CAPITULO 5

Las temporalidades y el lenguaje de los niños

La construcción de la subjetividad, es decir el proceso mediante el cual nos vamos constituyendo como sujetos a través de hábitos, costumbres, creencias y saberes, se encuentran inmersas en las lógicas temporales construidas en una determinada sociedad. La temporalidad está presente en la historia social materializada en instituciones y disposiciones (Bourdieu 1984); a través de ella se fijan acontecimientos, se regulan conductas, se disciplinan cuerpos (Foucault 2002).

En la cotidianidad de sus vidas, los sujetos organizan, ordenan y controlan la sucesión del tiempo a través de un proceso de temporalización, lo que a su vez permite el transcurrir de la historia. Sin embargo, el surgimiento de la modernidad, junto con el desarrollo socio-económico capitalista fue transformando a través de un proceso de aceleramiento las estructuras temporales. De este modo, las transformaciones productivas, así como la urbanización e industrialización fueron decisivas en la variación de la percepción social del tiempo (Margulis 2005). Algunos autores han descrito este proceso como la “temporalización” del tiempo y de la historia (Luhmann 1993, Koselleck, 1989); es decir, la celeridad no solo en el tiempo sino de la estructural temporal misma.

Sobre la base de este cambio en las temporalidades, junto con el imaginario del mundo moderno/colonial se articulan las diferencias culturales en jerarquías cronológicas (Mignolo 1995) a través de una cronopolítica (Fabián 1983). De este modo, “para que el otro (lejano en tiempo y espacio) pudiese ser “atraído” al tiempo moderno (el lugar de la cultura) hubo que universalizar la historia” (Gnecco 2008:107).

Este Capítulo centra su análisis en las temporalidades institucionales escolares y biomédicas hospitalarias, recuperando las tensiones entre los saberes expertos y los saberes de las familias respecto de las prácticas de habla de sus hijos. Como veremos, los procesos lingüísticos de los niños descendientes de aymaras-bolivianos están contruidos a partir de un “tiempo para hablar”. Comenzar a hablar “a destiempo” parecería llevar la huella de los saberes expertos, por medio de un proceso de “temporalización” del

lenguaje; además de la imposición de determinados rasgos universalizados de una lengua (el español) por sobre la otra (el aymara), tal como hemos venido desarrollando.

La temporalización del lenguaje se entiende como el fenómeno en el que se tipifica en términos numéricos un determinado tiempo para hablar. A su vez, sobre dicha temporalidad se asienta (como se abordó a lo largo del Capítulo 3) una variedad lingüística del “castellano estándar” o “rioplatense” entendida como legítima y oficial. Estas construcciones de sentidos sobre la lengua y sobre las significaciones temporales en el comienzo del habla donde “un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro” (Goffman, 2001: 13 en Trincheró et. al., 2018) se despliegan al interior de las instituciones educativas y hospitalarias.

Hay un tiempo de detección temprana de la ausencia de hablar a una determinada edad y un habla tardía que se inicia después de lo indicado como normal. Un tiempo para incorporar correctamente la gramática de una lengua y un tiempo para practicar el modo adecuado de hablar. Cuando cada uno de estos procesos se inicia a “destiempo” de lo esperable los saberes expertos profesionales comienzan a intervenir. Pero en definitiva, ¿de qué tiempo y a qué lenguaje se hace referencia cuando se intenta explicar este “tiempo para hablar”?

5.1 Los tiempos escolares y el “silencio en el niño”

Los sistemas educativos modernos están contruidos sobre la base de un formato escolar que regula el proceso de socialización en la niñez en etapas fijadas por edades. Por medio de la institución-escuela se imparten no solo conocimientos, el modo de comportarse o convivir en una sociedad, sino también temporalidades. El tiempo de la escuela está organizado desde sus orígenes a una tradición monástica articulada con los tiempos del trabajo industrial (Padawer 2010); tanto las rutinas como actividades cotidianas y ritmos de tareas están pautadas a través de una determinada regulación temporal fuertemente delimitada desde los manuales pedagógico-escolares (Pronovost 2001).

Rockwell (2018) señala que la dimensión temporal en los estudios de lo educativo nos lleva más allá de la periodización a la concepción misma del tiempo en la que cohabitan diferentes planos temporales, así como diversas experiencias de los sujetos respecto del mismo. Sabemos que en la escuela la dinámica relacional, centrada en la

figura del docente–maestro que enseña al alumno-aprendiz, transcurre el tiempo de la niñez hasta llegar a la adultez. De este modo, “la experiencia formativa escolar –y especialmente su formato graduado– implica una principal forma de socialización temporal monocrónica y unilineal, que se asocia a un fundamento del desarrollo individual y cultural entendido como un proceso que se atraviesa desde lo tradicional y rudimentario a lo moderno y complejo, en etapas sucesivas.” (Padawer 2010:360)

Así, el trabajo escolar surge de acuerdo a criterios establecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de normativas y disposiciones a alcanzar en cada etapa, donde a su vez se presentan tensiones con los distintos actores que co-habitan el espacio escolar: maestros/as, estudiantes y familias. Tensiones y diferentes realidades que van marcando una complejidad escolar en donde tal como señalara en una entrevista la directora de una escuela pública al reflexionar sobre la escuela actual “los libros hacen agua con la realidad”:

“No hay una única respuesta ni una única solución. A veces la actividad docente se remite a darle un abrazo a un chico. Un chico que a lo mejor no te habla, vaya a saber qué pasa por la mente de ese chico. Cada vez es más compleja la escuela, tenés casos que la escuela no puede resolver y uno se pregunta ¿hasta dónde puede la escuela? En jornada simple por ejemplo tenés menos tiempo más cantidad de chicos, menos tiempo de ver a cada alumno.” (Directora 08/06/2018 registro en conjunto con Viviana Mamone)

En los últimos años, desde las políticas educativas y a través de toda una serie de documentos oficiales (D.C. GCBA Res. N°365/04; D.C. GBA Res. N° 1482/17), se ha puesto especial énfasis en la comunicación desde el lugar primordial asignado a la oralidad lo que ha sumado un mandato más a la escuela: el de dar voz y habilitar la palabra (Novaro 2009). Desde la actualización curricular del Nivel Primario, de fines de la década de los 90, ya se establecía como prioritario el papel de la oralidad en la escuela. En uno de los documentos de trabajo sobre la enseñanza de Lengua en la Educación General Básica se señala que uno de los propósitos principales de la escuela es la formación de hablantes que puedan tomar la palabra y disponer de los diversos usos del lenguaje requeridos en las futuras situaciones comunicativas que deban enfrentar (Lerner, Levy y

Lobello 1999). Asimismo, en el Diseño Curricular para la Escuela Primaria del año 2004 también se remarca la importancia de la práctica de la oralidad como herramienta indispensable en la construcción del conocimiento (Mendoza 2004).

A pesar de los presupuestos democratizadores que legitiman el sistema educativo (Novaro y Diez, 2011), la diversidad en las aulas ha desafiado a diario las categorías universales respecto de un tipo particular de sujeto y un niño “a modelar” (Novaro 2009). También determinadas temporalidades escolares han sido necesarias de repensar; tiempos de aprendizajes que muchas veces se convierten en la práctica en estigmas de la diversidad étnico-cultural en la escuela.

Ahora bien, ¿Qué dimensiones del trayecto escolar de los niños hacían pensar a los/as profesionales de la salud y docentes en la existencia de presuntos indicadores psicopatológicos? ¿Qué particularidades observadas en los niños determinaban que los mismos no siguieran las categorías de normalidad en los procesos de escolarización? Una posible respuesta es que las dificultades en el aprendizaje por parte de los/as niños/as podían ser debido a una escasa participación de los mismos en procedimientos grupales de aprendizaje, sus modos silenciosos de permanecer dentro del contexto escolar, así como particularidades en sus formas de hablar, lo que determinarían supuestos indicadores de a-normalidad.

Esta preocupación respecto de los modos de comunicación de los niños descendientes de aymaras-bolivianos se hacía presente de forma reiterada en las entrevistas con docentes a través de enunciados tales como: “es muy difícil saber si entiende porque no le conocemos la voz” o “es un niño muy introvertido” donde la expresión oral era señalada a su vez como una dificultad en los procesos de evaluación exigidos a partir de afirmaciones como: “yo lo tengo que evaluar y algo me tiene que decir” o “ Yo necesito saber qué es lo que sabe” (registros de entrevistas a docentes 08/06/2018). Muchas de estas situaciones relatadas por maestros/as eran expresadas también desde no saber qué tipo de metodología de enseñanza utilizar con ellos. Desde mi trabajo como psicóloga, la posibilidad de que intervenga un especialista de la salud implicaba poder tener una respuesta acerca de cómo orientarlos/as dentro del contexto escolar.

Por otra parte, estas caracterizaciones acerca de sus tiempos y modos de hablar, también eran posibles de ser observadas a través de varios informes escolares. Algunas familias brindaron estos informes sobre el desempeño de sus hijos/as en base a las

interacciones sostenidas en el aula por los/as niños/as. A continuación citamos algunos fragmentos significativos de los mismos:

“Su comunicación es poco fluida y en ocasiones por medio de gestos o señalizaciones...es tímido y poco comunicativo, no participa de los intercambios orales. Responde a consignas sencillas aunque se observa cierta dificultad para comprender si la consigna es oral exclusivamente. Su expresión es poco fluida y simplificada. No arma oraciones. Se comunica con palabras sueltas.” (Informe escolar, junio 2017)

“Es un niño tímido e introvertido. Si bien colabora en las actividades cotidianas, de rutina, o en propuestas lúdicas, le cuesta participar en aquellas que requieren intercambio oral... Al pedirle que repita lo que quiso decir, en ocasiones se pone nervioso y desiste en terminar con su relato.” (Informe escolar, agosto 2018)

Las caracterizaciones escolares sobre la “timidez” y “escasa comunicación” en los niños bolivianos fueron abordadas por Novaro (2009) quien profundizó acerca del modo en que transcurren sus trayectorias educativas y del “silenciamiento” de sus voces en el ámbito escolar. La autora señala que estos niños varias veces resultan asociados a particulares diagnósticos y valoraciones negativas como “silenciosos” y “retraídos”, cuando determinados estilos comunicativos singulares se alejan de aquellos esperados por la escuela. Así, “la imagen de muchos docentes sobre los niños y niñas bolivianos se asocia al estereotipo del alumno silencioso” (Novaro y Diez, 2011: 8). En diferentes informes esta preocupación por el silencio desde la timidez e introversión, resultaba a su vez ligada a un ritmo de trabajo “más lento” y a dificultades en la dicción, los cuales repercutían directamente en el desempeño académico de los niños:

“Tiene un ritmo de trabajo lento, siempre con miedo. Le cuesta mucho expresarse oralmente, casi ni lo hace, solo lee cuando se le pide...no logra hacer producciones en clase” (Informe pedagógico, noviembre 2016)

“No suele expresarse verbalmente, en ocasiones, resulta difícil comprenderlo a causa de la dificultad que presenta en su dicción.”
(Informe escolar, junio 2018)

Foley (1996) analizó esta caracterización escolar de los estudiantes indígenas como “silenciosos” a través de la construcción cultural del silencio de la tribu aborigen mesquaki donde el fracaso escolar termina siendo explicado bajo “la imagen del indio silencioso y que rinde menos de lo posible” (1996:11). En este punto es posible observar, por un lado, una relación entre el silencio y los tiempos “más lentos” de aprendizaje escolar y; por el otro, una mirada enraizada en el silencio como déficit en el niño que se “resiste a aprender”. Como plantea Rockwell (2006), muchas veces estas observaciones son vistas desde el sentido común como acciones auto-condenatorias que impiden la apropiación de los saberes escolares, a la vez que dificultan entender el silencio como una forma de resistencia de los niños a una determinada manera de enseñar. Así, los niños parecieran resistir desde su silencio a ciertas prácticas escolares uniformes dentro de las aulas, a través de resistencias que como tales “no llevan a la reproducción del ciclo del fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción” (Rockwell 2011:32).

Por otra parte, la falta de una “buena dicción” también se presenta como un obstáculo en la escritura debido a “la dificultad en el sonido de la lengua”, como señalaba una docente en una conversación sobre un alumno hijo de descendientes bolivianos. Dificultad que a su vez resulta plasmada en los informes escolares como la “mala pronunciación”, tal como se puede leer en el ejemplo que sigue a continuación:

“Presenta dificultades en la pronunciación de determinados fonemas. Se detectan problemas en su escritura por su mala pronunciación.” (Informe escolar, mayo 2018)

Como señalan Novaro y Diez (2012), si bien el rendimiento escolar no resulta ser excepcionalmente un rasgo de la escolarización de los niños bolivianos sino por el contrario una representación extensible a las clases subalternas, en ellos se presentan determinadas características en las que tanto sus identificaciones, adscripciones étnica y nacionales se emplean para justificar las situaciones de fracaso escolar. De este modo, la

referencia al país de origen o lengua materna produce formas de “inclusión subordinada” de los niños por circuitos escolares devaluados (Novaro 2009). A partir del desconocimiento y/o desvalorización de sus adscripciones se generan situaciones estigmatizantes, tal como se expresa en las siguientes palabras de una directora de escuela pública primaria sobre un niño con descendencia guaraní que provenía desde Paraguay:

“Recuerdo un día que un papá nos comentó que habían mandado a su hijo a una escuela de recuperación porque hablaba diferente. Pero el niño no tenía ninguna dificultad solo hablaban en otro idioma entonces ¡la dificultad es nuestra!, ¡la escuela puede ser muy cruel con los niños!” (Maestra 15/06/2017 registro en conjunto con Viviana Mamone)

El desconocimiento sobre los lugares de procedencia es también señalado por parte de algunas familias, quienes comparan las modalidades de enseñar en Argentina estableciendo diferencias respecto de los tiempos y modos de enseñanza en su país de origen (Bolivia), así como las divergencias entre sus propios procesos de aprendizajes y los/as de sus hijos/as. Los siguientes testimonios a padres y madres hacen referencia al papel de la escuela en la formación de la “nacionalidad argentina” a través de determinados conocimientos y saberes transmitidos a los niños/as:

“Los temas de la escuela son distintos. A veces mandan una tarea y ni yo ni ella entendemos. La suma, la multiplicación nosotros la hacemos distinto. Su forma es diferente a como me enseñaron. Es difícil. A nosotros nos enseñaban con maíces o habas. Tenemos también diferencias en el aprendizaje, los hijos de mis primos se fueron un tiempo a Bolivia y regresaron este año con los hijos. Yo les dije: ahora tienen que aprender todo de nuevo, la división política, el himno nacional, la matemáticas y los únicos perjudicados son los niños”. (Juan 30/08/2019 registro en conjunto con Viviana Mamone)

“Yo noto diferencias con los maestros. Acá hay más cantidad pero menos tiempo. Allá por ejemplo no es obligatorio sala de cinco. Al primo no creo que lo hubieran mandado allá a psicopedagogo, allá esperan más tiempo.

Yo veo que es más avanzada acá la escuela, todos tienen que leer correctamente, se tienen que saber hasta el mil en segundo grado. En jardín de cinco les enseñan ya sus nombres. En Bolivia no exigen la lectura, de enseñan les enseña pero con calma.” (Luciana 27 años, 14/06/2019, registro en conjunto con Viviana Mamone)

De los fragmentos citados se registran las miradas de las familias acerca de los procesos de aprendizaje de sus hijos/as y las diferencias con Bolivia. A su vez se señala la interpelación desde “lo nacional” a los/a niños/as (“ahora tienen que aprender todo de nuevo, la división política, el himno nacional”) como un discurso muy presente desde la escuela (Novaro 2012). Sin embargo, las respuestas de las familias sobre los procesos de enseñanza no siempre eran similares ni uniformes, sino sumamente variadas e inclusive contrapuestas. Mientras que para algunas existía una mayor comunicación y exigencia escolar en Bolivia para otras, la presencia de la rapidez y el mayor contenido en la adquisición del saber en Argentina era evaluado como positivo, apreciaciones que son posibles de ser observadas desde los relatos que a continuación se detallan:

“Le tocó una maestra que le enseñó bien su seño le enseñó muchas cosas, le enseñó cómo hablar. Cuando empezó la escuela me mandó tienes que ir a hacerlo ver para que aprenda hablar. Yo veo que es mejor acá porque avanzan más rápido y saben más.” (Estela 28 años 23/08/2019)

“Allá [en Bolivia] hay más comunicación en la escuela. Siempre enseñaron con este libro, “La alborada” y las tareas también. Son diferentes [las tareas], allá te dan como para caligrafía, en segundo grado leen las fábulas de Esopo que son todos cuentos y al final un trabalenguas y ese trabalenguas tienes que memorizarte. Hay diferencias acá yo lo noto, las enseñanzas que ahora le están dando a mi hijo, por ejemplo acá le dan todo fotocopia que son para pintar, repasar el número por el dibujo, unas letras que tienen todos puntos y pasar por ello. Y yo veo que es muy simple eso. Le dan una vocal y la repasan. A veces yo le doy la tarea a mi hija en casa cuando no tiene la tarea y ella se pone a leer. Yo le enseñé con ese libro que usaba yo en Bolivia en la escuela. Acá tienen un libro que tienen que

leerlo y cuando le da preguntas no consigue responder las cosas más importantes. Él lo lee hasta cierta parte de un punto a otro. Yo le digo que tiene que responder con tus propias palabras que no es copiar.” (Luana 37 años, 04/09/2018)

Mientras que para algunas madres la enseñanza en Argentina es más “avanzada” porque “enseñan cómo hablar” y “aprenden más rápido y saben más”, para otras es “menos exigente” porque son “memorísticas” y a la vez “poco comunicativa” con respecto a Bolivia en donde “enseñar les enseñan pero con calma”. Estas puntualizaciones referidas a los procesos de aprendizaje nos muestran el registro diverso y heterogéneo que existen al interior de las familias.

En definitiva, lo que estos testimonios nos revelan son las construcciones de sentidos que se expresan en la cotidianeidad escolar de los niños en la que muchas veces se sanciona “otro” idioma que no es “el propio”, “otra” dicción que no es “lo mismo” y “otros” tiempos para aprender por fuera de la “normalidad”. Significaciones que exhiben las representaciones socioculturales y procedimientos temporales al interior de la escuela que van regulando la vida infantil en diferentes espacios (Padawer 2010). De esta manera, cada una de estas producciones de sentido-niños “más lentos”, niños que “no hablan”, niños “silenciosos”, etc- terminan siendo formas de nombrar a “otros niños” que en definitiva no llegan a ser “como los demás”. Sin embargo, lo que viene a poner al descubierto su lenguaje nombrado bajo esta diferencia es cómo “el otro” es el resultado de una construcción cultural.

5.2 Los tiempos biomédicos hospitalarios y “el hablante tardío”

En el año 2014, la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones realizó un documento oficial sobre las “Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar” (CONISMA, 2014). Allí se analiza un cruce entre lo normativo y la perspectiva clínico/pedagógica donde se expone la problemática en torno a la evitación de un sobre-diagnóstico y a la patologización de la infancia. En uno de sus puntos titulado “Miramiento por la Interculturalidad” establece que:

Aquellas conductas o actitudes que pueden estar dando cuenta de características culturales del NNyA no deben considerarse como síntomas o rasgos patológicos, por cuanto la constitución de la subjetividad y de los distintos modos de aprender y relacionarse con los demás está atravesada por las identidades culturales de los niños y sus grupos familiares. (Anexo I, Acta CONISMA 12/14)

Ahora bien, ¿por qué se ha acrecentado en las últimas décadas la preocupación sobre el uso inapropiado de diagnósticos en la temprana infancia desde algunos organismos oficiales, como el mencionado? La problemática en torno a la detección temprana de un posible trastorno del lenguaje en los niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos no puede entenderse en su totalidad si nos mantenemos dentro de límites locales. La importancia de la translocalidad en el análisis de tales procesos nos obliga a conceptualizar un espacio que está constituido por la intersección de los fenómenos locales, regionales, nacionales y transnacionales (Gupta 2015) que van articulando nuevas relaciones de poder. Este punto es de vital importancia si ponemos en escena el creciente desarrollo de las neurociencias a nivel internacional y regional así como a su difusión pública durante la última década respecto de la medicina del neurodesarrollo.

De acuerdo a lo señalado por el psicólogo estadounidense especialista en autismo Ami Klin y el doctor en neurociencias Warren Jones, desde hace más de una década a través de una editorial redactada en la revista “Developmental Medicine & Child Neurology”⁹ ya se señalaba que el futuro de la medicina plantearía exigencias a los médicos en relación con la atención de niños con trastornos del neurodesarrollo¹⁰, así como la necesidad de una creciente especialización y capacitación de los profesionales

⁹ “Developmental Medicine & Child Neurology” es una revista médica mensual que ha definido los campos de la neurología pediátrica y la neurodisabilidad de inicio en la infancia desde hace más de 60 años y donde se difunden los resultados de investigaciones clínicas a nivel mundial.

¹⁰ Los trastornos del neurodesarrollo son “un grupo de condiciones heterogéneas que se caracterizan por un retraso o alteración en la adquisición de habilidades en una variedad de dominios del desarrollo incluidos el motor, el social, el lenguaje y la cognición” (Thapar, Cooper y Rutter, 2016).

en el campo de la neurología pediátrica (Klin y Jones 2018). Dicha editorial señalaba además que la especialización en base al conocimiento experto sobre el desarrollo cerebral temprano comenzaría a tener un lugar preponderante en la atención primaria de la salud.

La continua tendencia a definir el diagnóstico desde los saberes expertos respecto de la importancia de aprovechar la neuroplasticidad temprana; es decir, la capacidad del cerebro para adaptarse y cambiar ha producido cambios en las prácticas de la salud. Por un lado, se comienza a intervenir en la atención primaria de un amplio abanico de alteraciones infantiles, entre ellos los llamados trastornos Específicos del Lenguaje (en adelante TEL). Por el otro, se plantea el lugar central que la neurología infantil debe ocupar en la sanidad pública general por medio de una política de salud especializada “en manos de los expertos”. De acuerdo a lo planteado por Muñoz Yunta *et.al* (2005):

“el concepto de trastorno específico del lenguaje (TEL) es muy antiguo, aunque la historia lo recoge al principio con terminología adulto mórfica, afasia infantil, afasia evolutiva, a este trastorno de adquisición del lenguaje se debía de producir en ausencia de pérdida auditiva, retraso mental o trastorno emocional. El mismo Julián de Ajuriaguerra refiere a estos niños como ‘oyentes mudos’, niños que no adquieren el habla, situación que no se justificaba por falta de inteligencia u oído” (Muñoz Yunta *et.al* 2005:115).

Una de las cuestiones centrales de los TEL es el comienzo lento y retrasado en relación a la edad cronológica y al mismo tiempo la exclusión de las alteraciones neurológicas, estructurales y funcionales del desarrollo, como señalan los autores. De esta manera, a través de toda una serie de tecnologías de diagnóstico se vuelve necesaria la detección temprana y tratamiento de los mismos. Dentro de las evaluaciones para la detección de un posible TEL, las polisomnografías¹¹ se han convertido en uno de los

¹¹ La polisomnografía consiste en un estudio que se realiza generalmente durante la noche, en una habitación acondicionada especialmente para ello y en la que se le colocan al paciente una serie de electrodos en el mentón, el cuero cabelludo, los párpados y el pecho a fin de controlar variables fisiológicas tales como la actividad cerebral, frecuencia cardíaca y respiratoria.

estudios de rutina centrales en la identificación de factores de riesgo en el sueño asociados al retardo primario del lenguaje en niños preescolares debido a la correlación entre la adquisición del lenguaje y la organización del estado vigilia-sueño (Valdivia Álvarez; Sáez y Abadal Borges 2016). Continuando con lo señalado por Muñoz Yunta *et.al* (2005:116),

“las tipologías de base empírica en los TEL han empleado procedimientos psicométricos y lingüísticos; a través de esta metodología han clasificado a los TEL en tres categorías: expresivo, receptivo y mixto. Uno de los test de perfil lingüístico no psicométrico es el test de LARSP (Language Assessment and Remediation Screening Procedure) que establece un perfil lingüístico a través del análisis gramatical en el habla en niños.”¹²

Como veremos en el siguiente apartado, desde un marcado hincapié en la detección temprana sostenida en la plasticidad neuronal durante las primeras etapas del desarrollo, resulta necesario detectar precozmente posibles trastornos del lenguaje en la infancia. Sin embargo, a pesar de los procedimientos médicos, psicométricos y lingüísticos, y de la existencia de predictores de TEL, el “hablante tardío” se presenta como “un problema”, pero... ¿para quién?.

¹² De acuerdo a Muñoz Yunta *et. al.* (2005) “Las investigaciones en TEL han sido largas y laboriosas y su clasificación ha avanzado mediante estudios metodológicamente correctos, validándose así subgrupos se ha llegado por consenso a la clasificación de los TEL en dos tipos desde el punto de vista práctico: trastorno específico del lenguaje expresivo (TEL-E) y trastorno específico del lenguaje expresivo-receptivo (TEL-ER). Se entiende bien que los niños con TEL-E presentan un vocabulario receptivo con buena comprensión sintáctica, adecuada discriminación fonológica y memoria normal, pero presentan dificultades semánticas expresivas, así como trastornos en la formulación de secuencias motoras rápidas. Sin embargo, los niños con TEL-ER manifiestan disfunciones en la vertiente receptiva del lenguaje pero también en la comprensión sintáctica y fonológica, con capacidad de memoria limitada, llamando la atención en este grupo que las palabras fonológicamente complejas y multisilábicas son significativamente mejor pronunciadas, pero en el habla espontánea los niños con TEL-E cometen más errores gramaticales y omiten más palabras que los niños con TEL-ER.” (Muñoz Yunta, *et.al.* 2005:116).

5.3 La detección temprana y los tiempos de espera

La posibilidad de detectar tempranamente un posible trastorno de TEL se establece a través de una serie de características “esperables” respecto a las edades evolutivas de la infancia. Por tanto, la categoría de “temporalidad” resulta central en un diagnóstico temprano, por medio de los signos de alarma que se presentan a partir de indicadores sobre el desarrollo esperable respecto de la adquisición del lenguaje. Las siguientes tablas ilustran los tiempos en el desarrollo del lenguaje, los signos de alarma en ese proceso que indican una desviación del patrón de normalidad:

Tabla 2. Desarrollo cronológico del lenguaje

Edad	Características
Recién nacido	Llanto
3 meses	Gutureo, gorjeo, vocalizaciones
6 meses	Silabeo
9 meses	Balbuceo (bisilábico)
12 meses	Palabreo
18 meses	Parloteo (intentos de hablar corrido)
24 meses	Fraseo (une dos palabras)
30 meses	Oraciones

Fuente: Huanca D ⁽¹¹⁾.

Tabla 3. Signos de alarma en la adquisición del lenguaje

Edad	Signos de alarma
0-1 mes	Llanto raro
2-4 meses	Ausencia de sonrisa social
6 meses	No vocaliza ni balbucea
9 meses	No silabea
12 meses	Pierde habilidades
15 meses	No señala, no utiliza tres palabras
18-24 meses	No sigue instrucciones simples, no dice “mamá” u otros nombres, no reconoce partes de su cuerpo
24-36 meses	No dice frases de dos palabras, no sigue instrucciones de dos pasos
36-48 meses	Uso incorrecto de palabras, sustituye una por otra
4-6 años	No habla correctamente

Fuente: Moreno-Flagge N ⁽¹²⁾.

(Fuente: Huanca D y Moreno- Flagge citado en Medina Alva, *et al.* 2015)

De este modo, en los/as niños/as menores de seis años es donde se sitúa la importancia de las intervenciones tempranas respecto de los procesos de neurodesarrollo desde las miradas profesionales. El siguiente fragmento a una profesional fonoaudióloga plantea el recorrido que los/as niños/as realizan para la detección de un posible TEL:

“Ahora hay una cuestión de derivar antes, que será por una cuestión de neurodesarrollo que está incentivando más el tema del abordaje más temprano. Los nenes pequeños hacemos que primero pasen por neurodesarrollo y si se considera se hace el electro del sueño.”
(Fonoaudióloga, 9/11/2017 registro conjunto con Viviana Mamone)

La cuestión de la detección temprana es un punto central en las intervenciones profesionales de la salud. La idea de un abordaje temprano durante la primera infancia se presenta como “una norma de decisión médica en donde el profesional de la salud típicamente asume que es mejor imputar enfermedad que negarla y correr el riesgo de dejar pasar o no notarla” (Freidson 1978: 257). Es por ello que la ausencia por parte de las familias en el reconocimiento de un problema para hablar en sus hijos funciona muchas veces como un obstáculo en el establecimiento de un diagnóstico temprano y posterior tratamiento frente a un probable “trastorno del lenguaje” desde las miradas que las madres recuperan de sus recorridos por diferentes especialidades:

“La pediatra me preguntaba pero yo no veía ningún problema, para mí es como un niño normal pero ella me dice que ya tiene que hablar. Yo no puedo hacerlo así de rápido por eso me angustio, tengo que esperar, tiene tres años, no me apresuro, a su forma se comunica” (Laura, 28 años 22/06/2018)

De este modo se establece todo un disciplinamiento, a través de un biopoder (Foucault 1976) sobre la vida cotidiana de los niños, donde las familias deben estar en alerta ante posibles indicadores de hijos “hablantes tardíos”. Este punto se despliega al interior de los establecimientos de salud, pero también es reforzado desde las campañas de concientización llevadas a cabo sobre el TEL, como es posible de observar a través del

siguiente folleto difundido por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en hospitales y escuelas, así como también desde su página web:

¿Qué es TEL?

El **Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)** es la dificultad en la adquisición del lenguaje que altera la expresión y/o la comprensión del lenguaje oral e incide en el aprendizaje escolar.

Indicaciones de alerta de TEL

18 meses a 3 años

- Te escucho pero a veces no entiendo las palabras
- Entiendo mejor si me mostrás
- Sólo me entienden en casa
- Te miro y señalo porque no me salen las palabras

3 a 5 años

- No me atienden cuando hablo y me enojo
- Te quiero contar algo pero no me salen las palabras
- A veces me aburro porque no entiendo lo que me dicen y hago lío
- Me cuesta armar frases

6 años y más

- Me equivoco cuando escribo
- No puedo expresar claramente mis ideas
- Me cuesta entender lo que dice la seño
- No entiendo lo que leo

Si notás alguno de estos indicadores de alerta, no esperes, consultá a tiempo para ayudar al niño a comunicarse mejor, juntos podemos acompañarlo.

(Fuente: <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/semana-de-la-concientizacion-del-trastorno-especifico-del-lenguaje> 21/10/2016)

Así, la presencia de las “neuro-narrativas” es decir, las explicaciones acerca del comportamiento desde el relato de factores biológicos y neuronales se presentan a través de la persuasión que tanto los sistemas expertos como los medios de comunicación fijan en los saberes populares (Martínez Hernáez 2014). Precisamente en esta disputa por el tiempo es que se construyen particulares representaciones en torno a las “consultas tardías” de las familias. Estas configuraciones de sentidos son expresadas por algunos/as profesionales muchas veces bajo la “ausencia de un registro” con relación al

comportamiento y al comienzo del habla de sus hijos, y explicadas por la presencia de “otros tiempos culturales” en los padres, como se desprende del próximo relato:

“No hay registro a veces del problema. A veces el pibe viene porque lo derivan de la escuela y los padres recién ahí están empezando a entender que su hijo tiene algo. Para colmo está esto de que culturalmente te dicen: todos hablamos tardío, es normal que hable a los 6 años” (Neuróloga 13/07/2017 registro conjunto con Viviana Mamone)

La falta de registro de un supuesto problema del lenguaje en los niños debido a otros tiempos culturales muchas veces se plantea desde la pasividad con que las familias observan el registro del habla en sus hijos y al mismo tiempo desde el modo en que establecen las interacciones sociales con los/as profesionales. Durante mi trabajo como psicóloga he visto diariamente cómo los padres y las madres pasaban largas horas en las salas de espera aguardando sin ser llamados y aun así seguían esperando sin reclamar. Una situación que no se explicaba por su pasividad, sino “porque no se sentían sujetos de derechos: derecho a preguntar, a saber, incluso a exigir” (Mamone y Giammatteo 2019:101). Esta observación que se presentaba en la cotidianeidad hospitalaria implicaba descentrar la mirada focalizada en sus modos de relacionarse asociados a una “falta de registro” o de reparo sobre el tiempo por la paciencia en la que esperan. Como señala Stival (2017), uno de los sentidos construidos sobre las poblaciones étnicas es el que se edifica a partir de las formas de hablar, modos de ser y comportamientos asociados a la pasividad. Estas caracterizaciones a menudo se relacionan con procesos más profundos de relaciones histórico-políticas e interétnicas y terminan invisibilizando mecanismos de dominación a lo largo del tiempo.

Todas estas significaciones van permeando los procesos de atención de los niños y sus familias estableciendo particulares temporalidades. La necesidad de establecer la detección temprana de un posible “trastorno del lenguaje” se presenta vinculado a determinados tiempos biomédicos que los “tiempos tardíos” de las consultas realizadas por las familias impiden alcanzar. Cuestión que su vez se encuentra íntimamente ligado a la dimensión de aquello representado como “diferente” o “patológico” en el lenguaje del niño, como desarrollaremos en el siguiente apartado.

5.4 Lo diferente y lo esperable

El marcado hincapié en la atención temprana de posibles trastornos del lenguaje en la infancia hace que sea necesario, como señaláramos con anterioridad, la detección de los niños que “no hablan” a través de toda una serie de procedimientos de evaluación: escalas madurativas, neurocognitivas y lingüísticas.

Muchas veces tales criterios evaluativos dejan por fuera el contenido cultural que se asigna al habla en la primera infancia, articulada a su vez con un “clivaje étnico” (Kropff 2008), naturalizando asimetrías y relaciones de poder. En este último punto, la cuestión de la conformación de escalas madurativas validadas en el exterior a través de una población poco representativa y descontextualizada, las que a su vez se administran dentro del sistema de salud pública estatal es una práctica muy criticada inclusive por los/as mismos/as profesionales que a menudo deben realizarlas:

“Son escalas que están hechas en Estados Unidos la mayoría y otras en población de Europa y han hecho un aval latinoamericano con chicos mexicanos entonces hay que ver si los mexicanos son el aval latinoamericano de nuestra población porque hasta el más inteligente me cae limítrofe en 76, 78 no llegan ni a los 80. Por eso es que yo me quedo pensando si los test que uno toma son válidos para esta población, porque todos me dan bajo hasta el que consulta por una convulsión febril me da bajo el lenguaje, fundamentalmente en esa etapa inicial de los dos años y medio hasta los cuatro”. (Neuróloga 13/07/2017 registro conjunto con Viviana Mamone)

Este relato resulta esclarecedor para pensar que muchas veces los/as profesionales son conscientes de que los criterios de evaluación no son adecuados y pueden ser también interpelados. Sin embargo, de este modo se va normativizando la conducta esperable en el niño; donde “lo diferente” se presenta como una supuesta dificultad cuando se encuentra por fuera de la regularidad o se desvía de lo considerado como “esperable”.

Desde el campo de la fonoaudiología Ana Fuks (2019) ha alertado sobre esta problemática a partir de una investigación desarrollada con alumnos migrantes e hijos de migrantes de países limítrofes en la Ciudad de Buenos Aires. La autora señala que en el cruce entre salud y educación es donde se registran desconocimientos e interpretaciones inadecuadas de las dificultades de los niños bilingües o en contacto con otras lenguas. Esto lleva a patologizaciones de sus formas de hablar y al mismo tiempo a un déficit de herramientas adecuadas para facilitar su intervención.

El desconocimiento referido al uso apropiado o la validez de técnicas de evaluación en la determinación diagnóstica de un trastorno del lenguaje es una situación que excede las relaciones que los/as profesionales establecen con las familias migrantes. Las dificultades en el reconocimiento de la diversidad lingüístico-cultural en el ámbito de la salud conducen a plantear una discusión al interior de la formación académica profesional y del lugar que la mirada intercultural tiene en este proceso de enseñanza.

Comelles (2004) ha señalado que la diversidad cultural coligada a la inmigración implica una nueva forma de organización de la cultura de la salud. Debido al desafío que implica en sus dispositivos e instituciones exigiendo transformaciones y otros modos de formación en sus profesionales. En esa misma línea Milstein, Otao y Fuks (2016) analizaron el papel esencial que la interculturalidad tiene dentro de la socialización de médicos/as en la problematización de determinadas definiciones, prácticas y discursos referidos a los procesos de salud, enfermedad, atención y cuidado. Esta problematización resulta ser un punto central para que lo protocolar no se constituya en una norma rígida, ni abstracta y sirva como marco referencial en el abordaje de la salud respondiendo a las situaciones concretas que se presentan y su entrecruzamiento con la vida de los sujetos a los que da respuesta.

Como veremos en el siguiente apartado, la posibilidad de dimensionar qué es normal o patológico desde un miramiento por la interculturalidad en las prácticas de salud implicará “rebasar el plano de los fenómenos empíricos, donde los llamados factores de enfermedad aparecen como abstracciones desconectadas” (Brehil 1991). Precisamente, para que el registro fenoménico no se constituya como un determinante clínico que impida “comprender que existen estilos comunicativos o cosmovisiones que quizás expliquen o aclaren mejor quién/quienes está/n frente a nosotros.” (Fuks 2019:76) y de ese modo no llegue a obturar la posibilidad de un abordaje singular.

5.5 Normalidad-anormalidad

Como venimos desarrollando, la concurrencia de los niños a una determinada especialidad médica indicada debido a su lenguaje y formas de habla involucra una serie de elementos no solo relacionados a la salud, sino también socio-culturales. Debido a que, “los procesos de la atención hospitalaria se modelan a partir de las condiciones sociales de producción de la enfermedad, los contextos de vulnerabilidad diferencial y las relaciones de fuerza políticas, económicas y técnico-ideológicas implicadas en las respuestas institucionales del Estado” (García, Recoder y Margulies 2017: 404). De esta manera, la determinación acerca de qué es normal o patológico es el resultado de una construcción política y también sociocultural; en este sentido como señala Good (2003) la cultura está íntimamente ligada a la biología, debatiendo el modo en que la medicina va produciendo a los sujetos y pacientes, sus cuerpos, enfermedades así como la fisiología humana.

La indicación médica de concurrir a una especialidad como neurología a partir de una “dificultad del lenguaje” en los niños va revelando la construcción de un trastorno a partir de una “posible anomalía” en su neurodesarrollo, traduciendo una supuesta dificultad en términos de salud. De forma tal que un problema comienza a ser patologizado cuando se empieza a establecer como médico a través de desórdenes o enfermedades, es decir, cuando “un problema es definido en términos médicos, es descrito usando lenguaje médico, es entendido adoptando un marco médico, o es tratado con intervención médica” (Conrad, 2007: 5, traducción de Bianchi 2010:2).

Es sabido que dentro de la cultura médica normativa encontrar una causa única en una determinada enfermedad es central para frenar su episodio tanto por medios preventivos, paliativos o a través de su cura. De esta manera, el rol de los factores socioculturales se vuelve subsidiario o inclusive no ocupa lugar alguno como condicionante de la misma (Frankenberg 2003). No obstante, en este proceso descrito la creación así como la transformación de la enfermedad como fenómeno individual terminan separando una vertiente central en el estudio de las enfermedades, es decir, la dimensión social de su creación (Singer 2004).

Esta construcción involucra a su vez formas de acción que implican pasar por una determinada jerarquía donde la prioridad es dada a la anatomía patológica. Good (2003)

señala cómo en la medicina contemporánea la imagen arraigada a través de una jerarquía fundamentada en la realidad material, como estructura racional y atemporal, va estableciendo un orden que va significando la vida cotidiana. Por eso, Frankenberg (1980) y Young (1982) plantean la importancia de comprender las prácticas médicas como resultado de las ideologías presentes y desde los itinerarios terapéuticos vividos por los sujetos. La idea de descartar una posible causa orgánica hace que la prioridad esté dada por la búsqueda de alguna probable patología anatómica comprobable, como podemos ver a través del siguiente relato de una madre:

“Me mandaron a hacerle ver de los oídos para ver si escucha bien. La pediatra me dijo que primero le lleves a revisar porque él ya tendría que hablar a su edad. Le hice el estudio del sueño pero le salió que estaba normal. Nosotros no hablamos así de rápido las palabras pero en la casa le hago ver en wifi Pepa que hablan bien. Mi hijita más grande ya me gana en hablar, habla igualito a los dibujitos en español.” (Romina 29 años 10/04/2018)

En el testimonio queda expresado la prioridad que se le asigna a la detección de una posible causa orgánica en el habla del niño (como podría ser una disminución auditiva), mientras que por otra parte se excluye la narrativa familiar. De ese modo, se va significando el lenguaje por algunos de los saberes expertos como un problema de salud (“Me mandaron a hacerle ver de los oídos para ver si escucha bien”), separando a su vez el relato de las familias (“Nosotros no hablamos así de rápido las palabras”). Al mismo tiempo, el relato establece la demarcación en el ejercicio de un español neutro o “bien hablado” como variante de un castellano correcto y aceptado a través de dibujos animados infantiles “los que sí habla bien”, así como “la idea de que existe una lengua fija, culta, constante, regular” (Albarracín 2008: 5) sobre otra que no lo es.

Como desarrollaremos en el último capítulo de esta Tesis durante el recorrido de los niños por las instituciones de salud se establece un cierto orden temporal. No obstante, este ordenamiento se presenta como un tiempo disputado y negociado por las familias quienes van significando, dando sentido, discutiendo o cuestionando las intervenciones dentro de los espacios sanitarios por los que transitan sus vidas y las de sus hijos/as.

Capítulo 6

Las familias y “un tiempo para hablar”

El presente es el único “tiempo real”, pero en su palimpsesto salen a la luz hebras de la más remota antigüedad, que irrumpen como una constelación o “imagen dialéctica” (Benjamín, 1999), y se entreverán con otros horizontes y memorias.

(Rivera Cusicanqui, 2018)

En la cotidianeidad de las familias, a través del tránsito diario por las diferentes especialidades clínico-médicas y educativas, una de las palabras que reiteradamente se escuchaba deslizar era: “tiempo”. Desde ese recorrido vivenciado, muchas madres comenzaron a dar cuenta que tras el “lenguaje tardío” de sus hijos se había construido un problema de salud. Varias de ellas no sólo concurrían, aceptaban o cumplían con la indicación médica señalada sino que también esperaban, otras reclamaban y muchas se interrogaban siempre en torno a “un tiempo para hablar.” El tiempo como portavoz de significados (Fabián 1983) parecía condensar saberes que a su paso ponían en escena una determinada “edad para hablar”, representada como modelo de una imagen cultural. Una edad que pautaba un comportamiento esperable a alcanzar en el lenguaje de los niños.

Frente a estos procesos descriptos, varias familias presentaban una mirada diferente respecto a los tiempos para hablar de sus hijos, es decir, otra temporalidad posible más allá de las intervenciones profesionales. García, Recorder y Margulies (2017) han planteado el impacto que la biomedicina tiene en las temporalidades de los pacientes a lo largo de los procesos de atención hospitalaria. Así, al producirse un aumento del poder de los curadores paralelamente se limita la libertad de los pacientes sobre su propio cuerpo y temporalidades imponiéndose la visión del tiempo de “otros” a partir de la remoción biomédica de sus temporalidades normales (Frankenberg 1992).

Estas temporalidades sustraídas eran introducidas por las familias tras el relato de sus recuerdos, vivencias, memorias y afectos, los cuales revelaban la presencia de otros tiempos para hablar, diversos y singulares, pero también maneras diferentes de entender el lenguaje de sus hijos. Sus particulares puntos de vista y profundos análisis sobre los procesos de salud y enfermedad, sus determinaciones en cuanto a las políticas lingüísticas familiares, así como el lugar de la palabra de los niños en la familia iban instaurando otras miradas posibles más allá de la temporalidad. Este Capítulo se propone entonces recuperar las voces de las familias sobre las significaciones y sentidos acerca de este “tiempo para hablar”.

6.1 “Yo necesito que algún médico me dé un tiempo”

A pesar del señalamiento profesional respecto del habla de los niños como un “problema del lenguaje” el que conlleva a un bajo rendimiento escolar, esta demarcación no se establecía como un problema de salud para muchas de las familias entrevistadas. Aquello que se desplegaba como problema eran las significaciones sobre el tiempo y las intervenciones expertas respecto del lenguaje de sus hijos. Esta situación resultaba ser un punto de tensión para las madres en donde el reclamo de “un tiempo para hablar” y el pedido de una “espera” hacia los/as profesionales se hacían presentes en sus recorridos por distintas especialidades médicas:

“Estaba mal en tema del lenguaje porque no habla las palabras. Yo le llevaba a foniatría pero el primo que vive allá en Bolivia tardó en hablar y después habló normalmente a partir de los 5 años. Es tiempo, ahora ya me conversa, charla, es cuestión de tiempo.” (María, 24 años, 08/06/2018)

“Trato de no esforzarlo tanto yo digo que es un niño normal porque es como que le tengo que dar su tiempo. Hay momentos que me angustio porque la psicopedagoga de la escuela dice: ¡ay ya tendría que haber hablado antes! y es que yo no lo puedo hacer así de rápido, yo necesito esperar y que me dé algún médico un tiempo” (Laura, 28 años 22/06/2018)

“Yo siempre le tengo paciencia, mi suegra también me dijo: mi hijo no hablaba tanto hasta los 5 años. Hoy en día la tecnología está tan avanzada que hasta a un médico se le puede llevar pero ¿no se puede esperar un poco más?” (Cristina, 31 años 18/09/2019)

“Mi hijo mayor también no armaba bien las frases pero se le pasó a los 5-6 años, solito se corrigió, nomás pienso que hay que esperar que con el tiempo ya mejor bien va a hablar” (Rubí, 37 años 08/06/2018)

De este modo, en los testimonios brindados vemos que para las familias el lenguaje sancionado como “tardío” no se exhibía como una supuesta dificultad de sus hijos, sino como la necesidad de un tiempo singular. Más allá del “tiempo tardío” que los/as profesionales registraban en el habla de los niños y de la centralidad de la detección temprana en las intervenciones sanitarias, las familias no sólo significaban sus prácticas comunicativas remarcando precisamente ese tiempo como normal, sino que además reclamaban la espera de un tiempo que no surgía en la interacción asistencial.

Frankenberg (1992) señala que la medicina, actualmente practicada en sociedades industriales, exige distanciar la experiencia temporal de los pacientes para tomar el tiempo de la enfermedad presente. Un alejamiento que conduce a ejercer el dominio del espacio-tiempo en la atención hospitalaria y también de la autonomía de los pacientes en el control de su propio cuerpo. En el siguiente relato de una madre se registra esta vigilancia que los saberes expertos poseen en la determinación de particulares “signos clínicos” en los niños:

“A los dos años no decía nada, ya tiene que decir las palabras, formar las palabras me decía la pediatra. Pero él ya hablaba en esa edad. Mi hijo mayor también no hablaba y fonoaudiología le llevé y no sé si eso le ayudo o él solito habló. Porque a los 4 años ya hablaba todo. La primera consulta fue a los 3 años. A los 4 ya empezó a hablar todo y a los 5 ya me dieron el alta. Y la pediatra quería que siga [risas] me decía anda llévalo porque le falta pero yo no lo llevé ya porque ¡ya estaba! El largó de una a los 4. Ellos dicen que a su edad tendrá que hablar porque otros niños ya hablan mejor

que él. Tendrá que hablar más palabras y tendrá que saber el abecedario y todo eso, nosotros por ahí no hablamos muy fluido.” (Andrea, 33 años 10/05/2019)

Por otra parte, varias de las madres enlazaban los procesos para hablar de sus hijos con los saberes compartidos al interior de las familias, a través de las relaciones paterno-filiares. Los registros que se detallan a continuación muestran las significaciones dadas a los modos de hablar de los niños como resultado de las interacciones lingüísticas y modelos comunicativos asociados al género:

“Parece que también mi hijo seguía a su papá porque como es varón. Mi marido es un poco también cerrado, él es poco sociable, callado, no es muy de conversar y yo pienso que viéndolo a él por ahí él es así, porque el hombre se guía de su papá y la mujer de su mamá.” (Jimena 15/08/2019)

“Yo por ejemplo pregunté a mi mamá si yo había tardado en hablar y ella me dijo que no. En cambio del papá como ya sus papás fallecieron yo no sé si viene de parte de él que haya alguien de la familia que haya tardado en hablar. Mis tres hijos allá en Bolivia hablaron bien.” (Julia 10/04/2019)

Este último vínculo entre lenguaje-tiempo-saberes generacionales resulta muy significativo en la respuesta acerca del habla de los niños/as. La pregunta a los adultos mayores respecto de la “tardanza” en el comienzo del lenguaje es un interrogante que se despliega para saber si existe una “condición heredada” a través del tiempo de una adquisición del lenguaje “más lento” en los mismos/as. Por otra parte, también estas “diferencias temporales” se asocian por parte de algunos padres a “ser del campo” o “ser de la ciudad”, es decir, a la pertenencia geográfica en la que previamente habitaban antes de migrar, como se observa en el próximo registro:

“Puede ser que heredó de la familia porque tengo un sobrino que tardó igual, puede ser eso, pero mi sobrino después habló normal. Puede ser también de parte de mi esposa porque ellos prácticamente son de una zona

rural, de campo. En el campo sería normal hablar así. Los vecinos de mi comunidad que a veces charlamos me dicen mi hijo habla bien, mi otro hijo no, igual pasó con su hijo de tal persona, de mi sobrino, va a ver que va a ir mejorando.” (Claudio 26/09/2019)

A través del relato de este padre se registra entonces cómo la normalidad respecto al “tiempo para hablar” a menudo queda vinculada a la ruralidad en donde “en el campo sería normal hablar así”. Por otra parte, esta caracterización del lenguaje sin signos de una alteración o anormalidad es reafirmada en las conversaciones entabladas entre vecinos o paisanos de la misma comunidad quienes comparten similares experiencias vividas por hijos/as y/o sobrinos/as.

Cada uno de estos fragmentos iban marcando a su paso otros saberes puestos en juego (temporales, generacionales, socioculturales, etc.), puntos de vista alternativos que, tal como señala Menéndez (2010), se presentaban como puntos de ruptura frente a determinados supuestos ideológico-teóricos dominantes; rupturas que además permitían abrir reflexiones y acciones que pudiesen modificar tanto las preguntas como las respuestas hasta entonces dominantes (Menéndez 2010). De este modo, el cuestionamiento de lo aceptado como saber institucionalizado iba descentrando la mirada sobre el lenguaje de los niños asociada a un problema de salud. Si bien la mayoría de las familias entrevistadas continuaban realizando las indicaciones médicas requeridas también desplegaban sus acuerdos o desacuerdos, posicionamientos y opiniones respecto de los itinerarios terapéuticos vividos. En los registros que siguen a continuación se observa, por ejemplo, los sentidos asignados al lenguaje de acuerdo a las diferencias territoriales en donde la definición de un problema o no para hablar y el modo en que se interviene o no sobre el mismo resulta asociado a las interacciones comunicativas diferentes en Bolivia y en Argentina:

“En Bolivia no es un problema me parece. Según allá decían en la escuela que los varones cuando son pequeños es como que les cuesta hablar y con los años pasar van mejorando. Allá casi no lo hacen ver mucho. Es normal para ellos. Acá quieren una perfección por ahí. No mandan al médico allá si se traba de palabras. Yo cuando fui a la escuela allá en Bolivia no vi que

niños vayan al hospital, yo vi siempre que era algo normal” (Martina, 26 años, 24/08/2018)

“En mi país [Bolivia] no se ve mucho eso, por ahí acá son más abiertos, se desenvuelven rápido y allá no es tanto así como que no nos dejan soltarnos por completo. Si vos estás hablando entre familia viene el chico y se mete y le dicen: vos no podes hablar.” (Carolina, 33 años 12/07/2019)

Estos relatos, así como los planteados al principio de este apartado referidos al pedido de una espera, de un “tiempo para hablar” a los/as profesionales, dejaban traslucir que las familias no sólo se cuestionaban los tratamientos e intervenciones en sus hijos, sino también se interrogaban por procesos más profundos respecto de sentidos culturales presentes en la salud donde “en Bolivia no es un problema” y “no mandan al médico si se traba de palabras”. De ese modo, establecían diferencias y comparaciones con las modalidades de atención boliviana, así como otros modos culturales de pensar la enfermedad como se registra en las siguientes palabras de una madre:

“Allá [en Bolivia] casi no son muy metidos en eso del lenguaje. Acá se le dan más prioridad a la parte de especialidades. Allá eso no se ve, allá no veía esos casos que veo acá, al tiempo que fui caminando de aquí para allá, centros, hospitales allá yo no vi eso de los niños especiales pero acá cada hospital que fui a buscar turnos vi niños especiales. Allá tienen una tradición muy distinta de acá. Allá unos médicos tienen, cuando se enferman o tuvo un susto ellos dicen capaz que fue su *ajayu* como que se fue su alma, andá a un curandero que le llame a su ánimo. Porque los niños cuando se asustan se enferman. Yo al principio con mi hija pensaba hacer todo eso porque yo decía capaz se asustó, tiene un problema capaz por eso. A veces los mismos doctores te dicen fíjate vos si es por ese lado. Acá es más médico y allá no.” (Emilia, 29 años 13/12/2019)

La explicación de esta madre acerca de la naturaleza de los agentes causales de una dolencia desde la medicina andina nos muestra diversas lecturas posibles sobre los

procesos de enfermar más allá de la medicina occidental a través de diferencias culturales que no se unen sino que pueden antagonizar o bien complementarse (Rivera Cusicanqui 2010). Desde esta perspectiva, resulta interesante pensar cómo un susto puede dar comienzo a una dolencia o enfermedad de acuerdo a su relato. Así, el espíritu de una persona, es decir, su *ajayu* puede retirarse del cuerpo [como] resultado de un tremendo susto, un susto que incluso haga perder el conocimiento y hasta el habla” (Mendoza, 1978:52 citado en Onofre Mamani 2016:51). Algunos lingüistas como Ticona Mamani (2007) han propuesto un desplazamiento desde el análisis lingüístico hacia el ámbito identitario para entender que dentro del *ajayu* permanecería silenciada la lengua aymara:

“cuando una persona aymara ya no usa la lengua por autonegación o porque ha emigrado a espacios no aymaras, ésta aún se encuentra presente en su *ajayu*. En los hijos de aymaras, incluso cuando no aprenden la lengua, se puede observar que todavía conservan algo de su *ajayu* aymara, en el uso que hacen del idioma castellano, que aún tiene interferencia del aymara.” (Ticona Mamani 2007: 47).

Al mismo tiempo, el desarrollo del comienzo del habla en un/a niño/a resulta singular tal como se manifiesta en los decires de Emilia, en donde la transmisión de diversas tradiciones ancestrales cobra un lugar de relevancia. En su relato, la explicación del inicio del habla en los/as niños/as así y el registro de un modo tardío en el comienzo de los/as mismos/as queda explicado a través de las significaciones que se van transmitiendo de manera generacional. Así, la tardanza en el habla se manifiesta por ejemplo, a través de diversas prácticas y costumbres asociadas a la alimentación:

“ponele a los niños dicen no le vas a dar queso de comer porque eso le va a tardar en hablar y acá me decía el pediatra que le dé de comer con quesito. Y allá no, eso como que le retrasa el hablar, eso dicen allá. Acá te dan otro tipo de receta. Yo le dí de chiquita queso, y cuando fui a Bolivia mi hija no podía hablar y mi sobrina sí de la misma edad, y me dijeron: ¿comió queso? Sí, bueno capaz eso le perjudicó me dijo mi mamá. En nuestra cultura [aymara] está qué se le puede dar y qué no. Por ejemplo, para que

empiecen a caminar tienen que pisar en moneda de plata, son tradiciones que se pasan, acá no es así.” (Emilia, 29 años 13/12/2019)

Estas costumbres y hábitos ligadas al comienzo del habla en los niños/as han sido también estudiadas desde la antropología. Saville Troike (2005), retomando los desarrollos de Goldman (1987), ha ilustrado el establecimiento de determinadas prácticas y creencias relacionadas con el mejoramiento del desarrollo de la lengua entre los Huli (pueblo indígena situado en la Provincia de Hela, en Papúa Nueva Guinea), quienes son considerados en algunos aspectos como “retrasados”:

“Por ejemplo, puede golpearse una rana suavemente sobre los labios, dientes y lengua del niño (órganos asociados con la articulación) mientras se repite un cántico. Goldman informa que “La razón detrás de esta práctica involucra la asociación cultural de las ranas (*yago*) y el habla (1987:453). Qué significa “retraso” lingüístico es, por supuesto, específico de cada cultura, como también el “remedio” (Saville Troike 2005:224)

Como vemos la determinación en el comienzo del lenguaje de aquello que resulta normal o “retrasado” se vincula a las significaciones producidas culturalmente por los sujetos. Por otra parte, los sentidos referidos a los modos de habla de los niños no siempre coincidían al interior de las familias. Mientras que para algunas significaban un sobredimensionamiento de las especialidades médicas para detectar una supuesta dificultad para hablar, para otras implicaba cierta conformidad pensar en la gratuidad y acceso a los controles clínico-médicos, así como también varias de ellas rescataban el papel preponderante de la escuela en la observación de aquello que le ocurre al niño/a.

“Yo estoy conforme por la salud de mis hijos porque allá en Bolivia todo se cobra. Estoy agradecida de eso y de que en la escuela me dicen: ‘ella está así’, siempre me avisan. En casa es muy abierta pero en la escuela me reclamaron mucho de eso que no hablaba. Si yo no voy me llama la maestra y me dice: ‘cuando tengas tiempo vení a hablar con nosotros’, todo se le da información a la escuela de lo que le ha pasado. Allá en cambio

no, quizás eso supongo que se ve más en el campo o en la provincia. A lo que yo hablo con mi hermana mejoró un poco, no había mucha presencia de la escuela.” (Fiona, 35 años, 10/04/2019)

El acceso a la salud pública es una de las consideraciones más estimadas por las madres y que implica muchas veces un agradecimiento y valoración por la disponibilidad de tener este recurso para sus hijos/as debido a que “en Bolivia todo se cobra”. Asimismo, la disposición que varias de ellas observan en la relación de los/as docentes con los niños/as quienes “siempre avisan” cuando observan algún signo en su conducta que requiere una conversación con las familias. Esto nos muestra que los puntos de vista de las familias en relación a la educación así como la salud de sus hijos/as son plurales y diversos.

También, los modos de intervención médica frente a las “dificultades del lenguaje” de los/as niños/as resultan heterogéneas. Estas miradas y prácticas profesionales diversas se reflejaban en los relatos que algunas madres brindaban, quienes recuperaban otros modos de abordajes relacionados a la pronunciación y los tiempos para hablar en sus hijos/as, como se desprende del testimonio ulterior:

“Empezó a hablar a los 4. No pronunciaba las palabras. Después cuando fue a sala de 5 ya empezó a hablar normal. Una vez lo consulté con la fonoaudióloga y me dijo que estaba normal que está empezando a hablar. Le teníamos que hacer el turno de los oídos, pero ella me dijo de esperar, después se fue normalizando, ya no tiene el problema de pronunciar.”
(Marina 37 años 10/04/2018)

En este relato vemos que el inicio del habla a partir de los 4 años así como las dificultades en la pronunciación si bien determina una consulta fonoaudiológica no siempre implica por parte de los/as profesionales la indicación del inicio de un tratamiento. En este caso, la espera de un “tiempo para hablar” es introducida desde el saber experto-profesional.

Para finalizar, la inclusión de este registro plural a través de los testimonios brindados por las familias nos muestra la importancia de sus voces y miradas al interior

de las instituciones sanitarias. En el siguiente apartado desarrollaremos el rol crucial que las políticas lingüísticas familiares tienen en el lenguaje de sus hijos.

6.2 Las políticas lingüísticas familiares

Varias investigaciones han señalado el rol central que las políticas lingüísticas familiares poseen en situaciones de desplazamiento lingüístico (Luykx 2014), desde la determinación respecto de qué lengua usar y cuándo con el niño (King, Fogle y Logan-Terry 2008, King 2016), así como las gestiones lingüísticas tomadas por diversos actores a fin del mantenimiento de los comportamientos lingüísticos en determinados contextos sociales (Spolsky 2009). La política lingüística familiar (PLF) hace referencia a las determinaciones que explícita o implícitamente se establecen entre los adultos de la familia -como ser padres, abuelos, etc.- respecto al uso lingüístico y el aprendizaje de diferentes lenguas al interior de la familia. (King *et al* 2008)

A lo largo de las conversaciones, entrevistas y relatos que he podido desarrollar con cada familia he notado cómo las PLF cobran un rol preponderante en las explicaciones acerca del por qué utilizar el castellano o el aymara con sus hijos. En varias de ellas las PLF se sustentaban en una ideología lingüística que relacionaba el uso de la lengua castellana con el éxito escolar.

Por otra parte, transmitir o no el idioma aymara a los niños se encuentra asociado a determinados acuerdos que se establecen entre distintos miembros de las familias como madres/padres, abuelas/os, tías/os, etc. Estos acuerdos se vinculan muchas veces a recuerdos de infancia vividos por cada uno de ellos desde los encuentros con abuelos/as aymara-hablantes y los vínculos desplegados que comienzan a despertar el interés por el uso y aprendizaje de esa lengua en sus hijos/as. Según lo que éstos perciben como “necesidades comunicacionales, emocionales y de desarrollo de los niños” (Luykx 2014) se van estableciendo modos de adecuación del uso del aymara, desde adaptaciones situacionales a partir de las interacciones de los adultos con lo/as niños/as, registrado en el testimonio que sigue a continuación:

“Yo entiendo algo el aymara pero a mi hija no le hablo, pasa que antes mis padres vivían en provincia en el pueblo, cuando ya se vinieron a ciudad entonces lo cortaron y nosotros ya ahí crecimos sin saber. Ya cuando venían nuestras tías y abuelas a visitarnos ya dialogaban entonces escuchábamos de a ratos y decíamos: ¿que están hablando? ¿Que están hablando? y ahí me surgía la curiosidad (risas), mi hermana mayor entendía porque ella ya estaba en provincia y ella ya nos fue enseñando algo” (Isabel, 35 años, 2/10/2019)

Otro de los puntos centrales, en relación con las PLF, es el uso de la lengua aymara al interior del hogar para el relato de determinadas situaciones familiares, como por ejemplo, cuando el propósito es que los niños no deban enterarse de cuestiones “adultas”. Julca Guerrero (2000) analizó este tipo de prácticas lingüísticas en pobladores quechua hablantes de la ciudad de Huaras en Perú planteando el modo secreto en que funciona la lengua quechua utilizada exclusivamente para situaciones comunicativas entre adultos. El relato que sigue a continuación hace referencia a la manera en que los hijos/as interrogan a sus madres y padres en el uso “oculto” de la lengua aymara:

“Un día mi hija me escuchó hablando con mi hermana que vive acá, entonces vino y ella me estaba contando cosas de adultos que estaba pasando con su familia. Bueno entonces ella venía, cuando escucha algo es terrible, empieza a preguntar todo entonces me dice en aymara está pasando esto en mi casa y me dice: mamá ¿qué estás hablando? ¿Qué son códigos? ¿Señales? ¿Qué hablan? -No hija es un idioma si quieres aprender aymara cuando seas un poquito más grande ya hablarás con tus abuelos. Ahora está con la idea de cuándo vamos a ir a visitar a los abuelos a Bolivia” (Vanesa, 34 años 02/09/ 2019)

En el relato se percibe que a pesar de la decisión tomada respecto de no hacer partícipe a los hijos en conversaciones “de adultos” a través del uso del aymara, ésta es una política lingüística que desencadena preguntas en los niños acerca de la funcionalidad

de la lengua. Al mismo tiempo las repuestas brindadas por las madres (“si quieres aprender aymara cuando seas un poquito más grande ya hablarás con tus abuelos en Bolivia”) generan la expectativa en los niños/as de querer viajar a ese país para ver a las generaciones más grandes, asociada con la posibilidad de que sean ellos/as quienes puedan revelar la lengua “escondida” por sus madres y padres. Esta situación de socialización lingüística transgeneracional también ha sido observada por Dreidemie (2015) en las prácticas comunicativas de los hablantes de quechua en Buenos Aires. En este tipo de interacciones comunicativas, señala la autora, las relaciones entre abuelos/as o adultos/as mayores son muy estimadas y juegan un papel preponderante que contrarresta la determinación, consciente o inconscientemente, de los padres y las madres de no transmitir la lengua a sus hijos/as, como se desprende del siguiente ejemplo:

“Mis papás siempre me hablaron en castellano. Ya cunado era más grande fui a Bolivia y mi abuelita me hablaba a mí en aymara, yo no le entendía porque no me hablaba nunca mi mamá ya pues entonces aprendí algunas frasecitas entonces de ahí yo aprendí, pero la manera de pronunciar no te sale bien. A veces hablo pero me sale como otro tipo de pronunciación, se entiende otra cosa pero ahora me gusta hablarlo.” (Florencia 35 años 26/09/2019)

Por último, en relación con el uso de la lengua castellana o aymara en las familias se presentan una variedad de adaptaciones situacionales respecto a que lengua usar, quiénes son los interlocutores presentes y su manejo o no de ambos idiomas. La existencia de dos lenguas así como los diversos modos de habla surgidos de los procesos interactivos sociales intra e interculturales favorecen a la construcción de una gran cantidad de recursos sociolingüísticos mixtos (Dreidemie 2015). Estas combinaciones se registran en el próximo relato de una madre quien señala la mixtura del uso del aymara con el castellano en la comunicación familiar:

“Nosotros poco hablamos aymara pero mezclado con castellano. Solo con mi papá y mi mamá hablo el aymara porque mi esposo no habla aymara

entonces con él hablamos castellano, con mi hermana también si hablo porque con ella me entiende.” (Clara, 29 años 15/07/2019)

Como en este ejemplo, muchas veces el castellano se encuentra como idioma en común para poder entenderse entre miembros de una misma familia, cuando el entrecruzamiento de otras lenguas como el quechua o aymara impide un entendimiento mutuo. Es decir, familias trilingües donde se habla el aymara, quechua y castellano, este último termina siendo el idioma que prevalece para poder comunicarse. Algo similar ocurre en relación con otras variedades lingüísticas (quechua cerrado), así como otras lenguas extranjeras habladas al interior de las familias:

“el aymara lo uso más con mis papás, se usa poco pero cuando hablo con ellos hablo en aymara o con mis tías, ellas más hablan el aymara, en ese momento yo hablo aymara porque sino no nos podemos entender. De parte de mi esposa solamente habla conmigo el castellano pero con todos sus familiares hablan el quechua cerrado. Nosotros no practicamos porque yo no entiendo el quechua cerrado y ella no entiende el aymara entonces hablamos el castellano” (Claudio 26/09/2019)

Mi marido no habla el aymara porque no fue criado allá, el habla quechua y portugués porque fue criado en Brasil. Su papá le habla a veces en quechua y mi hija una que otra cosa entiende pero más en castellano. Yo entiendo el aymara pero si me hablan lento una que otra cosa. Yo me vine aquí a los 9 años. (Teresa, 31 años 27/03/2019)

Todas estas PLF desarrolladas exponen los diversos posicionamientos llevados a cabo por los padres y las madres respecto al lenguaje de sus hijos/as. Si bien el uso del castellano se presenta en la mayoría de los casos como la lengua de uso en el ámbito familiar las situaciones generacionales anteriormente expuestas llevan a que los/as niños/as tomen iniciativas no contempladas en la PLF respecto de la lengua aymara. La relación con sus abuelos, posibilita la conservación y el uso de la lengua lo que podría a futuro determinar una política lingüística familiar absolutamente diferente a la

desplegada por la primera generación (Reyna Muniain 2016). Así, los niños/as se presentan como agentes críticos en las decisiones tomadas por las familias, como desarrollaremos en el siguiente apartado.

6.3 La palabra de los niños desde las miradas de las familias

En el interjuego de las diferentes lenguas habladas al interior del hogar los niños se presentan como partícipes activos en relación a los significados y sentidos construidos alrededor de las mismas. A pesar de la decisión de varias familias, muchas veces deliberada y otras impuestas por el medio en el que conviven, de utilizar cotidianamente el castellano y dejar de transmitir el aymara a los hijos, se presentan acuerdos y desacuerdos entre los mismos. El fragmento de entrevista que a continuación se detalla, da cuenta de las negociaciones que se establecen entre madres e hijos, así como la participación activa de estos últimos en los procesos de socialización lingüística:

Eugenia: -¿Hablan aymara en la casa?

Ester: No... bueno a veces sí hablamos con el papá y ellos [hijos] a veces escuchan y dicen, piensan que es el inglés boliviano [risas] nosotros le dijimos que acá no se habla, que vos acá vas a tener en el colegio el inglés.

Viviana: ¿Por qué pensás que dicen eso?

Ester:- Yo les expliqué así: ¿viste que los coreanos a veces tienen a unos niños que están en el colegio y adentro de la escuela hablan el español y salen afuera y hablan con el papá y hablan en coreano?

Eugenia: ¿Y tus hijos que dicen?

Ester: Y... me preguntan [risas] ellos me dicen ¿por qué hablan ellos afuera otro idioma y adentro otro idioma? ¿Y por qué yo no puedo hablar lo mismo que tú hablas?

Viviana: ¿Vos que pensás que pasaría si le enseñarías?

Ester: No sé... mis papás siempre me hablaban en castellano. Mi papá entre ellos y sus abuelos si hablan el idioma.

Viviana: ¿Y cómo lo aprendiste?

Ester: Yo escuchándolo aprendí.

Viviana: ¿Te gustaría que aprenda?

Ester: Sí. Si él quiere sí. Pero él dice no, primero tengo que aprender el inglés y después sí.

Eugenia: ¿Y cuando hablan el idioma con tu marido qué les dicen?

Ester: Hablamos cosas de mayores y no quiero que te enteres vos por eso hablamos el idioma. A veces decimos, para dejarlo a los chicos solos, para despistarlos hablamos el idioma.

Eugenia: ¿Por qué pensás que tiene que aprender el castellano antes?

Ester: No sé, nunca me pregunté eso [pensativa] es como que le estuviera prohibiendo de algo que él quiere saber. Nunca me pregunté por qué no le quiero enseñar. Capaz porque no hablamos muy seguido acá. Yo veo que los coreanos salen y hablan en su idioma entre los niños también, no sé si será vergüenza, por ahí. Yo a veces me pregunto ¿por qué no les puedo enseñar yo a mis hijos? Capaz por vergüenza y miedo también.

(Ester, 38 años, registro en conjunto con Viviana Mamone 07/05/2019)

Como podemos ver a través del testimonio de Ester los niños van reparando en las normas sociales del uso de una lengua reflexionando sobre la manera en que se utiliza en diversas actividades sociales y al mismo tiempo siendo protagonistas de las mismas (Schieffelin y Ochs, 1986). También, van adquiriendo no solo el código lingüístico, sino valores relacionados a jerarquías entre las lenguas. (Kasares 2017)

A menudo la interpelación de los niños hacia sus padres respecto de la lengua aymara despierta en estos últimos una serie de sentimientos acerca del temor de hablarla en público. Tal como expresan Skura y Fizman (2015) retomando a Dorian (1998) es necesaria una gran autoafirmación tanto social como psicológica para que un grupo minoritario conserve una lengua ancestral. Una autoafirmación que resulta muy dificultosa de lograr en aquellas comunidades apremiadas por la exigencia de una ideología de menosprecio sufridas a lo largo del tiempo. Así, la palabra de los niños desde el registro de las familias implica que no son ajenos a estas experiencias vividas en los procesos de socialización lingüística que acontecen en sus vidas. Sus puntos de vista generan vacilaciones y dejan pensando a los adultos sobre el cómo, cuándo y por qué usar qué lengua(s) de acuerdo a lo expresado en el siguiente relato de una madre:

“Una vez me preguntó: ¿qué es eso [aymara] y por qué allá enseñan aymara en el colegio? ¿Y acá por que no enseñan?-me dijo. Yo le digo acá no porque no se habla ese idioma, capaz que hablan los que venimos de Bolivia, entonces ‘¿por qué nos enseñan al inglés? - me preguntó una vez [risas]” (Ariana, 41 años, registro en conjunto con Viviana Mamone 07/11/2019)

Estos testimonios nos muestran la manera en que los niños van interpelando las jerarquías lingüísticas sociales y el estatus de las lenguas “relacionado con los valores que adquiere el uso de una determinada lengua o variedad en contextos particulares. El estatus de las lenguas aparece en este caso ligado a otros estatus: el de sus hablantes y también el de las prácticas institucionales en que se usan las lenguas” (Unamuno 2015: 215).

En definitiva, el registro familiar acerca de cómo los niños/as perciben las intervenciones sobre el lenguaje y el uso de una u otra lengua revelan la importancia de su lugar como agentes que construyen sentidos e intervienen activamente indagando e interpelando muchas veces las decisiones tomadas por sus familias.

Conclusiones

Umberto Eco en su libro “En búsqueda de la lengua perfecta” reflexiona acerca del modo en que en diversas mitologías y teogonías se presenta un relato que explica la multiplicidad de las lenguas. Sin embargo, señala que “una cosa es saber que existen muchas lenguas, y otra considerar que esta herida deba curarse hallando una lengua perfecta” (Eco 1994:13).

La “lengua perfecta”, la “lengua correcta”, “la lengua legítima” sintetiza el enorme estigma de un pasado aún presente en el sonido que reproduce una pronunciación diferente en los niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos. Pero ¿qué es aquello que se intenta sancionar bajo una uniformidad lingüística en sus formas de hablar? ¿Qué se nombra en definitiva tras la diferencia de “otra” lengua “ilegal”? Una huella, un rastro, una marca fundamental: la marca primigenia de la alteridad (Rivera Cusicanqui 2018).

La posibilidad de analizar desde una mirada lingüístico-antropológica las formas de hablar de los niños descendientes de aymaras-migrantes al interior de las prácticas educativas y sanitarias ha permitido iluminar una realidad hasta entonces contemplada tras un lente exclusivamente focalizado en términos de salud-enfermedad y/o normalidad-anormalidad. Con un efecto prismático el descentramiento de estos binarismos fueron develando una multiplicidad de dinámicas lingüísticas, temporales y socioculturales puestas en juego tras el supuesto sentido otorgado al lenguaje “mal hablado” en los niños y a sus “modos tardíos” para hablar.

Poder examinar el lugar que las ideologías lingüísticas, sentidos socioculturales y temporalidades ocupaban en las relaciones entre los/as profesionales y las familias respecto del habla de los niños permitió poner en escena las complejas relaciones y tensiones presentes entre los saberes de estos últimos y los conocimientos expertos en los primeros. Pero también hacer lugar a otras voces y miradas posibles acerca de su lenguaje, transmitidas a partir de la construcción de un “tiempo para hablar”.

Por un lado, desde el establecimiento de una única temporalidad posible, instituida bajo determinados saberes profesionales y a través de un proceso de “temporalización” del lenguaje se tipificaba en términos numéricos un tiempo cronológico para hablar,

establecido bajo el inicio de una determinada edad. De esta manera, la necesidad de detectar precozmente un posible “trastorno del lenguaje” se presenta vinculada a los tiempos biomédicos hospitalarios y la posibilidad de intervenir aprovechando la neuroplasticidad temprana que las “consultas tardías” por parte de las familias impedían lograr.

Por otro lado, desde una “primacía gramatical occidental” se sanciona el lenguaje de los niños como a-normal desde ideologías lingüísticas sobre sus formas de hablar, asentadas sobre la pronunciación de un castellano “diferente” traducido como una construcción “imperfecta” del lenguaje a partir de fenómenos de contacto lingüístico. De esta manera, los modos de habla de los niños revelaban la compleja “convivencia de una variedad prestigiosa del castellano con una variedad estigmatizada de la misma lengua” (Albarracín 2008:4). A la vez que descubrían la pretensión de atribuir a una modalidad castellana, llamada “estándar” o “rioplatense”, como aquella únicamente “permitida”, “oficial” y por lo tanto “legítima”; sin posibilidad de coexistencia con la “otra variedad”, “andina”.

Los análisis aquí expuestos nos muestran cómo bajo sistemas binarios de salud/enfermedad y normalidad/anormalidad se encuentran involucradas dinámicas lingüísticas, temporales y socioculturales que esta serie de dualismos constitutivos desplegados a través de “Modelos Comunicativos Hegemónicos” (Briggs 2005) impiden revelar. Así, las formas de hablar de los niños que descienden de familias aymaras-migrantes pensadas de forma multidimensional, constituidas bajo otras temporalidades posibles y al interior del conjunto dialectal denominado “castellano andino”, podían no estar determinando unívoca y exclusivamente un problema de salud en los mismos.

En definitiva, a través del desarrollo de esta investigación se trató de interpelar determinadas concepciones normalizantes de salud y enfermedad, normalidad y anormalidad en las prácticas educativas, así como en los procesos de atención de la salud a través de las ideologías lingüísticas y temporalidades construidas a partir de las formas de hablar de los niños descendientes de aymaras-migrantes. Y de este modo, poner en escena, no solo las complejas relaciones entre profesionales y familias indígenas-migrantes sino la urgente necesidad de transformar modelos educativos y de atención sanitaria integrando una mirada intercultural, plurilingüe y multiétnica. La presente Tesis intentó ser un aporte en esa línea.

Bibliografía citada

ACHILLI, E.

- 1994 La investigación etnográfica en educación (Explorando su desarrollo en los tiempos de la postmodernidad); V Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación; San José; Costa Rica; 3,4 y 5 Nov.
- 2005 *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- 2010 *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.

ANDIA FAGALDE, E.

- 2016 “Cultura y participación política de la población adulta mayor migrante indígena en la ciudad de El Alto (Bolivia)” en: *Los Pueblos Indígenas de América Latina*. Actas del II CIPIAL. Abbona, A. y Roca, I. (Eds.). Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Universidad Nacional de La Pampa. EdUNLPam, pp. 929-959.

ALBARRACÍN L.

- 2008 “Proyección de la EIB en territorio de sustrato indígena” Asociación de investigadores en Lengua Quechua (ADILQ). VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “EIB y renovación de Políticas Educativas”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 3, 4 y 5 de diciembre 2008. Ministerio de Educación de la Nación – República Argentina.

ÁLVAREZ-SOUSA, A.

- 1996 “El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu.” REIS: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 75, 1996 (Ejemplar dedicado a: Desigualdad y Clases Sociales), págs. 145-172.

BAEZA, B.

- 2017 “Migrantes quechuas provenientes de Bolivia. La celebración del día de los muertos en Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina)” Dossier: Pueblos indígenas, trabajos de la memoria y territorialidades en disputa. Laura Mombello y Lorena Cañuqueo (Coordinadoras). En *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. Publicación del Núcleo de

Estudios sobre Memoria (CIS-CONICET/IDES, de Argentina). Volumen 4, Número 8, pp 86-107.

BARTH, F. (Comp.)

1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

BASSO, K.

1972 “Renunciar a las palabras”. Traducción de “to Give On Words: Silence in Western Apache Culture. En P.P. Giglioli (ed). *Language and Social Context*. New York. Viking Penguin.

BATALLÁN, G. y CAMPANINI, S.

2007 “El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”. En *Revista de Antropología Social* N° 16, pp. 159-174, Universidad Complutense de Madrid.

BATALLÁN, G. y NEUFELD, M. R.

1988 Problemas de la Antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 2, p 1-6, 1988.

BERGER, P. y LUCKMANN, T.

1968 *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Edición única en castellano 1968. Argentina, 1993. 233 pp.

BIANCHI, E.

2010 “El proceso de medicalización de la sociedad y el déficit de atención con Hiperactividad (ADHD). Aportes históricos y perspectivas actuales.” VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

BOURDIEU, P.

1973 “Condition de classe et position de classe”, *Archives Européens de Sociologie*, tomo VII, núm.2,1966. Traducción española: P. Bourdieu, “Condicion de la clase y posición de clase”, en Filippo Barbano et al, *Estructuralismo y sociología*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1973, pp72-100

1984 *Questions de sociologie*. París: Les editions de Minuit, París, Traducción española: Martha Pou, “Sociología y cultura. Mexico: Grijalbo Editorial, 1990

BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L.

1995 *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalbo México: Grijalbo

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDÓN, J. Y PASSERÓN, J.

2002 *El oficio del sociólogo. Presupuesto epistemológico*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores

BRIGGS, C.

1986 *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRIGGS, L.

1976 “Dialectal variation in the Aymara language of Bolivia and Perú.” Tesis de grado doctoral, University of Florida. Ann Arbor. University Microfilms International

1980 “Algunos rasgos dialectales del aymara de Bolivia y del Perú” *NNL* 3:7-8

1993 *El idioma aymara. Variantes regionales y sociales*. La Paz-Bolivia: Ediciones ILCA.

CAGGIANO, S.

2005 *Lo que no entra en el crisol – Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

2010 “Del Altiplano al Río de La Plata. La migración aymara desde La Paz a Buenos Aires.” En: TORRES, Alicia (2010) [comp.] *Niñez indígena en migración Derechos en riesgo y tramas culturales*. FLACSO. Quito.

2014 “Riesgos del devenir indígena en la migración desde Bolivia a Buenos Aires: identidad, etnicidad y desigualdad”. *Les Cahiers ALHIM (Amérique Latine Histoire et Mémoire)*; Lugar: Paris; vol. 27 p. 1 1.

CANELO, B.

2006 “Migrantes del área andina central y Estado porteño ante usos y representaciones étnicamente marcados de espacios públicos”. CLACSO-ASDI.

2008 “‘Andinos’ en Buenos Aires. Reflexiones acerca de una categoría nativa y de una elección teórica.” *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Época II. Vol. XIV. Núm. 28. Buenos Aires.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R.

1992 *Etnicidad y Estructura Social*. México: CIESAS, Ed. de la Casa Chata

CALVO PÉREZ, J.

- 1995 "El castellano andino y la Crónica de Guaman Poma". En *Historia de la Lengua Española en América y España*. Eds., María Teresa Echenique, Milagros Aleza y Maríajosé Martínez. Valencia: Tirant lo Blanch. 31-39.
- 1999 "Pronominalización en español andino: ley de mínimos e influencia del quechua y del aimara". En *Homenaje al Dr. Germán de Granda 2*. Valladolid: Anuario de Ungüística Hispánica. 521-543.
- 2000 "Lengua aimara y evaluación de préstamos en el español de Bolivia" *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, ISSN 0254-9239, Vol. 24, N° 2, pp. 339-354.

CERLETTI, L.

- 2014 *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Ed Biblos, 2014.

CERLETTI, L. y GESSAGHI, V.

- 2012 "Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad. Discusiones a partir del enfoque etnográfico". *Revista PUBLICAR*. N°13. Colegio de Graduados en Antropología Social.

CERNADAS FONSAÍAS, C.

- 2014 "Cuidados en disputas. Las voces de los expertos y de las madres migrantes en el ámbito de la salud pública" En: Tarducci, Mónica (comp.) *Feminismo, Lesbianismo y Maternidad en Argentina*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.

CERRÓN PALOMINO, R.

- 1995 Dialectología del aymara sureño. *Revista Andina*, (25), 103-172.
- 2003 *Castellano Andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Cooperación Técnica Alemana GTZ.

CERRUTTI, M.

- 2009 "Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina" en Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población, Núm. 02. Buenos Aires: Dirección Nacional de Población, Secretaría del Interior.

COMELLES, J.

- 2004 "Diversidad cultural y práctica médica en el siglo XXI" en Fernández Juárez (comp.). *Salud e Interculturalidad en América Latina, Perspectivas antropológica*, Quito: Abya-yala.

- CONRAD, P. y W. SCHNEIDER, J.
 1985 *Deviance and Medicalization. From Badness to Sickness*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- CONRAD, P.
 1980 “On the medicalization of deviance and social control”. In David Ingelby (Ed.), *Critical psychiatry*. London: Penguin Books.
- 2007 *The Medicalization of Society. On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- CRUZ RODRÍGUEZ, E.
 2010 “Rivera Cusicanqui Silvia, Ch’ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores” Buenos Aires, Retazos-Tinta Limón, 2010, 80 p., Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En línea], Reseñas y ensayos historiográficos, Puesto en línea el 14 octubre 2013, URL: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/65917>.
- CUMMINS, J.
 1973 “A theoretical perspective on the relationship between bilingualism and thought”. Working Papers on Bilingualism I, pp.1-9.
- 1976 “The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses”, en: Working Papers on Bilingualism, núm. 9, pp. 1-43.
- DÍAZ ROMERO, B.
 1918 “El idioma Aymara: Nuevas investigaciones gramaticales”. Boletín de la Sociedad Geográfica de La Paz 47. 52-64.
- DORIAN, N.
 1998 “Western language ideologies and small-language prospects”, en L. Grenoble y L. Whaley (eds.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DOZON, J y FASSIN, D
 2001 *Critique de la santé publique*. París: Balland.

DREIDEMIE, P.

2008 “Formas de poder y regulación social a través del habla: el caso de los migrantes quechua-bolivianos en Buenos Aires (Argentina)”. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

2015 “Me gustaría que no se pierda, que adonde vayas lo lleves...”. El hablar quechua mezclado en migrantes bolivianos en *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad socio lingüística de la Argentina y países limítrofes* Ana Carolina Hecht... [et.al.]; compilado por Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

DUMONT, R.

1972 “Learning English and How to Be Silent: Studies in Sioux and Cherokee Classrooms”. En: Courtney Cazden, Vera John y Dell Hymes (eds.). *Functions of Language in the Classroom*. Teachers College Press, New York.

DURANTI, A.

1997 *Antropología lingüística*, Madrid, Cambridge University Press, 2000.

ELÍAS, N.

1989 *Sobre el tiempo*. Madrid: Fondo de la Cultura Económica.

ENGELMAN, J.

2016 “Migración étnica y condiciones de vida urbana al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires”. *Alteridades*, 26(52), 67-79.

ERICKSON, F. y MOHATT, G

1982 “Cultural Organization of Participant Structures in Two Classrooms of Indian Students”. En: George Spindler (ed.). *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

FASSIN, D.

2005 “Le sens de la santé. Anthropologie des politiques de la vie, en Saillant, Francine y Genest, Serge. *Anthropologie médicale. Ancrages locaux, défis globaux*, Québec: Les Presses de l’Université Laval”; París: Anthropos, pp. 383-399. Traducción del Programa de Antropología y Salud.

- FISHMAN, J.
1991 *Reversing Language Shift*, Clevelon, Multilingual Matters, 1991.
- FOLEY, D.
1996 “El indio silencioso como una producción cultural”. En Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D.: *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press, 1996.
- FOUCAULT, M.
1976 *Histoire de la sexualité. Vol 1. La volonté de savoir*. París: Gallimard.
2002 *Vigilar y castigar*. Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- FRANKENBERG, R.
1980 Medical Anthropology and Development: A Theoretical Perspective. *Social Science and Medicine*, 14, 197-207.
1992 Your time or mine: temporal contradictions of biomedical practice. In: Frankenberg R. (comp.). *Time, Health & Medicine*. London: Sage Publications.
2003 “Unidos por la diferencia, divididas por la semejanza: la alegremente dolorosa posibilidad de la colaboración entre medicina y antropología”. Cuadernos de Antropología Social, núm. 17, 2003, pp. 11-27 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina
- FREIDSON, E.
1978 “La construcción profesional de la enfermedad”. En *La Profesión Médica*, Barcelona: Península.
- FUKS, A.
2019 “Más que un conflicto de lenguas”. Dossier Interculturalidad. *Revista Soberanía Sanitaria*. <http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/mas-que-un-conflicto-entre-lenguas>
- GANDULFO, C.
2007 *Entiendo pero no hablo. El guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. Editorial Antropofagia, Buenos Aires.

- GARCÍA, M. G.; RECODER, M. L. y MARGULIES, S.
2017 “Espacio, tiempo y poder en la atención hospitalaria de la salud y la enfermedad. Aportes de una etnografía de un centro obstétrico”, *Revista de Salud Colectiva*, 13.
- GIAMMATTEO, M.
2004 “El campo semántico temporal. Estudio de verbos y expresiones temporales”. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- GIAMMATTEO, M. y ALBANO H.
2017 “Las rutas de la gramática y el léxico” en MARTÍNEZ, A., GONZALO, Y. y BUSALINO, N. (Coords.). *Rutas de la Lingüística en la Argentina II*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- GARATEA, C.
2013 “Tras los orígenes del español andino. Problemas y realidades”. *Tinku* n° 20. Section d'Études hispaniques. 2013. Université de Montréal.
- GNECCO, C.
2008 “Discursos Sobre El Otro: Pasos Hacia Una arqueología De La Alteridad étnica”. *Revista CS*, n. ° 2 (diciembre), 101-29. <https://doi.org/10.18046/recs.i2.413>.
- GOOD, B.
2003 “Cómo construye la medicina sus objetos”. En *Medicina, racionalidad y experiencia. Una perspectiva antropológica*, Barcelona: Edicions Bellaterra.
- GUNDERMANN, H.
1994 “¿Cuántos hablan en Chile la lengua aymara?”, en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, No. 32, Concepción, Universidad de Concepción, pp. 129.
- GUPTA, A.
2015 “Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura política y el estado imaginado”. En: Abrams, Ph., A. Gupta y T. Mitchell, *Antropología del Estado*. México: FCE.

- HARDMAN, M.
1972 "Postulados lingüísticos del idioma aymara". En ESCOBAR, Alberto (Comp.): *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 37-46.
- HARDMAN, M.; VÁZQUEZ, J.; YAPITA J.
1988 *Aymara. Compendio de estructura fonológica y gramatical* La Paz. (colab. Lucy Therina Briggs; Nora Clearman England; Laura Martin) Bainsville: Gramma Impresión.
- HECHT, A.
2010 "Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina). Múnich: LINCOM EUROPA, academic publications.
- 2011 Un análisis antropológico sobre la migración y el desplazamiento lingüístico entre hablantes de la lengua toba en Argentina. *Gazeta de Antropología*, 21 (1) pp.
- 2012 "Entre silencios presentidos y voces anheladas. Ideologías lingüísticas sobre la vitalidad del toba en un contexto de desplazamiento por el español". En: *Spanish in Context* 9 (2) pp. 293–314.
- 2013 "Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística". *Revista Infancias Imágenes*; Lugar: Bogotá; Año: 2013 vol. 12 pp. 7 - 17.
- HECHT, A.; GARCÍA PALACIOS, M.; ENRIZ, N. y DIEZ, M.
2015 "Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico". En: Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A.C. (comp.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, pp. 43-64. Bs As: Biblos.
- HECHT, C.; DIEZ, M., NOVARO, Gabriela; PADAWER, Ana
2011 "Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión". *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de escolarización en niño indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos; pp. 265 - 281
- HUANCA PAYEHUANCA, D.
2008 "Desarrollo del lenguaje". *Revista Peruana de Pediatría*. 61(2):98-104. 12.

HYMES, Dell

1972 “*Acerca de la competencia comunicativa*”. Traducción del original en Pride and Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin (págs. 269-293) por Juan Gómez Bernal Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.

1972 “Modelos de interacción ente lenguaje y vida social”. En Golluscio, L. y colaboradoras (comp.) *Etnografía del habla*. Textos fundacionales. Bs. As.: EUDEBA (págs. 54-89).

IRVINE, J.:

1989 *When talk isn't cheap: language and political economy*, *American Ethnologist*, vol. 16, N° 2, 1989, pp. 248-67.

FABIAN, Johannes, F.

1983 *Time and the other*, Nueva York: Columbia University Press.

JUANATEY, M.; RODRÍGUEZ, M.

2019 “Hacia na enseñanza no prescriptiva de la Lengua Estándar: herramientas para la valoración del contacto quechua-español en la Ciudad de Buenos Aires”; Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto para el Estudio de la Educación el Lenguaje y la Sociedad; *Educación, Lenguaje y Sociedad*; 16; 16; 5-2019; 1-28.

JULCA GUERRERO, F.

2004 “Uso de las lenguas quechua y castellano en procesos de educación bilingüe intercultural en *Cuestiones de lingüística general, hispánica y aplicada*. Volumen 3 Gustavo Solís-Fonseca (pág. 355-378). http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Felix_Julca.pdf

KASARES, P.

2017 “La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco”. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 27, p. 133-147. <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC>.

KING, KENDAL A.; FOGLE L.; LOGAN-TERRY A.

2008 “Family language policy”. *Language and Linguistics Compass*, 2/5, 907–922.

- KING, KENDAL A.
2016 “Language policy, multilingual encounters, and transnational families”.
Journal of Multilingual and Multicultural Development, 37 (7), 726-733.
- KLIN, A.; JONES W.
2018 “Una agenda para la medicina del neurodesarrollo en el siglo XXI: lecciones aportadas por el autismo” *REV NEUROL* 2018; 66 (Supl. 1):S3-S15]PMID: 29516447DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018039>.
- KOSELLECK, R.
1989 “Darstellung, Ereignis und Struktur, en *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*”. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 144-157. Disponible en español la obra entera: (2003), *Futuro pasado. Sobre una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- KROPFF, L.
2009 “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad”. *Avá* N° 16, pp. 171-187. http://www.ava.unam.edu.ar/images/16/pdf/ava16_kropf.pdf.
- LAMBERT, W.
1975 “Culture and Language as factors in learning and education”. En A. Wolfgang (ed.): *Education of inmigrant students*. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education.
- LEDESMA, P.
1999 “Actitudes lingüísticas e ideologías educativas”. *Alteridades*, 9 (17), 51-70
- LERNER, D.; LEVY, H.; LOBELLO, S.
1999 Lengua Documento de trabajo n° 5. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Secretaría de Educación Subsecretaría de Educación Dirección General de Planeamiento Dirección de Currícula.
- LINS RIVEIRO G.
1986 “Extrañamiento y conciencia práctica. *Un ensayo sobre la perspectiva antropológica*”. Ph.d. Program in Anthropology City University of New York. Buenos Aires. Agosto 1986.
- LIPSKI, J.
1994 *EL español de América*. Madrid: Cátedra.

- LIRA, J.
1995 *Medicina Andina. Farmacopea y ritual*. Biblioteca de la tradición oral Andina, 6. Centro de Estudios Rurales Andinos, Bartolomé de las Casas, Cusco.
- LÓPEZ CANELAS, E.
2011 “Aproximaciones a los impactos de la minería en la vida de las mujeres. Los casos Huanuni y Coro Coro”. En *Mujer Rural: Cambios y persistencias en América. Latina*. Primera edición: Lima, julio de 2011.
- LUHMANN, N.
1993 “Temporalisierung von Komplexität”, en *Gesellschaftsstruktur und Semantik I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 235-300.
- LUYKX, A.
2014 “Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico”. En: *Runa* 35 (2): 105-115.
- MADRID, L.
2013 “Bolivia: resistencias y persistencias ante la visión fetichizada de la minería y el desarrollo”. En *Astrolabio* 11.
- MACNAMARA
1966 *Bilingualism and primary education*, Edimburgo, Edimburgh University Press.
- MAMONE, V.; GIAMMATTEO, M.
2019 *Los desencuentros de la lengua. Infancias en contextos migratorios*. Buenos Aires: Bilbos.
- MAMONE, V.; GIAMMATTEO, M.
2016 “Los desencuentros de la lengua.” En: *Revista Comunicaciones en Humanidades UMCE*. Santiago de Chile, N°. 5, 2016, págs. 175-180
- MANTOVANI J.
2006 “The future of neurodevelopmental medicine –’it ain’t what it used to be”’. *Dev Med Child Neurol* 2006; 48: 947.
- MARDONES, P.
2012 “Volveré y seré millones. Migración y Etnogénesis aymara en Buenos Aires”. Editorial Académica Española.
2015 “Buenos Aires Jacha Marka. Migrantes aymaras y quechuas en Buenos Aires en los umbrales de un nuevo pachakutik.” Tesis Doctoral. UBA

MARTÍNEZ, A.

2010 Reflexiones en torno al concepto de clase social - Pierre Bourdieu y el espacio social pluridimensional. *Astrolabio*, (2). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/176>).

MARTÍNEZ, L.

2017 “Niñez, migración y perspectivas de derechos: Una aproximación antropológica en el contexto escolar.” Tesis Doctoral. Universidad de Buenos aires

MARTÍNEZ-HERNÁEZ, A

2014 “La cerebralización de la aflicción. Neuronarrativas de los consumidores de antidepresivos en Cataluña.” *Periferias de Fronteras y Diálogos*. XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Tarragona, 2-5 de septiembre, pp. 4346-4355

MEDINA ALVA M; CARO-KAHN I; MUÑOZ HUERTA, P; LEYVA SÁNCHEZ, J; MORENO CALIXTO, J; VEGA SÁNCHEZ S.

2015 “Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años”. *Rev. Peruana Med Exp Salud Pública*. 2015; 32(3):565-73

MENÉNDEZ, E.

2010 *La parte negada de la cultura*. Relativismo, diferencias y racismo. Cap. I, Definiciones, indefiniciones y pequeños saberes, p. 31 a 92. Prohistoria Ediciones, Rosario.

MENDOZA, S.

2004 “Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica”. Buenos Aires. Secretaria de educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos aires. Dirección de General de Planeamiento. Dirección de currícula.

MESSINEO, C.; HECHT, A.

2007 “Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas.” *Anales de la educación común*. Tercer siglo/año3/número 6/ Educación y lenguajes/julio de 2007. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Planeamiento.

- 2015 *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio) lingüística en la Argentina y países limítrofes.* Buenos Aires: Eudeba
- MIGNOLO, W.
- 1995 *The darker side of the Renaissance. Literacy, territoriality, and colonization.* Ann Arbor: University of Michigan Press.
- MILSTEIN, D.; OTASO, A.; FUKS, A.
- 2016 “Interculturalidad y salud en la educación médica”. *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* Coord.: María Verónica Di Caudó / Daniel Llanos Erazo María Camila Ospina Coordinadores CLACSO. CINDE. Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana. Quito.
- MORENO-FLAGGE N.
- 2013 “Trastornos del lenguaje: Diagnóstico y tratamiento”. *Rev Neurol.* 13;57 (Supl 1): S85-94.
- MUÑOZ-YUNTA, J.; PALAU-BADUELL, B; SALVADÓ-SALVADÓ, M.; ROSENDO-MORENO, N.; VALLS-SANTASUSANA, A.; X. PERICH-ALSINA, X; GARCÍA-MORALES, I.; A. FERNÁNDEZ, A; F. MAESTÚ, F; T. ORTIZ T.
- 2005 “Trastornos específicos del lenguaje: diagnóstico, tipificación y estudios con magneto encefalografía”. *REV NEUROL* 2005; 40 (Supl 1): 115-119
- NEUFELD, M. y THISTED, J. (comps)
- 1999 *De eso no se habla... ” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Eudeba, 1999.
- NOGALES VERA, N
- 2016 “La economía del oro” Cuaderno de Coyuntura • Serie: “La economía del oro” • N° 2 *Plataforma Energética* Diciembre de 2016 Informe de caso: Extracción de oro en la Amazonía: Cuenca Tipuani – Mapiri.
- NOVARO, G.
- 2009 “Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires”. *Revista do Centro de Educação UFSM.* Dossiê Antropologia da Educação; Lugar: Santa María RS Brasil; vol. 34 p. 47 – 64
- 2012 “Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 17, n. 53 p. 459-483.

- NOVARO, G.; BORTON, L.; DIEZ, M., HECHT A.
2008 “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*; Lugar: México; Año: 2008 vol. III p. 173 – 201.
- NOVARO, G.; DIEZ, M.
2011 “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos “en Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps) (2011). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- NOVARO, G.; PADAWER, A. HECHT C.
2015 *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B.
1984 “Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories”. En: Shweder, Richard y Robert Levine (Eds.) *Culture Theory: Essays of Mind, Self and Emotion*, pp. 276-320. Cambridge: Cambridge University Press.
1986 (Eds.) *Language Socialization across Cultures*, pp. 1-16. Cambridge: Cambridge University Press.
- ONOFRE MAMANI, L.
2016 “Medicina tradicional Aymara” Perú *Comunicación: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 4(1), 46–56. Recuperado de <https://www.comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/40>
- PADAWER, A.
2010 “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa”. *Revista Horizontes Antropológicos*, 16 (34). pp. 349–375.
- PALOMAR VERA, C.
2005 “Maternidad: Historia y Cultura” En: *La Ventana 22*. En: *Revista Papeles de Población*, 2010, vol. 16. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx>

- PEAL, E. y LAMBERT, W.
1962 "The relation of bilingualism to intelligence", *Psychological Monographs*, 76,pp.23.
- PEDONE; C. y GIL ARAUJO, S.
2008 "Maternidades transnacionales entre América Latina y el Estado español. El impacto de las políticas migratorias en los procesos de reagrupación" familiar. Simposio "Nuevos Retos del Transnacionalismo en el estudio de las Migraciones". Lugar: Barcelona; Año: 2008, pp. 151-17
- PÉREZ, E.
2001 "Hacia una nueva visión de lo rural". En, Norma Giarraca (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO, Buenos Aires.
- PHILIPS, S.
1983 *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community in the Warm Springs Reservation*. Longman, New York.
- PRONOVOST, G.
2001 "Temps sociaux et temps scolaire en Occident: le brouillage des frontières." In: ST-JARRE, C.; DUPUY-WALKER, L. *Regards multiples sur le temps*. Sainte-Foy: Presses de L'Université de Quebec, 2001. p. 43-58.
- REQUEJO, M.
2005 *Lingüística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento. Temas de debate en Psicología Social y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- REYNA MUNIAIN, Facundo
2018 "Procesos de galeguización y regaleguización en Buenos Aires: Lengua, Identidad y Política lingüística familiar en la comunidad gallega de Buenos Aires". *Migrationsbedingte Sprachkontakte in der Romania des 21. JH*. Carolin Patzelt, et al. Berlín: Peter Lang.
- RIVERA CISUICANQUI, Silvia
2018 *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- RUSSO, J.
2013 A terceira onda sexologica: Medicina Sexual e farmacologizacao da sexualidade, *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 14: 172-194.

ROCKWELL, E.

- 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós Buenos Aires: Paidós.
- 2011 “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?” En Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela.* Buenos Aires: Biblos.
- 2018 “Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares”. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 47, pp. 21-32.

SANTILLÁN, L.

- 2009 “Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires.” *Revista do Centro em Rede de Investigação em antropología* vol. 13 (2) | 2009 Includi dossiê "Projects of scale-making: new perspectives for the anthropology of tourism"
- 2012 *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad.* Buenos Aires: Biblos.

SAVILLE-TROIKE, M.

- 2005 *Etnografía de la Comunicación.* Buenos Aires: Prometeo.

SINGER, M.

- 1994 “AIDS and the health crisis of the US urban poor; the perspective of critical medical anthropology” *Social Science & Medicine*, Vol 39, N° 7, pp. 931-948.
- 2004 “The social origins and expressions of illness”, *British Medical Bulletin*, 69: 9–19. Traducción del Programa de Antropología y Salud.

SKURA, S.; FISZMAN, L.

- 2015 “Ídish en Argentina: ideologías lingüísticas, silenciamiento y transmisión” en *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad socio lingüística de la Argentina y países limítrofes* Ana Carolina Hecht... [et.al.]; compilado por Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

SPOLSKY, B.

- 2009 *Language management*, Cambridge University Press, Cambridge

STIVAL, M.

2017 “Tiempo, procesos de atención y pacientes qom (toba). Una problematización de las perspectivas de los profesionales y personal de salud”, en Hirsch, S.; Lorenzetti, M. *Salud Pública y Pueblos Indígenas en Argentina. Encuentros, tensiones e interculturalidad*. San Martín: UNSAM Edita.

SINISI, L.

2013 “Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas”. En *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*, Elichiry, N. (comp.). Manantial, Buenos Aires, 2013.

TEUBAL, M.

2001 “Globalización y nueva ruralidad en América Latina”, en Norma Giarraca (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO, Buenos Aires.

TICONA MAMANI, E.

2007 “La lengua aymara como esencia del mundo andino” En Claudia Zapata (Comp.), *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Serie Tinkuy N° 2, Universidad Andina Simón Bolívar - Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile - Editorial Abya Yala, Quito. pp. 45-71.

TRINCHERO

2007 “Aromas de lo Exótico (retornos del objeto): Para una crítica del objeto antropológico y sus modos de reproducción”. Editorial SB, Buenos Aires. 2000. *Los Dominios del Demonio: Civilización y barbarie en las fronteras de la nación*. El Chaco central. Buenos Aires: Eudeba.

TRINCHERO, H.; BALAZOTE, A.; RADOVICH, J.; CASTILLA M.; ENGELMAN, J.; VALVERDE, S.

2018 “Pueblos Indígenas en Argentina: fronteras históricas y contemporáneas”. *Mesclando Fronteiras na construção dos Direitos Humanos*.

UNAMUNO

2015 “Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EI B (Chaco)” en *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad socio lingüística de la Argentina y países limítrofes* Ana Carolina Hecht... [et.al.]; compilado por Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

VALIENTE CATTER, T.; VILLARI, C.
2006 “Culturas y lenguas en contacto: Dinámicas culturales y lealtad lingüística entre quechua y castellano en la región andina.” Introducción al dossier. Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz. Indiana, vol. 33, núm. 1, pp. 9-25, 2016

VALDIVIA ALVAREZ, I. SAEZ, ZENAIDA, M. y ABADAL BORGES, G.
2016 Influencia de los hábitos de sueño en el desarrollo del lenguaje en preescolares. *Rev Cubana Pediatr* [online]. 2016, vol.88, n.4., pp. 417-427.

VARGAS, J.
2005 “Ritual andino en el Cementerio de Flores”. *Periódico Renacer*. Año VII. N° 103. Buenos Aires.

WEINRICH, H.
1998 “Breve xenología de las lenguas extranjeras” en Todorov, Tzvetan *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Madrid, Júcar.

WILK-RACIEŃSKA, J.
2012 *Entre la visión del mundo temporal y la aspectual. Casos del español sudamericano*. Katowice, Universidad de Silesia.

WOOLARD, K.
1998 *Language ideologies: practice and theory*, Nueva York, Oxford University Press.

YOUNG, A.
1982 “The Anthropologies of Illness and Sickness”. *Annual Review of Anthropology*, 11, 257-285.

Documentos y normativas:

Acta CoNISMA 12/14 Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar. Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (Anexo I).

Diseño Curricular para la Escuela Primaria (Resolución N.º 365-SED/2004).