

*TF*

# Hacia una perspectiva intercultural de la formación lingüística del profesorado

Autor:  
Toderó, Patricia Fernanda

Director  
Speranza, Adriana

2021

Trabajo Final presentado con el fin de cumplimentar con los requisitos para la carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura.

Trabajo Final

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA**

**TRABAJO FINAL DE LA CARRERA**

**TÍTULO:**

**“Hacia una perspectiva intercultural de la formación lingüística del profesorado”**

**ALUMNO/A:**

**Patricia Fernanda Todero**

**DNI: 24.457.820**

**TELÉFONO: 2934 - 15410847**

**CORREO: toderito@hotmail.com**

**PROFESORA TUTORA**

**Adriana Speranza**

**MES Y AÑO**

Agosto 2021

## Índice

|                      |    |
|----------------------|----|
| Descripción .....    | 3  |
| Fundamentación ..... | 5  |
| Primer Bloque .....  | 11 |
| Segundo Bloque ..... | 19 |
| Tercer Bloque .....  | 41 |
| Conclusiones .....   | 68 |
| Anexos .....         | 75 |

## Descripción

El presente trabajo busca representar un aporte que haga posible repensar la formación lingüística de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria desde una perspectiva intercultural de la educación, atendiendo a las particularidades del contexto sociocultural presente en el Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste, Río Negro. Se gesta en el marco de las acciones llevadas a cabo por diversos actores de la institución, sensibilizados por visibilizar, atender y promover procesos de valoración y auto-reconocimiento del origen étnico de muchos de sus estudiantes que hunden sus raíces en la cultura mapuche.

La propuesta explora posibilidades para repensar la formación lingüística del profesorado desde una perspectiva intercultural que parta del reconocimiento, respeto y fortalecimiento de la identidad y de los derechos culturales y lingüísticos de cada uno de los estudiantes que alberga, entre éstos, todos aquellos que se reconocen pertenecientes y/o descendientes de la cultura mapuche. En tal sentido, el diseño de la propuesta se conforma a partir del entramado de una serie de dimensiones formativas ( Leiva Olivencia, 2012 ) cuyo despliegue a lo largo de la carrera permita desarrollar las capacidades generales que se requieren para diseñar propuestas de enseñanza que atiendan a la diversidad cultural y lingüística presente en las aulas, consignadas en el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (Instituto Nacional de Formación Docente, 2017).

En el primer bloque de la propuesta, se plantea la diferenciación entre las nociones de *interculturalidad* y *multiculturalidad* a partir de un análisis crítico de los documentos legislativos nacionales y provinciales vinculados con la educación.

El segundo bloque se detiene en el tratamiento de conceptos básicos provenientes de la dialectología y la sociolingüística, tales como *lengua* y *variedades lingüísticas* que da lugar a la apertura de un espacio de reflexión en torno a las relaciones entre lengua y cultura, ejemplificadas a partir de la actual situación de desplazamiento de lengua por la que atraviesa el mapuzungun, lengua del pueblo mapuche.

A lo largo del segundo bloque se plantea también un primer acercamiento al panorama lingüístico de la región patagónica a partir del reconocimiento de la situación de bidialectalismo

que se extiende a lo largo de la región entre una variedad estandarizada y otra no estandarizada, la cual ha recibido diversas denominaciones, entre las que se han considerado las de *variedad no estandarizada patagónica* (Virkel, 2013) y *variedad de contacto* (Malvestitti, 2015). El reconocimiento y estudio de algunos de los rasgos estructurales y patrones discursivos propios de la variedad no estandarizada busca contrarrestar los prejuicios en torno a esta variedad que constituye el capital lingüístico de muchos estudiantes, sobre todo de aquellos que provienen de alejados parajes rurales de la Línea Sur de Río Negro. Como cierre, esta segunda parte propone conceptualizar la noción de *variedad estándar*, dada la relevancia que presenta en el diseño de propuestas de formación lingüística en contextos de multiculturalidad y multilingüismo.

En el tercer bloque de la propuesta se plantea un primer acercamiento a la perspectiva etnopragmática y los aportes de la lingüística variacionista, particularmente relevantes para el estudio de las lenguas y las variedades, en particular, aquellas derivadas del contacto entre lenguas o variedades de una misma lengua. Desde estos enfoques, las formas sintácticas en variación propias de las variedades no estandarizadas son concebidas como huellas de las situaciones de contacto lingüístico, producto de las estrategias comunicativas adoptadas por los hablantes para alcanzar propósitos comunicativos determinados. De este modo, la formación adhiere a un posicionamiento antidiscriminatorio e inclusivo de las variedades no estandarizadas, en consonancia con una perspectiva intercultural de la educación.

Por último, el tercer bloque profundiza en los rasgos que caracterizan la variedad no estandarizada propia de la región desde los aportes de diversas investigaciones de corte dialectológico y sociolingüístico. A partir de las producciones y de la información biográfica brindada por dos estudiantes que se reconocen descendientes de la cultura mapuche, cada uno en los extremos de la formación, como ingresante y como practicante respectivamente, se propone analizar la relevancia que presentan los procesos de reconocimiento y valoración de la propia variedad lingüística en el desarrollo de sus trayectorias académicas.

## Fundamentación

Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro.

**Emilia Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos Leer y Escribir*, 2001**

La presente propuesta pedagógica se ha gestado en el marco de las acciones llevadas a cabo por diversos actores del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste, sensibilizados por visibilizar, atender y promover procesos de valoración y auto-reconocimiento del origen étnico de muchos de los estudiantes que hunden sus raíces en la cultura mapuche. Estas acciones institucionales se vincularon con la promoción de espacios de reflexión e intercambio relacionados con la cosmovisión mapuche y las condiciones actuales de las comunidades originarias, instancias que convocaron a quienes se reconocen parte de tal acervo cultural y despertaron la curiosidad y el interés de otros por conocer una cultura diferente<sup>1</sup>.

En el contexto latinoamericano, tal como advierte Godenzzi (2007), los pueblos indígenas se asumen desde un rol cada vez más protagónico en la vida política, económica y educativa del continente. En el plano educativo, los movimientos indígenas han reclamado formas alternativas de educación y gestión que han vuelto una realidad propuestas como la Educación Intercultural

---

<sup>1</sup> A lo largo de los ciclos lectivos 2017 y 2018, se llevaron a cabo en la institución una serie de acciones tendientes a promover procesos de reconocimiento y valoración de la cultura y la identidad mapuche. Entre éstas podemos mencionar el aval que brindó la Comunidad Traun Kutral a la postulación de los estudiantes a la Beca de Pueblos Originarios, hecho que favoreció su otorgamiento. El Espacio de Definición Institucional "Mapu Mew" Pueblos originarios: conociendo nuestras raíces" incluyó una serie de acciones tales como la realización de un taller de mapuzungun, la construcción de instrumentos musicales, un taller sobre el uso medicinal de hierbas, la creación de un mural colectivo al interior de la institución y el izamiento de la Wenufoye, símbolo del pueblo mapuche. La apertura y el cierre de tales acciones se llevó a cabo a partir de la participación de los asistentes y de las Comunidades Quintu Folil ( Sierra Grande), Traun Kutral ( Las Grutas) y la comunidad de Cona Niyeu, representantes del CODECI y de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Río Negro. Se llevaron a cabo dos jornadas institucionales abiertas a la comunidad, donde se abordaron temáticas tales como el proceso histórico comprendido entre 1878 - 1941, el rol del Estado, la conformación del espacio social patagónico, la resistencia de comunidades originarias y la descolonización de la historia mapuche, con la presencia de los escritores Adrián Moyano y Pilar Pérez.

Bilingüe, implementada en la provincia a partir de la Disposición 2247/06 del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. En el marco de esta disposición, en el año 2007 se inaugura en Río Negro la escuela de Chacay Huarruca, situada en este paraje precordillerano, entre las localidades de Pilcaniyeu y Ñorquinco y enclavada en la comunidad mapuche Cañumil.

Una mirada sensible a la diversidad cultural de nuestras instituciones permite sopesar hechos y llevar a cabo acciones que posibilitan dar comienzo a un diálogo crítico, en el sentido que le otorga Elena Achilli (2008), aquel que se transforma en una herramienta metodológica que permite construir conocimiento y que impulsa un proceso de transformación de concepciones y prácticas al interior de una institución educativa. En su desarrollo, tal proceso insta a pensar en qué medida se promueve y se hace posible una formación docente inicial desde y para la diversidad. Una formación orientada hacia el reconocimiento, respeto y fortalecimiento de la identidad y de los derechos culturales y lingüísticos de cada uno de los sujetos que alberga, futuros docentes que logren a su vez promoverlos en los sujetos que formen a lo largo de su trayectoria profesional. Por esto, creemos que es imprescindible repensar y definir acciones pedagógicas concretas - la presente propuesta entre éstas -, que posibiliten ir delineando una formación docente inicial verdaderamente sustentada en la concepción de enseñanza desde la cual se propone partir:

una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica que requiere contextualizar las intervenciones de enseñanza para encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los estudiantes y para apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas, y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de justicia para todos. (Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, Instituto Nacional de Formación Docente, 2017: 3)

Repensar la formación docente desde el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística presente en la institución formadora, conlleva posicionar lo cultural en el centro privilegiado de interés y hacerlo desde una concepción dinámica de la cultura, alejada de visiones homogéneas y a-históricas que permitan contrarrestar para el caso que nos ocupa, años de “ocultamiento de lo indígena”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Tal hecho ha sido identificado como una estrategia posible para inducir a “niños y jóvenes a ocultar en forma consciente o inconsciente sus principales características socioculturales, aun conociéndolas, para, de

Si bien conocemos que un porcentaje considerable de la población de estudiantes de nuestra institución pertenece y/o descende del pueblo mapuche, los procesos de autorreconocimiento de los orígenes culturales, en tanto procesos identitarios, constituyen procesos subjetivos que dependen de factores personales y particulares cuyo tratamiento excede los límites de este trabajo. Aun así, se parte de la hipótesis de que la posibilidad de redefinir la formación inicial desde una perspectiva intercultural promueve tales procesos identitarios. En este sentido, la presente propuesta para la formación lingüística del profesorado plantea un abordaje de contenidos que haga posible una primera aproximación a la situación de la lengua y la cultura mapuche y a la variedad no estandarizada, cuyas particularidades se asocian al contacto entre el mapuzungun y el castellano, de fuerte presencia sobre todo en las zonas rurales de la Línea Sur de Río Negro, de donde provienen un número significativo de nuestros estudiantes<sup>3</sup>.

La presente propuesta pedagógica se entreteje, entonces, en aquel proceso de diálogo ya iniciado por diversos actores institucionales referido al inicio de esta fundamentación. Busca constituirse en un aporte que permita reflexionar acerca de las posibilidades y las potencialidades que una perspectiva intercultural de la enseñanza de la Lengua y la Literatura presenta para los procesos de aprendizaje y de inclusión, así como para el desarrollo de competencias interculturales necesarias para el ejercicio de la profesión en entornos de diversidad lingüística y cultural.

Ya sea como producto de la inmigración o de la migración interna, el contacto entre culturas determina hoy nuevas realidades al interior de las aulas que pasan de ser espacios monoculturales a multiculturales. Estos nuevos entornos reclaman un docente plenamente consciente de la necesidad de superar las concepciones homogeneizadoras que han definido la escuela como institución de la modernidad. Un docente que cuente con las competencias necesarias para desarrollar propuestas de enseñanza situadas, que partan del reconocimiento y la valoración positiva de la diversidad lingüística y cultural de cada uno de los chicos y chicas.

---

esta manera disminuir o eliminar la discriminación percibida” (Quilaqueo Rapimán, Fernández y Quintriqueo Millán, 2010: 222). Creemos que este hecho necesariamente debe considerarse a la hora de analizar el porcentaje de estudiantes que reconoce su descendencia o pertenencia étnica. De acuerdo a los datos recabados a partir de la encuesta realizada a los estudiantes ingresantes que se realiza anualmente desde el 2018, en las tres carreras de formación docente, de los 28 estudiantes del Profesorado de Nivel Primario encuestados en 2021, 6 manifiestan desconocimiento acerca de su posible origen étnico, aunque uno de ellos da cuenta de haber presenciado y/o vivenciado costumbres, prácticas o adquirido creencias propias de la cultura mapuche en su entorno familiar, mientras que 1 estudiante se reconoce descendiente del pueblo mapuche.

<sup>3</sup> De los 28 estudiantes ingresantes al Profesorado de Nivel Primario en 2021, 6 pertenecen a distintas localidades de la Línea Sur de Río Negro.



Consideramos que la formación de un docente intelectual, trabajador social y cultural al que se hace referencia en las finalidades de la formación docente (Diseño Curricular Jurisdiccional, 2015: 18) necesariamente conlleva, tal como allí mismo se explicita, un interés especial por centrar la mirada en la identidad de los sujetos que se forman, su historia escolar y sus experiencias de vida. Esto hará posible la revisión de las concepciones hegemónicas y monoculturales que, por lo general, han signado su subjetividad durante los propios procesos de escolarización. En este sentido, “solo si el docente se asume con identidad, y reconoce las desigualdades existentes en la sociedad, podrá incluir las identidades heterogéneas de todos los niños” (Cremonesi y Cappannini, 2009: 163)

Por lo anterior, la noción de “interculturalidad” adquiere una particular relevancia entre los lineamientos teóricos que sostienen la presente propuesta. La concepción de la que se parte se corresponde con la perspectiva latinoamericana, desde la cual la interculturalidad es concebida como un proyecto de ciudadanía, un modo de repensar las condiciones y las modalidades de vinculación en una realidad marcada por el conflicto y la asimetría en las relaciones de poder. Desde esta visión, se “busca construir relaciones dialógicas y justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad” (Godenzzi, 2007: 29).

Creemos que desde este posicionamiento es posible concebir los espacios de formación como espacios de encuentro con los otros, donde promover un diálogo de enriquecimiento mutuo, de solidaridad y confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos que inciden positivamente en los procesos de inclusión y de formación. En este punto, hacemos nuestras las nociones de Bernard Charlot (2005, citado en Lerner, 2007):

La idea de Goethe según la cual quien no conoce ninguna lengua extranjera no conoce a fondo su propia lengua puede ser extendida a la cultura: quien nunca se encontró con otra cultura, reconociéndola como legítima, no sabe que su cultura es una cultura; la vive como si fuera la única posible, la naturaliza, no tiene la distancia suficiente para tomar conciencia de que se trata de una cultura. En otras palabras, la cultura de los otros no es sólo para los otros, es también para nosotros (p. 3)

Asumimos que repensar la formación docente inicial desde una perspectiva intercultural requiere el desarrollo de una compleja trama de competencias que excede la dimensión teórica/

conceptual y el conocimiento de las culturas en contacto. Se trata también de indagar en aspectos actitudinales y emocionales del docente que intervienen en las situaciones de interacción cultural (Leiva Olivencia, 2005: 6). En este sentido, el diseño de la propuesta en lo que concierne a la determinación y secuenciación de propósitos, contenidos disciplinares, actividades y selección de los textos de lectura sugeridos, plantea un recorrido determinado por este entramado de dimensiones formativas (Leiva Olivencia, 2012) que harán posible el desarrollo de diversas competencias vinculadas con la enseñanza en entornos de diversidad cultural y lingüística.

La propuesta se desdobra en tres grandes bloques. Luego de la conceptualización de la noción de interculturalidad que se presenta en el primer bloque, a lo largo del segundo, se plantea un primer acercamiento al panorama lingüístico de la región patagónica a partir del tratamiento de la situación de bidialectalismo que se extiende diatópica y diastráticamente entre la *variedad no estandarizada patagónica* (Virkel, 2015) y una variedad estandarizada. La composición cultural y lingüística de la población de estudiantes para la que se piensa la presente propuesta evidencia la necesidad de reconocer y estudiar los rasgos estructurales y patrones discursivos propios de la variedad no estandarizada de la región, de fuerte presencia en las zonas rurales de Río Negro.

Los desarrollos de la perspectiva etnopragmática y el enfoque de la lingüística variacionista permiten al estudiante concebir las formas alternantes o en variación propias de la variedad no estandarizada como rasgos o huellas producto del contacto entre lenguas o variedades de una misma lengua que responden a propósitos comunicativos de los hablantes. Tales aproximaciones teóricas posibilitan contrarrestar los prejuicios lingüísticos que derivan de la situación de contacto. Como cierre, el bloque plantea la conceptualización en torno a la noción de *variedad estándar*, dada la relevancia que presenta en el diseño de propuestas de formación lingüística en contextos de multiculturalidad y multilingüismo.

A lo largo del tercer bloque de la propuesta se busca instalar un espacio de reflexión que evidencie la necesidad de conocer y valorar la propia variedad lingüística como un índice de identidad y pertenencia a una cultura. A partir del análisis de dos casos de estudiantes que se reconocen parte de la cultura mapuche, en los extremos opuestos de la formación, como ingresante y como practicante respectivamente, se propone reflexionar en torno a la incidencia que tal reconocimiento presenta tanto en sus trayectorias académicas como en el desarrollo de sus prácticas docentes.

En este caso, el abordaje de la variedad no estandarizada se propone a partir de los resultados de las investigaciones de corte dialectológico y sociolingüístico llevadas a cabo por

Malvestitti, Acuña y Menegotto. Este análisis, de tipo descriptivo, se complementa con la perspectiva etnopragmática para trabajar sobre la dimensión actitudinal de la formación y contrarrestar de este modo, los prejuicios lingüísticos y la estigmatización que suele existir en torno a estas variedades, alejadas de la norma estándar. Se busca también comenzar a desarrollar una actitud investigativa que “promueva la formación de futuros docentes consustanciados con la realidad cultural y lingüística de las actuales poblaciones escolares, así como con el desarrollo de una actitud creativa y proactiva tendiente a una sociedad más inclusiva” (Speranza, Pagliaro y Bravo de Laguna, 2018: 216).

### **Propósitos de la Propuesta Pedagógica**

- Abrir un espacio de reflexión en torno al concepto de *interculturalidad* que permita comprender y valorar la relevancia y la riqueza que presenta el diálogo cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar el rol que cumple la lengua en la constitución de la identidad cultural, social y subjetiva de cada individuo, a partir del reconocimiento de la propia variedad dialectal y la de los otros.
- Propiciar un espacio de reflexión en torno al estudio de la variedad estándar y su relevancia en la trayectoria académica de los estudiantes.
- Ahondar en las representaciones subjetivas de los estudiantes acerca de las variedades no estandarizadas para propiciar la aceptación y valoración de las diferencias culturales y lingüísticas.
- Conocer algunos rasgos propios de la variedad no estandarizada propia de la región patagónica.
- Promover la reflexión en torno al uso del lenguaje en diversos contextos comunicativos y el desarrollo de habilidades de reformulación que incidan positivamente en las competencias comunicativas de los estudiantes.

## Primer Bloque

A lo largo de este primer bloque se busca precisar los conceptos de “interculturalidad” y “multiculturalidad” que enmarcan el resto de la propuesta pedagógica.

### Objetivo

- Construir conocimientos vinculados con una perspectiva intercultural de la educación y analizar críticamente el posicionamiento de la legislación nacional y provincial al respecto.

### Contenidos

- Interculturalidad y multiculturalidad. Conceptualización

#### **Interculturalidad / multiculturalidad: la noción de poder como variable de diferenciación**

En un contexto internacional en el que el proyecto económico globalizador y la mundialización comunicacional parecieran definir los movimientos sociales hacia la homogeneización global, paradójicamente emerge lo local. En muchos estados democráticos latinoamericanos las poblaciones indígenas y las organizaciones que las representan se han tornado más visibles y reclaman el reconocimiento de su acervo cultural. Por otro lado, la migración mundial y los nuevos escenarios signados por el contacto entre culturas instan a los sistemas educativos a repensar nuevas concepciones y propuestas que permitan abordar la diversidad étnica, cultural y lingüística.

En este contexto, diversos informes que relevan las condiciones educativas y culturales a nivel mundial<sup>4</sup> consideran que “uno de los cuatro pilares de la nueva educación debe ser el de aprender a vivir juntos en un mundo marcado por la diversidad, considerada ahora como creativa y ya no más como problema o rezago del pasado que había que superar o erradicar” (López, 2004: 450). En la complejidad de este escenario mundial y latinoamericano en particular, diversos sistemas

---

<sup>4</sup> Entre éstos, el Informe Mundial de Educación para el siglo XXI de la Unesco, Informe Delors y su equivalente en el ámbito de la cultura, Informe Pérez de Cuellar.

educativos apelan a la noción de “interculturalidad” para avanzar hacia propuestas educativas que den respuesta a la condición de multiculturalidad que se presenta en las aulas.

En Latinoamérica, tanto la noción de “interculturalidad” como su derivada de “educación intercultural bilingüe” surgen en el ámbito de las Ciencias Sociales hace casi tres décadas y están estrechamente vinculadas con la problemática de las relaciones entre indígenas y no indígenas en contextos educativos. Si bien en un primer momento esta propuesta educativa estuvo asociada específicamente a situaciones de bilingüismo, su tratamiento se amplió abarcando diversos aspectos culturales con el fin de atender a las identidades étnicas y a la igualdad de derechos para el ejercicio de la ciudadanía (Cremonesi y Cappannini, 2009).

La noción de “interculturalidad” - al igual que la de “multiculturalismo”- ha recibido diversos tratamientos en función de los distintos contextos y proyectos políticos. Desde la perspectiva latinoamericana, la noción busca trascender el ámbito escolar para proyectarse hacia la construcción de nuevas formas más dialógicas y justas de ejercer la ciudadanía, sustentadas no sólo en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de todos los grupos que conforman un Estado sino dirigidas a “modificar las condiciones y las modalidades en las que se dan los intercambios, es decir, se orientan a una refundación de la nación” (Godenzzi, 2007: 29).

La propuesta intercultural latinoamericana parte, así, del reconocimiento de una realidad conflictiva, signada por la asimetría en las relaciones de poder para dirigirse hacia la conformación de un nuevo modelo de sociedad en el que, a partir de políticas públicas concretas, los pueblos históricamente oprimidos sean, no solo reconocidos, sino parte de un Estado más inclusivo y equitativo. Este posicionamiento requiere, en principio, considerar la dimensión del *poder* como un aspecto clave que determina diferencias sustanciales entre las nociones de “interculturalidad” y “multiculturalidad” y que resulta insoslayable para un análisis crítico, tanto de los discursos jurídicos como de los discursos y prácticas escolares que abordan la diversidad. En este sentido, Godenzzi (2007) destaca que

En el multiculturalismo, la palabra clave es *respeto*: respeto a los diferentes pueblos, comunidades y colectivos; igualación de oportunidades sociales. [...] En la interculturalidad, en cambio, la palabra clave es *diálogo*: encuentro entre interlocutores, entre grupos que se reconocen recíprocamente la capacidad y el derecho a la creación cultural (p.30)

Desde una perspectiva similar, López (2004) también establece claras diferencias entre el concepto de *multiculturalidad* al que define como una categoría descriptiva, en tanto se trata de una situación dada y el de *interculturalidad*, como noción propositiva, en tanto se constituye en un “proyecto educativo o utopía que es necesario construir”. Esta utopía apunta hacia la posibilidad de propiciar un diálogo más simétrico entre las culturas tradicionales y la cultura de corte occidental que permita un enriquecimiento mutuo. Para lograrlo, el proceso educativo requiere tener en cuenta una serie de implicancias culturales, cuyo punto de partida se sitúa en “construir una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal” (López, 2004: 451).

Desde una perspectiva intercultural de la educación, se evidencia la necesidad de repensar los fundamentos de la formación docente inicial para diseñar e implementar acciones pedagógicas que permitan a los futuros docentes desarrollar competencias interculturales desde las cuales pensar sus propias propuestas pedagógicas, propuestas que contemplen las principales implicancias culturales que conlleva considerar al otro en su diversidad y en un mismo plano de igualdad. Entre tales implicancias, López (2004) destaca las siguientes:

- ✓ Reconocimiento del carácter significativo, social y culturalmente situado del aprendizaje de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas.
- ✓ Establecimiento de relaciones posibles entre los saberes y valores propios y apropiados para las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, en la búsqueda de un diálogo y una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental.
- ✓ Transformación de las relaciones sociales en el aula y modificación del clima áulico, buscando una relación menos asimétrica, más horizontal y democrática. Esto se logra cuando se parte de los conocimientos, de las experiencias social y culturalmente determinadas y de la lengua o variedad de lengua de los estudiantes para continuar enseñando.

### Actividad 1

A partir de la lectura del artículo “Interculturalidad y educación en América Latina: Lecciones para y desde la Argentina” de Luis Enrique López (<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94456>) apunten:

- a- El origen del término “interculturalidad” en el contexto de América Latina.
- b- La diferenciación que establece el autor entre *multiculturalidad* e *interculturalidad*.
- c- Las implicancias vinculadas con los aspectos culturales que el docente debe tener en cuenta en un aula intercultural.

## Actividad 2

En el siguiente video (<https://aulaintercultural.org/2010/11/29/interculturalidad-y-enfoque-dialogico-video>), José Ignacio López Soria, otro referente dentro del campo de los estudios en torno a la interculturalidad en América Latina, presenta su propia posición en relación a la perspectiva intercultural en educación. A partir de su visionado, apunten y reflexionen en pequeños grupos:

- a- ¿A qué se refiere el autor cuando sostiene que un rasgo que define la interculturalidad es la capacidad de amar al otro?
- b- Desde el posicionamiento del autor, una propuesta educativa concebida desde la interculturalidad supone “crear un entorno en donde cada uno pueda dar lo mejor de sí mismo para ser felices viviendo juntos, siendo diferentes”. Apunten ideas acerca de qué aspectos no podrían dejar de considerar para crear este entorno en sus clases. Pueden tomar algunas de las ideas planteadas por López (2004) en el texto abordado en la actividad anterior.
- c- Desde el punto de vista del autor, ¿qué grado de incidencia presenta la propuesta intercultural a nivel mundial? Debatan al interior del grupo y esbocen su propia posición al respecto.

## La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina

La diferenciación entre las nociones de *interculturalidad* y *multiculturalidad* establecida sobre todo a partir de la variable del *poder* hace posible una lectura más lúcida sobre el tratamiento y el posicionamiento que la legislación nacional adopta en torno a esta temática. En el capítulo II de la Ley de Educación Nacional donde se definen los fines y objetivos de la política educativa nacional, la posición adoptada parece orientarse más bien hacia la noción de *multiculturalidad* tal como la hemos abordado en la presente propuesta. En el inciso “Ñ” que citamos a continuación puede

apreciarse cómo la diversidad es percibida de manera unidireccional, del Estado hacia los pueblos originarios:

Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as. (Ley N° 26.206, 2006)

Por otro lado, en el capítulo XI, destinado al tratamiento de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, en su artículo 25 se vuelve sobre la idea de que los pueblos indígenas, conforme al artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional:

... reciban una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. (Ley N° 26.206, 2006).

La legislación nacional parece situar en un segundo plano la idea de que “asimismo la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüística y culturalmente diferentes” propiciando el “reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Ley N° 26.206, 2006).

Creemos que dada la cruenta historia de imposición, opresión y destrucción que han padecido las culturas originarias de nuestro país en su devenir histórico, tal posicionamiento continúa situándolas en cierta desventaja y sosteniendo los intereses hegemónicos de una sociedad de la que parecieran no formar parte.

### **La Educación Intercultural Bilingüe en Río Negro**

En Chacay Huarruca, paraje precordillerano de Río Negro, situado entre las localidades de Pilcaniyeu y Ñorquinco, se encuentra la escuela N° 65, a la que asisten niños y niñas pertenecientes en su mayoría a la comunidad mapuche Cañumil. Hace ya más de diez años, frente a su inminente cierre, los padres deciden tomar pacíficamente la escuela y solicitar su pedido de reapertura bajo la modalidad intercultural bilingüe, a la que pertenece desde 2007 por Disposición 2247/06 del Ministerio de Educación de Río Negro.



Como parte de su planta funcional, la disposición determina que la escuela contará con un director que debe acreditar conocimientos sobre la lengua y la cultura mapuche y dos maestros idóneos – integrantes de la comunidad mapuche – encargados de dictar clases de mapuzungun y talleres de artesanía, actividad propia de esta cultura.

### Actividad 3

Compartiremos una edición especial del programa “Fiestas rionegrinas”, emitido por Canal 10 de General Roca a partir del cual podremos acercarnos a algunos aspectos de la organización institucional de la escuela y el contexto de quienes trabajan y asisten a ésta.

- [https://www.youtube.com/watch?v=ou8wDCOj2zU&ab\\_channel=PatriciaToderro](https://www.youtube.com/watch?v=ou8wDCOj2zU&ab_channel=PatriciaToderro)
- [https://www.youtube.com/watch?v=uuW7NsJaaHQ&ab\\_channel=PatriciaToderro](https://www.youtube.com/watch?v=uuW7NsJaaHQ&ab_channel=PatriciaToderro)

Antes de ver el video compartan en grupo:

- a- ¿Conocen Chacay Huarruca? ¿Saben algo del lugar, de su gente, de sus costumbres?
- b- Averigüen cuántas escuelas de la provincia de Río Negro funcionan hoy de acuerdo a la modalidad intercultural bilingüe.
- c- Luego de compartir el video trabajen grupalmente y reflexionen sobre cuáles suponen que son las motivaciones que impulsaron a los padres pertenecientes a la comunidad Cañumil a solicitar la reapertura de la escuela n° 65 bajo la modalidad intercultural bilingüe.
- d- Vinculen lo observado en el programa con las implicancias culturales que deben ser consideradas en una propuesta educativa intercultural abordadas previamente. Ejemplifiquen.

La Patagonia ha sido tradicionalmente un ámbito multicultural y plurilingüe. No obstante, el origen de la nación en esta zona del territorio nacional, tal como sostiene Malvestitti (2010)

... evoca como elemento fundacional la conquista territorial del Estado argentino a fines del siglo XIX. La memoria colectiva local tiene presente el genocidio que ésta provocó, y hoy día se siguen narrando los desplazamientos forzados, despojos de la tierra y ocultamientos identitarios que “los antiguos” y los abuelos o padres de los mapuche contemporáneos debieron atravesar desde entonces hasta avanzado el siglo XX (p. 128)

Las consecuencias de esta situación pueden verse en los procesos de minorización del mapuzungun, en las constantes migraciones rural-urbana y aparente pérdida de la cultura y la identidad originaria, sumado a la falta de documentos que acrediten la ocupación legal comunitaria del territorio. Producto de una coyuntura sociopolítica favorable y del accionar de las organizaciones mapuches, actualmente esta situación presenta algunos signos de reversión (Malvestitti, 2010).

En el plano educativo, la provincia de Río Negro desde hace más de tres décadas presenta un marco legal favorable a la instalación de la modalidad intercultural en el sistema educativo. En sus artículos 63 y 64, la Nueva Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro establece los lineamientos vinculados a la interculturalidad, la cual considera un principio y un derecho de toda la sociedad, superando así la política focalizada únicamente en los pueblos originarios.

#### **Actividad 4**

Teniendo en cuenta la dimensión del *poder* que siempre interviene cuando se busca articular dos modelos culturales y educacionales, analicen las implicancias que se desprenden del tratamiento de la noción de *interculturalidad* en el artículo 63 de la Ley Orgánica de Educación de Río Negro que reproducimos a continuación:

Artículo 63.- Son objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe:

- a) Aportar propuestas curriculares en todas las escuelas de la provincia, para una perspectiva intercultural democrática impulsando relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, teniendo en vista la construcción de una sociedad inclusiva.
- b) Preservar, desarrollar, fortalecer y socializar las pautas culturales históricas y actuales de los pueblos originarios, sus lenguas, sus cosmovisiones e identidades étnicas en tanto protagonistas activos del desarrollo de la sociedad contemporánea.
- c) Extender, potenciar y profundizar las acciones de políticas públicas con los pueblos originarios y migrantes, particularmente, con los pueblos Mapuche y Tehuelche, conforme a la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y la ley provincial n° 2287.
- d) Propiciar mecanismos de participación permanente, de los pueblos indígenas y migrantes, a través de sus representantes en los órganos responsables, a los efectos de definir, implementar y evaluar las estrategias orientadas a esta modalidad.

- e) Impulsar la investigación-acción sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos originarios y migrantes, de los entornos rurales y urbanos, a los fines de su participación en el diseño de propuestas curriculares y de recursos educativos pertinentes.

## Segundo Bloque

En este segundo bloque de la propuesta se plantea una posible selección de contenidos que podrían priorizarse para el desarrollo de una perspectiva intercultural de la formación lingüística del profesorado. Tales contenidos permiten articular diversas dimensiones formativas vinculadas con aspectos teóricos, actitudinales y emocionales que buscan promover el desarrollo de capacidades interculturales necesarias para la enseñanza en entornos de diversidad lingüística y cultural.

### Objetivos

- Participar de espacios de diálogo y reflexión que permitan concebir las variedades lingüísticas como índices de la identidad sociocultural e individual.
- Lograr un primer acercamiento al estado actual de la lengua mapuche y sus hablantes.
- Identificar y hacer una primera caracterización de la variedad no estandarizada propia de la región patagónica.
- Conceptualizar la noción de *variedad estándar* y reflexionar acerca de la relevancia social que presenta su dominio.

### Contenidos

- Lengua
- Variedades lingüísticas: diatópicas, diastráticas y diafásicas
- La lengua como medida de la vitalidad cultural. Deplazamiento de lenguas. El caso del mapuzungun.
- Variedades y discursos. Hechos y productos sociales.
- Lenguas y variedades en contacto. La variedad patagónica.
- Variedad estándar

### Lengua y variedades lingüísticas

Si bien es cierto que la “lengua española” es la lengua de España, no es toda la verdad porque también es la lengua de muchos países de Latinoamérica, al interior de los cuales, ésta adopta distintos rasgos que originan distintas variedades de esa lengua. En realidad, la lengua española es una suma de variedades “que comparten, en un altísimo porcentaje, las mismas

características fonológicas, sintácticas y léxicas. *La lengua*, vista como estática y cerrada, es una ficción, una generalización necesaria para cierto tipo de estudios” (Censabella, 2000: 105)

Como vemos, la propia existencia de las lenguas depende de manera decisiva de la existencia de un grupo social que reclame como propia una variedad y la mantenga diferente de las demás. Si bien hay una lengua en común, notamos singulares diferencias entre el español hablando en México con respecto al de Paraguay y al de Argentina. Estas diferencias se originan en los diversos contextos socioculturales donde la lengua española se utiliza. A su vez, tal como un caleidoscopio, al interior del español hablado en Argentina, es posible identificar una diversidad de variedades. No habla igual un ciudadano de clase alta, profesional de la ciudad de Córdoba que quien no ha finalizado sus estudios secundarios, perteneciente a un sector vulnerable y periférico de la misma ciudad.

Como se desprende de lo anterior, la lengua castellana no constituye un todo homogéneo e inmutable. En la práctica lo que existen son variedades lingüísticas utilizadas por cada hablante que presentan diferencias de distinto orden. El lugar geográfico de procedencia, dará lugar a variaciones o variedades diatópicas y diversos factores sociales darán lugar a variedades diastráticas. Vinculadas a estas variedades, podremos reconocer otras dependientes de los parámetros de la situación de comunicación a las que denominamos variedades diafásicas.

### **Actividad 1**

Piensen en su lugar de origen, en la comunidad donde han transcurrido gran parte de su vida y el modo en que allí tienen de hablar. Elaboren un glosario con, al menos, cinco palabras o expresiones que consideren sean propias de la variedad utilizada en “su lugar en el mundo” y definanlas.

## **Variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas**

### **Variedades diatópicas ( o dialectos )**

La sociolingüística constituye un campo disciplinar complejo al interior del cual los objetivos, los métodos y las modalidades de articulación entre lenguaje y sociedad difieren en gran medida (Bixio, 2012). A pesar de ello, todas sus líneas de investigación se abocan al estudio de la variación social de una lengua y las posibles correlaciones que pueden establecerse entre la capa social y la estructura lingüística. Es decir, abordan el estudio de la

lengua no en lo que tiene de regular y de homogéneo sino desde el punto de vista de la variación, estado natural de todas las lenguas y variedades lingüísticas.

La zona geográfica de procedencia de un hablante es un factor que genera las “variaciones diatópicas” o “dialectos”. Estos dialectos pregonan de dónde venimos y constituyen subsistemas regionales que dependen del área de ocupación de un grupo. Las zonas geográficas no producen por sí mismas las diferencias entre los distintos dialectos, sino que estos se van configurando en función de los contactos interregionales que puedan establecer los hablantes. De este modo, la distancia se convierte en un factor clave que incidirá en la menor o mayor diferenciación dialectal entre las diferentes variedades.

Asociado a un mayor distanciamiento y, por ende, a una mayor diferenciación dialectal, se encuentra también un grado mayor de discriminación en la evaluación social del dialecto por parte de los hablantes. Tal es el caso de los dialectos de espacios rurales significativamente alejados de otras poblaciones. Sin embargo, como lo ha demostrado la dialectología desde fines del siglo XIX, “no se trata de versiones envilecidas o erróneas sino simplemente de variedades de una lengua” (Bixio, 2012: 25).

Resulta determinante para la formación docente comprender que las lenguas y sus variedades son productos culturales, históricos y sociales que reflejan la cultura y la visión de mundo de sus hablantes (Company Company, citado en Martínez, 2013). De modo que un dialecto solo se trata de una de las tantas formas o variedades que puede adquirir una lengua y nunca refiere a una versión reducida o menor de ésta.

### **Variedades diastráticas ( o sociolectos )**

El lugar de origen no es el único factor que determina que cada uno utilice una variedad lingüística diferente. La estratificación social, la división social del trabajo, la filiación étnica, el grado de instrucción alcanzado, el género y la edad determinan una multiplicidad de factores que dan origen a lo que denominamos “variedades diastráticas” o sociolectos y que pregonan “quiénes somos”.

### **Variedades diafásicas ( o registros )**

Son factores geográficos y sociales los que conjuntamente van determinando variaciones en el uso de la lengua. Sin embargo, existen otros factores que promueven la adopción de formas lingüísticas diferentes y que no tienen que ver con los usuarios sino con los usos o los estilos, que

se definen en función del contexto y del género discursivo requerido. Factores como los propósitos, el tema, el contenido del mensaje y las relaciones entre los participantes determinarán entonces diferentes variedades diafásicas o registros.

Romaine (1996: 36) advierte que mientras los dialectos regionales revelan de dónde procedemos y los dialectos sociales qué estatus tenemos, el registro da indicio de lo que “estamos haciendo” en determinada situación de comunicación, la cual, a su vez, determinará algunos de los siguientes registros:

- Oral o escrito
- Profesional o no profesional
- Formal o informal

La noción de registro es a la vez muy simple y muy importante: se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía con el tipo de situación. En sí lo anterior no es sino expresar lo obvio. Lo que hace la teoría del registro es tratar de mostrar los principios generales que rigen esa variación, para que podamos comenzar a comprender qué factores de situación determinan qué características lingüísticas (Halliday, 1982: 46).

Dentro de los parámetros del contexto de situación que determinan la elección del registro, Halliday (1982: 48) distingue tres dimensiones principales:

- El campo: remite al ámbito social o institucional en el que el hablante se está comunicando y la temática de la comunicación.
- El modo: se refiere al canal de comunicación adoptado, el medio a través del cual se lleva a cabo la comunicación, tal como la escritura o el habla.
- El tenor: depende de las relaciones entre los participantes ( relaciones más o menos íntimas que determinan el grado de formalidad ) y de la carga emotiva que puede haber en ese vínculo de acuerdo a la historia de la relación.

Dados estos parámetros, las diferencias de registro son, por lo menos, tridimensionales aunque resulte muy complejo determinar a qué factores responden cada una de las diferencias de registro que es posible percibir en una emisión (Hudson, 1980: 59). Todos los factores funcionan conjuntamente, algunos términos pueden reflejar la región de origen del hablante, otros su clase social, otros la relación con el hablante, la formalidad del momento y así, sucesivamente. En realidad, el uso que cada hablante hace de la lengua deriva en gran medida del pasado sociolingüístico de cada uno, de lo que cada uno es y ha venido haciendo en sus experiencias dentro de una comunidad lingüística.

De modo que, tal como sostiene Bixio (2012: 26) las variaciones diafásicas o registros “dependen de las diatópicas y diastráticas pues los estilos no existen al margen de sociolectos y dialectos”. Así, un mismo hablante tiene acceso a varios registros, familiar, coloquial, literario, formal, íntimo, casual, entre otros, que dependerán de los procesos sociales y de las prácticas con el lenguaje vivenciados por él.

Variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas conforman lo que los dialectólogos llaman “idiolecto” de cada hablante ( *idio-*: particular, único ), es decir, el modo peculiar de usar el lenguaje de cada individuo. Cada acto comunicativo representa así, un verdadero acto de identidad, reflejo de la adscripción social y cultural de cada individuo.

### **La lengua como medida de la vitalidad cultural: la resistencia del mapuzungun**

Mapuzungun o mapudungun ( mapu “tierra” y zungu “lengua” ), mapuchezungun ( lengua de la gente de la tierra ) o chezungun ( lengua de la gente ) es la lengua del pueblo mapuche, una de las comunidades de pueblos originarios más numerosa de nuestro país, asentada en su gran mayoría en las provincias de Neuquén, Río Negro, La Pampa, Chubut y Buenos Aires. La población mapuche cuenta con 113.680 integrantes, según la *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas* (ECPI), relevada en 2004 y 2005. Actualmente, es predominantemente urbana, alrededor del 72 % de la que reside en la Patagonia y el 20 % en comunidades, en zonas rurales.

Como muchas de las restantes lenguas indígenas que existen en nuestro país, el mapuzungun se encuentra amenazado por lo que en sociología del lenguaje se denomina “desplazamiento de lenguas” o abandono de la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula. Para que se origine el proceso de desplazamiento debe darse una situación de contacto de lenguas en la cual una comunidad de habla bilingüe utiliza la lengua indígena, aprendida como primera lengua, para hablar con familiares, vecinos y otros miembros de la comunidad; y una segunda lengua, el castellano, por ejemplo, aprendida en el seno de la comunidad mayoritaria, para vincularse con la comunidad no-indígena, en ámbitos escolares, laborales o administrativos.

El proceso de abandono intergeneracional de la lengua se da inicio cuando las ideologías de desvalorización o discriminación de la lengua indígena son tan fuertes que los padres deciden dejar de utilizarla al interior del ámbito familiar y comunitario próximo y comienzan a hablar a sus hijos en la lengua mayoritaria. Otras razones se vinculan con las dificultades de inserción laboral y/o desempeño escolar por falta de competencias en la lengua mayoritaria.



De acuerdo a la ECPI, aproximadamente el 20% de la población mapuche que vive dentro o fuera de las comunidades habla y/o entiende su lengua. Si bien existen datos contradictorios en relación a la presencia del mapuzungun en las comunidades mapuches de la Patagonia, el proceso de retroceso de la lengua en la transmisión intergeneracional (Censabella, 2000: 96) se evidencia con claridad. Actualmente, la mayor parte de la población mapuche, constituida por hablantes menores de 50 años, no comprende ni habla su lengua originaria, siendo el español, su primera lengua.

El proceso de retroceso de la lengua se comprende mejor si conocemos las circunstancias históricas, sociales y culturales que han marcado los derroteros del pueblo mapuche. A partir de la década del '40, los indígenas eran estigmatizados por hablar mapuche. En ciertos casos, sufrieron castigos y hasta prisión por su condición étnica. Son numerosos los relatos de situaciones de abierta discriminación en algunos ámbitos como la escuela frente a alguna expresión propia de su cultura. En estas circunstancias, el mapuche comienza a negar su lengua y concomitantemente su identidad.

Probablemente, tal como plantea Golluscio (citado en Malvestitti, 2005) la negociación y la mimetización con la sociedad blanca hayan sido estrategias de resistencia para aparentar que el tránsito a la cultura dominante había sido consumado. De este modo

... los mapuches mostraban asimilación para afuera, sobre la base del ocultamiento de las pautas culturales propias, la auto-represión y el disimulo. Estos comportamientos [...] conllevaban un riesgo: el de la represión y pérdida reales de lo que se quería salvaguardar” (Golluscio, citado en Malvestitti, 2005: 4)

Si bien a partir de las dos últimas décadas del siglo XX se ha iniciado un movimiento de revalorización de la lengua como herramienta cultural y política privilegiada, la correlación de fuerzas no se ha invertido, ya que el español continúa siendo la lengua dominante en el uso y el mapuzungun no ha logrado reposicionarse. Aun así, es posible percibir una clara modificación en la actitud positiva hacia la lengua mapuche “aceptada ahora [ ... ] como un signo de diversidad y de raigambre más que de atraso” (Malvestitti, 2005: 5).

A pesar de su situación de fragilidad, el mapuzungun presenta hoy una vigencia y difusión tal que, desde la perspectiva de Virkel (citado en Martínez, 2008) puede ser considerada la lengua

indígena más relevante de la América Austral. A partir de esta particular situación del pueblo mapuche, ahondaremos en las estrechas vinculaciones que se establecen entre lengua y cultura.

## Lengua y cultura

### Actividad 2

En esta actividad compartiremos dos de una serie de cortos denominada “Mapuzungun, el habla de la tierra” realizados por la Productora Intercultural Mapuche Pulafkenche, junto a la Universidad Nacional de Río Negro y Canal Encuentro. Esta producción busca revalorizar y difundir la lengua como patrimonio esencial de la cultura mapuche.

- Corto 1: [https://www.youtube.com/watch?v=0iNsB3PAzVo&ab\\_channel=UNRN](https://www.youtube.com/watch?v=0iNsB3PAzVo&ab_channel=UNRN)
  - Corto2: [https://www.youtube.com/watch?v=n0PsUOE0e3w&list=PLBQgNvLvPrb4BATowo922KuqT-TXII\\_tH&index=12&ab\\_channel=UNRN](https://www.youtube.com/watch?v=n0PsUOE0e3w&list=PLBQgNvLvPrb4BATowo922KuqT-TXII_tH&index=12&ab_channel=UNRN)
- a- En los cortos se definen las palabras “kahuel” y “kutral” en mapuzungun, que corresponden a “caballo” y “fuego” en castellano. Antes de compartirlos, analicen y apunten los significados que se encuentran asociados a estos dos términos desde la cultura hispánica.
- b- Luego de ver los cortos, ¿creen que es posible reemplazar sin mayores dificultades cada una de las palabras en mapuzungun por sus correspondientes en castellano? Fundamenten.

### Actividad 3

En el marco de la Sexta Semana Indigenista, desarrollada en la Universidad Católica de Chile, en 1986, el lingüista Adalberto Salas presenta su ponencia “Hablar en mapuche es vivir en mapuche” ( <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=16301> ).

A partir de su lectura, reflexionen grupalmente en torno a los siguientes puntos:

- a- Ante el interrogante de por qué los mapuches urbanizados no mantienen su lengua, Salas plantea una serie de razones entre las cuales considera que la

principal se vincula con el hecho de que “la lengua mapuche es altamente específica de la cultura mapuche”. Expliquen esta idea y alguno de los ejemplos que el autor presenta para sostenerla.

- b- Hacia el final de su ponencia, Salas sostiene: “La sociedad mapuche está en una situación de jaque y mate: si ha de vivir la civilización europeo-occidental moderna, ha de hablar castellano. Si quiere hacerlo hablando mapuche debe occidentalizar la lengua mapuche discontinuándola de su pasado tradicional”. En grupos, reflexionen y argumenten cuál es su punto de vista acerca de las posibilidades de “ser” de la lengua y la cultura mapuche en el seno de una civilización hispánica. Fundamenten su posición.

### **Variedades y discursos: hechos y productos sociales**

Tal como hemos comenzado a advertir en los análisis de las actividades precedentes, la lengua no es un producto que refleje la “realidad objetiva” de un grupo social, sino más bien el modo en que cada uno de esos grupos interpreta, ordena, categoriza y da sentido al mundo. A esto remite Salas (1987: 32) cuando sostiene que “ninguna lengua es un reflejo mecánico del mundo real, sino más bien encierra una interpretación humana del mundo. Éste existe en cuanto tal pero cada sociedad lo internaliza de un modo diferente”.

En la actividad anterior pudimos constatar que, si bien los términos “caballo” y “kahuel” remiten al mismo referente del mundo, cada cultura les atribuye significados diversos, tanto en relación a su uso como a las asociaciones que este uso evoca. En la cultura hispánica solemos asociar “caballo” a un animal vinculado con actividades rurales, deportivas y/o recreativas, prácticamente como un bien que puede ser usufructuado. En tanto, para la cultura mapuche “kahuel” representa un ser tan significativo en la vida de hombres y mujeres que merece ser honrado con el “taiel”, canto sagrado que la cultura comparte en las ceremonias religiosas. El vínculo que el hombre entabla con su “kahuel” es de una profundidad espiritual que persiste más allá de la vida. Así, coincidimos con Salas en que llamar “caballo” al “kahuel” es nocionalmente inadecuado.

En su ponencia, Salas presenta otros interesantes ejemplos que dan cuenta de estas correlaciones entre lengua y cultura. Entre estos advierte que el mapuzungun no cuenta como el castellano con un término genérico como “árbol”, aunque sí dispone de otros para referir a las

distintas especies de árboles y uno para referirse a los grandes árboles de la selva nativa, “aliwen”, para los cuales el castellano no tiene término alguno.

Desde una perspectiva sociolingüística, a lo largo de la socialización primaria del niño, la lengua, y cada una de sus variedades sociorregionales, constituye un medio de comunicación y, al mismo tiempo, un medio a través del cual incorpora a su conciencia la estructura social y los significados relevantes para su propia cultura. En este sentido, las lenguas y sus variedades se presentan como “reificadoras, objetivadoras o cristalizadoras del mundo, y, en consecuencia, mediadoras del entendimiento humano” (Bixio, 2012: 35).

La propia variedad lingüística se adquiere a partir de la misma socialización, de las prácticas sociales con el lenguaje que dan origen a los discursos, productos sociales que son, a su vez, transmisores de sentidos y valores sociales. Son estos discursos los que van dando forma a las subjetividades y a las identidades. Tal como advierte Bixio, (2012) difícilmente pueda codificarse en variedad estándar, por ejemplo, los numerosos sentidos asociados a saberes vinculados con el trabajo con el cuero, o las complejas maniobras para realizar un lazo, entre otros numerosos ejemplos que podríamos tomar sobre la cultura propia del ámbito rural, donde los saberes y los sentidos sociales circulan en variedades sociorregionales distintas del estándar.

Variedades lingüísticas como hechos sociales y culturales y sus productos, los discursos, darán cuenta de ciertos saberes, sentidos y valores sociales que se encontrarán sujetos a restricciones y normas sociales que pueden llegar a ser significativamente diferentes de las que conforman el estándar. Estos discursos también se atienen a distintas evaluaciones sociales que a su vez se transmiten a los hablantes. Tales aspectos, de extrema relevancia en la formación docente, dada la función que la escuela cumple como legitimadora de los sentidos sociales, obligan a poner en primer plano el hecho de que la variedad lingüística y los discursos producidos a partir de ésta, orales y escritos, de cada estudiante, de cualquiera de los niveles de la escolaridad, dan cuenta no solo de su entorno social y cultural de pertenencia, sino, sobre todo, de su identidad, de lo que lo hace único y diferente a los demás.

Si, desde una perspectiva intercultural de la educación aspiramos a promover un clima interior del aula que haga posible relaciones menos asimétricas, más equitativas y verdaderamente inclusivas, será necesario reposicionar en un rol protagónico a cada estudiante, a su comunidad de pertenencia, así como a las prácticas socioculturales de las que son portadores. Entre éstas, las prácticas con el lenguaje ocupan un lugar central, en tanto son fundamento e índice de su identidad cultural y de su subjetividad. De este modo, lograremos desarrollar

sentimientos positivos hacia la propia identidad y hacia la de los otros, sobre todo, en sociedades latinoamericanas, signadas por la pluralidad étnica, cultural y lingüística.

Como vimos en el apartado anterior, el pueblo mapuche ha iniciado y transita actualmente un proceso de desplazamiento de la propia lengua que ha generado que la mayor parte de los hablantes menores de 50 años sea hablante monolingüe de una variedad sociorregional del español y no comprenda ni hable el mapuzungun, su lengua originaria.

En ocasión de una encuesta suministrada a cuatro de nuestros estudiantes<sup>5</sup> quienes reconocen su descendencia étnica, recuerdan haber escuchado a sus abuelos o tíos hablar mapuzungun en reuniones familiares. En relación a su propio conocimiento de la lengua vernácula manifiestan no ser capaces de comprenderla ni de hablarla, más que referir alguna palabra o expresión aislada, reflejo del abrupto proceso de interrupción de la transmisión generacional de su propia lengua por el que el pueblo mapuche transita.

Como ya mencionamos, esta situación de monolingüismo de castellano no debe desconocer el contexto socio- político y económico por el cual el pueblo mapuche ha interrumpido la transmisión generacional de su lengua originaria. Creemos que tampoco debería desconocerse la incidencia de esta lengua en el proceso de constitución de una variedad no estandarizada, producto del contacto mapuzungun - español a la que referiremos a lo largo de este segundo bloque.

Una mirada sensible, crítica e investigativa sobre las variedades sociorregionales de nuestros estudiantes, que sitúe en primer plano sus orígenes socioculturales, nos permitirá descubrir rasgos fonológicos, morfosintácticos y léxicos característicos de esta variedad de contacto. Al mismo tiempo es posible advertir en sus producciones escritas y orales, una serie de competencias discursivas y estilísticas diferentes a las requeridas por la variedad estandarizada para la mayor parte de las prácticas letradas en el ámbito académico. A lo largo del tercer bloque de la presente propuesta, buscaremos dar cuenta de los principales rasgos de esta variedad de contacto y reflexionaremos en torno a la necesidad de repensar un abordaje sistemático del estándar en diálogo con ésta que posibilite a los estudiantes lograr avances significativos en sus desempeños comunicativos a lo largo de su trayecto académico.

---

<sup>5</sup> Adjuntamos estas encuestas en la sección Anexos de la presente propuesta pedagógica.

### Lenguas y variedades en contacto

A partir de los apartados precedentes podemos concluir que, desde una perspectiva sociolingüística, la lengua lejos de constituir un todo homogéneo y único, se presenta como una suma de variedades determinadas por factores de distinto orden. Algunos de estos se vinculan con las características de los hablantes mientras que otros dependen de los parámetros de la situación de comunicación.

Entendemos así que un mismo hablante puede conocer y hacer uso de diversas variedades en distintas situaciones. Esta idea, sin embargo, no debe llevarnos a creer que una vez aprendidas las lenguas o variedades, éstas no sufren modificación alguna o no pueden relacionarse. En nuestro país, como en la mayoría de los países del mundo, conviven diferentes lenguas migratorias, antiguas o recientes tales como el alemán, en la zona misionera, el galés en Chubut y el italiano para el litoral, entre otros. Respecto de las lenguas indígenas en contacto con el español, el quechua y el aimara, el guaraní y el mapuzungun son las de mayor influencia en las zonas del noroeste, noreste y región patagónica respectivamente.

La convivencia de distintas lenguas provoca a su vez la existencia de distintas variedades de una misma lengua que puede dar lugar a una situación de contacto interdialectal. Un ejemplo de este fenómeno, de particular interés para la presente propuesta, lo constituye la situación de bidialectalismo referida por Virkel (2013) que se extiende diatópica y diastráticamente a lo largo de toda la región patagónica. Esta situación da cuenta de una convergencia o contacto entre dos variedades lingüísticas, una variedad estandarizada del español, similar al español bonaerense, propia de la población urbana de nivel socioeducativo medio y alto; y una variedad no estandarizada predominante en el medio rural y en las áreas urbanas periféricas donde habitan los sectores más desfavorecidos.

En la actividad que presentamos a continuación, nos acercaremos a la realidad de Nasael y su familia quienes viven en Lipetrén Chico, un alejado paraje de la Línea Sur de Río Negro. A partir de sus testimonios podremos identificar las variedades lingüísticas que entran en contacto en la región patagónica para continuar desarrollando nuestras reflexiones acerca de la relevancia que presenta su tratamiento, sobre todo en contextos educativos plurilingües y multiculturales.

#### Actividad 4

“Hambre de Futuro” ([https://www.youtube.com/watch?v=Em9msbv9j1Y&ab\\_channel=LANACION](https://www.youtube.com/watch?v=Em9msbv9j1Y&ab_channel=LANACION)) es un documental de investigación que propone viajar a

las localidades más vulnerables del país para poner en agenda la problemática estructural. En el capítulo 3, titulado "Pobreza blanca" conoceremos la historia de Nasael y su familia quienes viven en Lipetrén Chico, un alejado paraje a 250 kilómetros de Bariloche. Les proponemos su visionado hasta el minuto 11:20 para luego dialogar y reflexionar sobre los siguientes puntos:

- a- ¿Conocían la realidad de un niño que asiste a una escuela – hogar? ¿Qué ideas, recuerdos y sensaciones tuvieron al acercarse a esta realidad a partir de la historia de Nasael?
- b- Tomen nota sobre el contexto sociocultural de la familia. Apunten aquí datos en relación al lugar donde residen y sus características geográficas, sus condiciones laborales y económicas, el grado de instrucción alcanzado por los padres y la pertenencia a algún grupo étnico ( si encuentra elementos que así lo sugieran ).
- c- Escuchen atentamente a los padres de Nasael y tomen nota de los rasgos que consideran característicos de la variedad no estandarizada propia de las zonas rurales patagónicas.
- d- ¿Qué variables sociales creen que inciden en la constitución de la variedad lingüística utilizada por la familia? Justifiquen a partir de lo registrado en el punto B.
- e- Deténganse ahora en las emisiones de habla de la periodista y la directora de la escuela a la que asiste Nasael. ¿Cómo caracterizarían la variedad que utilizan?
- f- ¿Consideran que sería deseable que Nasael pudiera adquirir y dominar una variedad estandarizada? ¿De qué creen que dependerá esto? Justifiquen sus respuestas.

### **La variedad no estandarizada patagónica**

La actividad precedente evidencia la situación de bidialectalismo a la que referimos anteriormente (Virkel, 2013) y que se extiende a lo largo de toda la región patagónica. Nasael y sus padres utilizan la variedad no estandarizada del español hablado en las zonas rurales de la Patagonia. Por su parte, y sin dejar de advertir los matices de variación propios de cada hablante, escuchamos en las emisiones de la periodista y de la directora de la escuela entrevistada, una variedad estandarizada.

En cuanto a las variables sociales que determinan el comportamiento comunicativo de los hablantes de la variedad no estandarizada, Virkel (2013) identifica para las comunidades rurales chubutenses, un conglomerado de factores que se equipara a la situación de las comunidades rurales rionegrinas

[...] las adversas condiciones ambientales, la casi nula accesibilidad a las tecnologías de la comunicación y la información, la escasez de medios de transporte públicos y la dispersión de las viviendas configura una situación de aislamiento que impone fuertes restricciones a la interacción social. A esto deben sumarse el bajo nivel educativo de la mayoría de la población y sus precarias condiciones de vida, producto de una economía de subsistencia basada en la cría de ganado ovino y caprino en minifundios ubicados en zonas inhóspitas (p. 266)

Sumado a estos factores, las huellas del contacto con lenguas indígenas de raíz mapuche – tehuelche determinan los rasgos que particularizan el habla rural, significativamente distante de la variedad estandarizada de la zona y asociada a una evaluación poco prestigiosa desde una mirada hegemónica. En tanto tal evaluación se sustenta en un prejuicio lingüístico que lleva a considerar como deficiente el comportamiento comunicativo de los hablantes de la variedad no estandarizada, consideramos necesario hacer una primera aproximación a los rasgos que caracterizan a esta variedad cuyo estudio ha sido abordado desde diversos enfoques sociolingüísticos y dialectológicos (Acuña y Menegotto, 1987, 1997; Malvestitti, 1990, 1993, 2005, 2015) y que profundizaremos en el tercer bloque de la presente propuesta pedagógica.

Creemos que en entornos multiculturales y multilingüísticos, sobre todo en aquellos donde los participantes establecen relaciones asimétricas de poder ( docente – alumno ), identificar, conocer y reflexionar sobre los rasgos propios de las variedades no estandarizadas de los hablantes y la distancia que estas mantienen con la variedad estándar reviste una importancia fundamental. Esto hará posible crear entornos verdaderamente inclusivos donde se preserven los lazos de los estudiantes con el origen familiar, reconociendo y valorando su variedad lingüística como parte de su propio capital verbal y cultural. Al mismo tiempo, permitirá diseñar mejores intervenciones para lograr que los estudiantes puedan conocer y participar más y mejor de nuevas prácticas comunicativas, tanto orales como escritas, como las que plantean los géneros profesionales y académicos propios de la educación superior. Los logros en este sentido, tal como plantea Speranza (2019: 312) dependen en gran medida, del “reconocimiento de la variedad de lengua que posee el estudiante por parte de los distintos actores involucrados”.

A partir de la siguiente actividad nos proponemos identificar algunos rasgos particulares de la variedad no estandarizada propia de las zonas rurales de la Patagonia, de fuerte impronta mapuche-tehuelche y las consecuencias sociales que, de acuerdo con las investigaciones de Ana Virkel (2013), se derivan de la situación de contacto con la variedad estandarizada de la zona.



**Actividad 5**

La siguiente actividad toma en consideración una investigación llevada a cabo por Ana Virkel (2013) en algunas localidades de Trelew y dos comunidades indígenas de la provincia de Chubut, Blancuntre y Cerro Centinela<sup>6</sup>. A partir de la lectura de la siguiente emisión de habla coloquial recogida en el marco de esta investigación, en la comunidad indígena de Centinela:

- a- Señalen rasgos que consideren propios de esta variedad no estandarizada.
- b- En pequeños grupos compartan la lectura de la emisión en voz alta atendiendo a las referencias que la investigadora ha utilizado para el análisis del corpus. ¿Qué apreciaciones pueden hacer en torno al uso de la lengua en esta emisión, sobre todo en lo que respecta a las pausas y en la toma del turno de palabra?
- c- ¿Consideran que sería pertinente apelar a la noción de “corrección/incorrección” para evaluar la variedad lingüística utilizada? Justifiquen a partir de lo desarrollado en los apartados anteriores.

A- Máh ante / cuando éramo(s) chico(s) / yo mucha(s) vece(s) andaba leguah y legua(s) //.

B- Sí // Antes se andaba todo de a piecito nomá(s) /

C- Y caía un

A- Y si algu  
ñancolaf

C-Sí / ñanco

**h: aspiración de / -s/; (s): elisión de / -s/; /: pausa breve; //: pausa larga ( de más de dos segundos de duración ); (( )): elementos paraverbales y kinésicos ( risas, gestos ).**

Convenciones  
empleadas en la

transcripción del  
corpus:

Las huellas  
de una lengua en  
otra pueden

Virkel, A. Interacción oral en comunidades patagónicas. Interculturalidad y conflicto lingüístico. En Fernández Garay, A., Stabell, M. y Malvestitti, M. (2013). *Lingüística amerindia. Contribuciones y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

observarse con relativa facilidad en el plano del léxico. La variedad no estandarizada de la que estamos dando cuenta se caracteriza por la presencia de mapuchismos vinculados con la cultura

<sup>6</sup> Blancuntre y Cerro Centinela son dos de las 27 agrupaciones de población indígena en Chubut reconocidas como comunidades aborígenes en el marco de la Ley Provincial N° 3657/91. La primera está emplazada en la subregión de la meseta central; la segunda en la precordillera andina. Las cifras de población son las siguientes: Blancuntre, 82 habitantes, Cerro Centinela, 310. (Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010 ).

indígena y con las actividades propias del ámbito rural. Es posible identificar dos ejemplos de este rasgo en la presencia del término “legua”, el cual no es semánticamente equivalente a “kilómetro” y en el mapuchismo “ñancolahuén” que remite a una hierba medicinal ancestral del pueblo mapuche.

La *variedad no estandarizada patagónica* a la que más adelante referiremos, siguiendo a Malvestitti (2015) como *variedad de contacto* presenta una serie de rasgos ya identificados por diversas investigaciones de corte sociolingüístico y dialectológico<sup>7</sup>. En la emisión precedente es posible identificar los siguientes:

- La aspiración y eventual pérdida de / -s/ por lo general al final de palabra, siendo la pérdida total el rasgo predominante.
- La pérdida de vocal inicial o de sílaba inicial de palabra ( ´tonce(s) )
- Conjugación de verbos regulares como irregulares ( hirve )
- Uso apocopado de la preposición “para” ( ´pa )
- Uso particular de “antes” acompañando a sustantivos o como en este caso reemplazado por “más antes”
- Uso frecuente de diminutivos “abuelita”

En este breve fragmento de habla coloquial es posible observar que la variedad no estandarizada patagónica presenta singulares diferencias respecto de la estándar, no solo en el nivel léxico-semántico sino también en los planos fonético-fonológico, morfosintáctico y pragmático. En referencia a este último, Virkel (2013: 264) señala: “uno de los caracteres más salientes de la oralidad de los hablantes rurales es la frecuencia y la extensión de las pausas, no solo entre uno y otro enunciado sino también dentro de cada unidad de turno”. Estas pausas que constituyen elecciones conscientes de los hablantes dan lugar a silencios que cumplen una función estratégica en la progresión temática de la conversación. En consonancia con esta evaluación, la autora destaca la importancia que la cultura de raíz mapuche - tehuelche le confiere a la comunicación no verbal. De este modo, la variedad no estándar patagónica “se caracteriza por una dinámica interaccional en la que las pausas, los silencios y la comunicación no verbal adquieren sustancial relevancia” (Virkel, 2013: 265)

En contraposición, las convenciones comunicativas que rigen la dinámica interaccional de la variedad estandarizada difieren en gran medida de las señaladas precedentemente para la

---

<sup>7</sup> Para una descripción de la situación de contacto dialectal en Patagonia, véanse, entre otros, Acuña, 1987; Acuña y Menegotto, 1994 y 1997; Fernández, 1995, 1996, 2002 y 2005 y Malvestitti, 1993.

variedad no estandarizada ya que “las pausas e intervalos entre una y otra contribución [ ... ] es de unas pocas décimas de segundos”, incluso se apela a otros mecanismos para la alternancia de turnos tales como el solapamiento y la interrupción (Virkel, 2013: 264).

Desde la perspectiva de un hablante urbano, los silencios o las demoras en la toma de la palabra suelen ser interpretados como vacíos que dan cuenta de la falta de fluidez en la oralidad. Por otra parte, las unidades de turno de los hablantes rurales suelen caracterizarse por constituir contribuciones breves y de escasa complejidad sintáctica, frente a las sintácticamente complejas y semánticamente expandidas que caracterizan a las de los hablantes de la variedad estandarizada. Estas diferencias dan lugar a prejuicios que llevan a estos a considerar que los hablantes rurales presentan dificultades en su expresión oral vinculadas con la pobreza de vocabulario, la lentitud y la falta de fluidez al hablar (Virkel, 2013).

El estudio de Virkel (2013) nos permite comprender que lo que muchas veces percibimos en la oralidad de algunos estudiantes, sobre todo de aquellos provenientes de inhóspitos parajes rurales de la provincia, en realidad se trata de una actuación lingüística culturalmente condicionada, que da cuenta de rasgos estructurales y patrones discursivos pertenecientes a la lengua y la cultura de raigambre mapuche-tehuelche, de fuerte impronta en esas zonas. Como ya mencionamos, en contextos donde los roles de los participantes de la comunicación son claramente asimétricos ( docente - alumno ), es decir, en los cuales interviene la variable del *poder*, desconocer este hecho puede dar paso al estereotipo evaluando negativamente el desempeño oral del estudiante y dificultando su trayectoria académica.

En relación con el análisis de la situación de bidualismo extendido a lo largo de la región patagónica, coincidimos con la perspectiva adoptada por Virkel en el estudio citado, a partir de la cual se sostiene que esta situación se trata en realidad del correlato lingüístico de una situación de *dinomia*<sup>8</sup>

[...] es decir, de la coexistencia de dos sistemas culturales: el de la sociedad global, propio de los núcleos urbanos desarrollados donde la acción de la escuela y la influencia mediática contribuyen a la consolidación de la variedad estándar; y el de la cultura de raigambre mapuche-tehuelche; que marca su impronta en las pequeñas localidades

---

<sup>8</sup> En la investigación que tomamos como referencia, Virkel se basa en la definición de Saville-Troike (2005: 63) quien propone la siguiente definición de *dinomia*: “La *dinomia* puede definirse como la coexistencia y el uso complementario dentro de la misma sociedad, de dos sistemas culturales, uno de los cuales es la cultura dominante de la sociedad más amplia y el otro una subcultura subordinada y menos prestigiosa interna a la misma sociedad”.

rurales y en las comunidades aborígenes patagónicas, donde la variedad no estándar presenta un alto grado de arraigo (Virkel, 2013: 263).

Como ya esbozamos, en contextos de diversidad lingüística y cultural, repensar las propuestas formativas desde una perspectiva intercultural se vuelve una necesidad insoslayable en todos los niveles educativos, particularmente, en las instancias de formación docente, en tanto no solo estaremos promoviendo mejores condiciones para el desarrollo de las trayectorias académicas de los estudiantes sino también posibilitando a los futuros docentes comprender, apreciar y valorar la riqueza que representa el hecho de convivir y aprender en el marco del diálogo entre culturas. Creemos que esto solo será posible si promovemos al interior mismo de la formación inicial procesos democráticos que transformen los espacios de aprendizaje en entornos menos desiguales que brinden mayores oportunidades de desarrollo personal, académico y profesional a cada uno de los sujetos que alberga.

### **¿Qué es la variedad estándar?**

Durante mucho tiempo, y aún hoy, se cree que enseñar lengua se trata de enseñar “la lengua”, expresión que suele remitir a la variedad considerada oficial, cargada de prestigio social, lo que llamamos “lengua estándar”. Es la variedad de lengua que suele adoptarse en diversos contextos formales de uso tales como la escuela, el periodismo, los organismos oficiales, el ámbito académico, las ciencias y la literatura, entre otros. El hecho de reconocer la variedad estándar como aquella variedad socialmente aceptada como la más adecuada para los contextos formales de uso es muy diferente a sostener que el estándar es la variedad correcta y que las demás variedades sociorregionales no lo son.

Desde una perspectiva sociolingüística, el estándar es, por naturaleza, un artificio, es decir, no corresponde al habla de ninguna región concreta y se lo equipara a una especie de producto de ingeniería lingüística planificado por los Estados nacionales para cumplir con determinados fines de uso en ámbitos formales. Para constituirse como tal, la lengua estándar ha debido atravesar un proceso de estandarización, codificación o normalización que comienza con la elección de una variedad vernácula o sociorregional que se convertirá en estándar. Esta variedad sociorregional suele ser, por lo general, aquella perteneciente a los sectores cultos medios y altos de la sociedad.

La publicación de gramáticas y diccionarios fijarán las formas lingüísticas consideradas correctas o normativas a las que deberá adecuarse la variedad estándar, que será impuesta socialmente como la más prestigiosa para los usos formales del lenguaje.

La creencia de que el estándar es la variedad correcta es el resultado del proceso de estandarización a partir del cual diccionarios y gramáticas legitiman unas formas por sobre otras. Dado que el estándar selecciona estas formas socialmente aceptadas por las gramáticas, elegirá, por ejemplo, para el presente del verbo “hervir”, la forma normativa “hierve” y desestimará la forma “hirve”, de evidentes rasgos sociolectales.

Tal como advierte Bernárdez (1999) suele creerse erróneamente que el “hablar bien” depende de la existencia de una institución que determine cuáles son las normas correctas o normativas que deben seguirse, como si la variedad estándar – también denominada “norma culta” fuera su propiedad exclusiva por la que debe velar y resguardar de los errores que cometen los hablantes. En realidad, son justamente los hablantes quienes dan vitalidad a la lengua a partir de su uso, y quienes también a partir de éste terminarán estableciendo la norma y el estándar.

El “hablar bien”, en realidad, no se define solo por cumplir las normas fijadas por las academias de la lengua sino, en gran medida, por saber adecuar el uso del lenguaje al contexto en el que nos comunicamos. Expresiones como “hirve el agua” o “haiga dicho” son perfectamente posibles en un ámbito privado e inadecuados en contextos más formales o escritos. De igual modo, si hacemos uso de la variedad estándar en una conversación informal, posiblemente nuestro comportamiento sea considerado como mínimo, “afectado”. Dado que de esto se trata “hablar bien”, no podemos dejar de reconocer la relevancia que presenta identificar y dominar la variedad estándar que será requerida en diversas situaciones de comunicación formal orales y escritas.

La variedad estándar de la lengua busca constituirse en una variedad supradialectal, es decir, una variedad que asegure la intercomprensión entre amplios sectores geográficos, por lo que un criterio básico de la conformación del estándar se vincula con seleccionar aquellas palabras y expresiones que sean comunes a un mayor número de variedades sociorregionales de una misma lengua. De este modo, conocer y hablar el estándar nos permite poder comunicarnos sin dificultades con cualquier hablante de español, sea cual fuere su origen sociocultural. Por ello, cuando utilizamos una variedad estándar deberemos resignar mucho de lo que caracteriza nuestra habla cotidiana propia de nuestro lugar de origen, el grupo social y la profesión que desarrollamos.

La relevancia social que los Estados nacionales y organismos supranacionales como la Real Academia Española atribuyen a la variedad estándar, tiene que ver sobre todo con la función de integración simbólica de la lengua española. Su enseñanza, a través del sistema escolar, constituye una de las principales políticas para promover su unidad. Estas políticas de unificación buscan impulsar una especie de movimiento centrípeto que intenta contrarrestar el inevitable y persistente cambio ( movimiento centrífugo ), consecuencia del mismo uso de la lengua que llevan a cabo los aproximadamente cuatrocientos millones de hablantes del español, en los diversos puntos del globo.

Evidenciar y reflexionar sobre el hecho de que la variedad estándar es el resultado de un proceso de estandarización, deliberado y artificialmente impuesto por los Estados, que responde a razones de índole histórica, política y económica, permite comprender por qué suele concebirse como la única variedad prestigiosa frente a las restantes que suelen ser vistas como versiones defectuosas de ésta por la mayoría de los hablantes.

Un aspecto importante en relación a la existencia del estándar se vincula con el hecho de que muchas de las normas lingüísticas son más prescriptivas que descriptivas, es decir, establecen cómo los hablantes debieran usar el lenguaje en determinados ámbitos sin describir lo que en realidad hacen al usarlo efectivamente. El estándar no constituye un sistema único y homogéneo y, tal como advierte Bernárdez (1999: 46) tampoco es “la consagración del hablar bien, es simplemente un acuerdo social más o menos tácito que permite entenderse perfectamente a personas de distintos orígenes nacionales, regionales y sociales...”.

El estándar se trata de una norma social, “fundamentalmente implícita no impuesta por ninguna autoridad externa a la dinámica de la lengua misma” (Bernárdez, 1999: 38). De este modo, la variedad también está presente en el estándar, reflejada en la pronunciación, el léxico y la gramática de cada uno de sus hablantes. Por este hecho, se reconoce la existencia de varios estándares al interior de una misma lengua. Dentro del español, por ejemplo, un español ibérico para España, un español americano, y, dentro de este, otras subdivisiones como el español rioplatense para Argentina y Uruguay y el español mexicano para México.

Conocer y utilizar la variedad prestigiosa en el momento adecuado, otorga a su vez prestigio y poder a quien lo hace. La posibilidad de que los niños lleguen a aprender esta variedad constituye uno de los objetivos más importantes de la escuela pero de ninguna manera supone desacreditar las variedades que cada uno de ellos utiliza. Estas reflexiones resultan válidas para cualquier nivel de la enseñanza, incluido el académico, donde el reconocimiento y el dominio del estándar son

requeridos en la mayor parte de las prácticas discursivas. Por esta razón, creemos que la formación docente no puede soslayar un abordaje sistemático del estándar que posibilite a los estudiantes trabajar sobre su propio proceso de adquisición y fortalecimiento que permita, al mismo tiempo, contrarrestar prejuicios lingüísticos fuertemente arraigados, que identifican a la lengua estándar como la única lengua correcta y homogénea frente al resto de las variedades, sobre todo de variedades no estandarizadas.

Como veremos en el tercer bloque de la presente propuesta, el dominio del estándar constituye un saber indispensable en la competencia comunicativa de un futuro docente, en tanto, jugará un rol fundamental en el desarrollo de sus prácticas académicas y específicamente pedagógicas.

En entornos educativos multiculturales, sistematizar el trabajo con el estándar requiere una serie de decisiones relacionadas, en principio, con la observación, el reconocimiento y la valoración de la variedad lingüística de cada estudiante. Por otra parte, creemos que se trata también de promover entornos que favorezcan el uso y la reflexión de las prácticas con el lenguaje, sobre todo aquellas que brinden oportunidades de trabajo sistemático con las habilidades de reformulación, en instancias de comunicación cada vez más desafiantes en relación al conocimiento y dominio de la variedad estandarizada. La actividad que presentamos a continuación busca ser un ejemplo de tales propuestas.

### **Actividad 6**

Los textos que reproducimos a continuación constituyen mensajes enviados por distintos estudiantes del profesorado a su docente, a través de la mensajería interna de un aula virtual<sup>9</sup>. A partir de la lectura de los textos, les proponemos reflexionar en torno a lo siguiente:

---

<sup>9</sup> Los textos 1 y 2 corresponden a dos de nuestros estudiantes encuestados. Al momento de realizar las encuestas, el primero de ellos cursaba asignaturas del tercer año de la carrera, mientras que la segunda, de primer año. Ambos son originarios de localidades de la Línea Sur y reconocen su descendencia mapuche.

- a- ¿Cuál/es consideran que se adecua/n mejor a la variedad estándar que reclama la situación de comunicación? Justifiquen su respuesta a partir de la conceptualización y caracterización de esta variedad.
- b- ¿Cuál/es dirían que se aleja/n más de la variedad estándar requerida? Justifiquen su respuesta ejemplificando con los textos.
- c- Reformulen los mensajes que se alejan de la variedad estándar del lenguaje para adecuarlos lo mejor posible a la situación de comunicación planteada.

Texto 1Texto 2

Hola profes, buenas tardes. Me comunico para darles a conocer que mi no participación en los foros se debe a la falta de conectividad, es por esto que no he accedido al aula. El medio que manejo es el whatsapp. ¿Podrán enviarme las clases y los materiales de lectura por ahí? Mi número es ...

Texto 3

anda casi nada. Hoy recién pude entrar y descargar las actividades alrededor de las 20:00hs. Me gustaría saber si va a recibirlo ya que el horario es fuera de la clase.

Texto 4

Hola disculpen pero cuando entro me aparece como que falta completar una actividad por que aparece 1 en rojo, pero la actividad no habia que mandarlo o si. Que tngo q hacer desde ya muchas gracias.

Hola profe disculpe que la moleste. Tengo una pregunta yo soy de profesorado de primaria y estoy en esta materia ya descargue todo el material pero se me abrio una pestaña diciendo q la materia es de inicial. Entonces mi duda es. Si estoy bien en esta materia! Como nunca curse virtualmente estoy media confundida. Solo quiero saber si esta materia es de pep. Gracias espero su respuesta!



### **Tercer Bloque**

Este tercer bloque de la propuesta busca retomar las nociones desarrolladas a lo largo del primer y segundo bloque para analizar la relevancia que presenta, sobre todo en entornos de diversidad lingüística y cultural, el reconocimiento y valoración de la propia variedad dialectal. Estrechamente vinculado con lo anterior, se promueve un espacio de reflexión acerca de la incidencia que presenta el proceso de adquisición y fortalecimiento del estándar, tanto en el desarrollo de las trayectorias académicas como en el ejercicio de las prácticas pedagógicas.

#### **Objetivos**

- Reconocer y estudiar algunos de los rasgos lingüísticos que caracterizan la variedad no estandarizada producto del contacto mapuzungun – español, propia del área histórica de ocupación mapuche.
- Valorar las variedades lingüísticas como testimonios de la riqueza cultural, despojándolas de estigmas y prejuicios.
- Valorar y desarrollar la propia competencia comunicativa a partir del proceso de adquisición del estándar como un saber relevante en el desarrollo de las trayectorias académicas y las prácticas pedagógicas.

#### **El aporte de la perspectiva etnopragmática: hacia la comprensión del dinamismo lingüístico intercultural**

En las últimas décadas, los fenómenos generados por el contacto de lenguas o variedades de una misma lengua, en particular, aquellos derivados del contacto con lenguas indígenas, han despertado gran interés entre los investigadores. En este campo, la perspectiva etnopragmática constituye una propuesta teórico-metodológica que busca explicar de qué modo la gramática de una lengua se encuentra íntimamente ligada a la cultura de sus hablantes y “se focaliza en tres cuestiones vinculadas: como la cultura incide en la variación lingüística, como cultura y gramática están relacionadas; y en qué medida una puede constituir a la otra” (Martínez y Speranza, 2012: 8)

Las investigaciones en el marco de la etnopragmática dan cuenta de que los hablantes de variedades de español en contacto con otras lenguas, sobre todo con lenguas indígenas, manifiestan usos idiosincrásicos respecto del estándar en diversas áreas de la morfosintaxis tales como la concordancia de número y de género, el manejo discursivo de los tiempos verbales, el uso alternante de las preposiciones, el empleo de los clíticos, el orden de palabras, o el uso de posesivos, entre otros.

La investigación etnopragmática se centra en las formas lingüísticas alternantes o en variación que desde la tradición gramatical suelen ser evaluadas como “incorrecciones gramaticales” o “desviaciones de la norma”. A partir de la identificación y la interpretación cualitativa de estas formas y cuantitativa de sus contextos de aparición, se busca demostrar que, si bien constituyen usos diferenciados del estándar, no por ello son erráticos o incoherentes. Por el contrario, dan cuenta de diferentes soluciones sintácticas que los hablantes encuentran para alcanzar sus intenciones comunicativas.

Focalizando el análisis en la variación intra-hablante, los estudios etnopragmáticos conciben las formas en variación como “dos maneras de aludir al mismo referente” (García, 1985, citado en Martínez y Speranza, 2012: 8) que darían cuenta de diferentes posicionamientos cognitivos adoptados por el hablante frente a la escena representada. Esto implica que, dada una determinada sustancia semántica cuya categorización da origen a un paradigma o subsistema dentro de una lengua o variedad de lengua, los hablantes pueden llevar a cabo recategorizaciones de tales subsistemas, motivados por sus propias necesidades comunicativas. Tales recategorizaciones se cristalizan en el plano morfosintáctico de la lengua<sup>10</sup>. De este modo

Si partimos de la visión de que las gramáticas de las lenguas y variedades no son sistemas autónomos sino sistemas de signos que categorizan modos de representar la realidad, la

---

<sup>10</sup> Martínez (2012: 117) conceptualiza la noción de “paradigma” utilizada desde una perspectiva etnopragmática como “sustancia semántica categorizada a través de señales lingüísticas” y enfatiza el hecho de que el término “categoría” debe distinguirse de la práctica generalizada de concebirlo en términos de “adscripciones categoriales”. Por su parte, con el término “recategorización” se alude a “la renovación de la sustancia semántica que subyace a un paradigma determinado”.

Para ejemplificar tales nociones, la autora apela al paradigma de los clíticos átonos: “estamos aludiendo a que las formas ( *lo (la) le* ) junto con el morfema verbal de persona que remite al agente categorizan (es decir, reparten ) la sustancia semántica “grado de actividad del actante”(García, 1975), en un *continuum* de mayor a menor actividad”. La terminación verbal, es decir, la marca del agente es lo más activo del evento, el deíctico *lo* y el femenino *la*, acusativos, se asocian con lo menos activo del evento y el deíctico *le*, es decir, la marca de dativo, con un grado de actividad intermedia.

reflexión sobre esos sistemas gramaticales se vuelve relevante y funcional a una visión antidiscriminatoria e integradora (Martínez, Speranza y Fernández, 2013: 20)

La investigación en este campo permite advertir que, si bien es posible registrar usos alternantes en situaciones de monolingüismo y registro estandarizado, es en las variedades lingüísticas influenciadas por el contacto con otras lenguas donde pueden percibirse movimientos realmente insólitos desde el punto de vista del estándar. Esto es así ya que

[...] son las situaciones de contacto de lenguas las que nos revelan con mayor intensidad las posibilidades de los hablantes en el manejo de sus lenguas, y en especial, el hecho de que las características gramaticales de la lengua de origen pueden promover la utilización creativa de las potencialidades de la otra lengua (Martínez 2000; Arnoux y Martínez 2007, citado en Martínez y Speranza, 2012: 9)

La perspectiva etnopragmática reconoce la legitimidad de existencia de todas las variedades lingüísticas y focaliza en la dimensión cognitiva para comprobar como la visión de mundo y la cultura de los hablantes tiene consecuencias directas sobre los mecanismos morfosintácticos empleados para hablar y escribir tales variedades. Volvemos así a una idea transversal de la presente propuesta, que nos advierte acerca de que el estado natural del funcionamiento de toda lengua o variedad de lengua es el cambio y la variación. Tal como sostiene Company Company (Martínez et. al., 2013)

[...] el cambio, ya sea por contacto con otras lenguas, ya por razones internas, no es una descompostura de la lengua sino un acto creativo que hace posible que la lengua siga funcionando y operando entre los hablantes (p. 7)

Desde el plano pedagógico, los resultados de los estudios etnopragmáticos, en particular, aquellos provenientes de la lingüística variacionista, enmarcados en los principios de la teoría de la variación morfosintáctica, representan una herramienta valiosísima para promover instancias de reflexión en torno a los usos alternantes o “no normativos” propios de las variedades no estandarizadas. Conocer el aporte de estos nuevos encuadres teóricos permite a los docentes o futuros docentes disponer de materiales teóricos que posibiliten orientar la reflexión en el aula

poniendo en relación el significado básico de las formas alternantes con las posibles motivaciones comunicativas que originan tales formas.

En la actualidad, una importante cantidad de trabajos indaga en los procesos interculturales y metalingüísticos en las producciones de hablantes en contacto con la lengua quechua y guaraní (Fernández, 2008; Martínez y Speranza, 2009; Martínez, Speranza y Fernández, 2006, 2009; Speranza, 2005, 2006, 2007, 2010, 2014; Speranza, 2012), en parte porque son estos los grupos más numerosos en nuestro país en contacto con otras lenguas. Estos trabajos constituyen una base sólida desde la cual comenzar a promover la formación de docentes fuertemente comprometidos con la realidad social de las escuelas en las que se desempeñan, capaces de diseñar estrategias de diagnóstico de la composición cultural y lingüística de la población escolar, así como estrategias de intervención, aproximación teórica y actividades áulicas, entre otras (Speranza, Pagliaro y Bravo de Laguna, 2018).

Las investigaciones enmarcadas en estos nuevos enfoques, alejados de los enfoques tradicionales de la sociolingüística, evidencian la imposibilidad de mantener desvinculada la enseñanza del lenguaje de los hechos de cultura, ya que la estructuración diferenciada de la sintaxis, sobre todo en variedades lingüísticas producto del contacto con otras lenguas, da cuenta de saberes y competencias lingüísticas particulares de cada comunidad, de los modos en que cada una expresa su lugar en el mundo. En definitiva, se trata de la manifestación de la alteridad en tanto

[...] la trama que representa la conjunción de variación y variedades propias de los espacios comunicativos en general deviene de las tensiones entre perfilamientos cognitivos, culturas de origen, culturas heredadas e interpretaciones y re-interpretaciones constantes que desarrollan y en las que se desarrollan los hablantes (Martínez, 2012: 116)

Entre las diversas áreas de la morfosintaxis en las que se manifiestan usos diferenciados, la perspectiva etnopragmática reconoce “señales de soporte material no fónico, dentro de las unidades de la lengua, tales como el orden de palabras o la ausencia de un morfema” (Martínez y Speranza, 2012: 9). Un ejemplo de este caso lo constituye la omisión del clítico acusativo de tercera persona, rasgo que, si bien está presente en el castellano de los monolingües, presenta una alta frecuencia de uso entre hablantes de variedades no estandarizadas, producto del contacto con otras lenguas. A fin de promover una primera aproximación sobre el tipo de análisis

teórico - metodológico planteado desde una perspectiva etnopragmática, proponemos analizar las características particulares que asume este rasgo en el caso de la variedad de contacto propia de la zona cordillerana de Norpatagonia.

### Actividad 1

A partir de la lectura del artículo “El español de la Argentina en contacto con lenguas indígenas: estrategias etnopragmáticas” de Angelita Martínez (2006), expliquen cuáles serían las motivaciones comunicativas que definen el (des)uso del clítico de tercera persona en Patagonia Norte: <https://www.redalyc.org/pdf/594/59401504.pdf>

La ausencia del pronombre objetivo de tercera persona ha sido ya identificada como un rasgo propio de las variedades de español en contacto con distintas lenguas indígenas en América, tales como el quechua, el guaraní y el mapuzungun y atribuido a la posibilidad de que constituya una transferencia de estas lenguas. Sin embargo, desde la perspectiva etnopragmática, Martínez (2006) busca además esclarecer el rédito comunicativo que los hablantes de estas variedades encuentran en el uso de tal estrategia.

En el artículo precedente, el trabajo con el corpus de relatos orales permite a la autora demostrar que la relativa frecuencia en la ausencia del clítico en las variedades de contacto “es una estrategia sistemática que se relaciona isomórficamente con la índole “incierto”, “misteriosa” del referente y simbólicamente con el temor del hablante a mencionar tal tipo de entidades” (Martínez, 2006: 98). Es decir, que los hablantes de estas variedades encuentran motivaciones comunicativas concretas al usar esta estrategia de manera sistemática. El análisis de los datos demuestra que una de estas motivaciones se vincula con la posibilidad de evitar nombrar la entidad a la que refiere el clítico cuando el hablante focaliza en su carácter enigmático, con la intencionalidad de crear el misterio propio de algunos relatos populares como las leyendas. A su vez, la ausencia del clítico daría cuenta de un segundo significado vinculado con la reticencia del hablante a mencionar la entidad a la que el clítico remite para evitar desencadenar su presencia o hacer daño.

Numerosas escuelas de los distintos niveles educativos de la Argentina constituyen hoy espacios multiculturales. Tal contexto posiciona a muchos estudiantes, hablantes de variedades no estandarizadas, frente a situaciones de diglosia entre su propia variedad lingüística y la variedad

estándar requerida en la mayor parte de las prácticas con el lenguaje que plantea la escuela. Esta realidad reclama un docente plenamente consciente de que la formación lingüística implica el aprendizaje de diversas variedades que serán utilizadas en diversos escenarios, es decir, un docente que sistematice la enseñanza del estándar en diálogo con las variedades lingüísticas de cada estudiante. En definitiva, un docente que reconozca “la autenticidad de todos los sistemas que los distintos grupos humanos van consolidando en su afán de comunicar” (Martínez, Speranza y Fernández, 2013: 20).

Pensar la enseñanza de la lengua estrechamente vinculada al origen sociocultural de los estudiantes conlleva, al mismo tiempo, crear entornos de aprendizaje que promuevan suficientes vínculos con sus orígenes familiares, así como creer en sus posibilidades de aprendizaje, fomentando la autoestima necesaria para incidir en sus identidades múltiples y complejas. Creemos que esto es primordial en todos los niveles educativos, incluido el académico.

### **Las variedades lingüísticas también en el nivel superior**

Repensar la formación docente inicial desde una perspectiva que atienda a la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes conlleva la necesidad de resignificar la noción de *variedad lingüística*, y en particular la de *variedad estándar* y su proceso de adquisición y fortalecimiento en el nivel superior.

Una mirada que integre los aportes de las diversas corrientes sociolingüísticas con la perspectiva etnopragmática posibilita repensar el trabajo con las variedades lingüísticas en la formación inicial del profesorado, en tanto advierten acerca de la ficción de homogeneidad lingüística y cultural que suele estar presente, sobre todo, en el nivel superior de la enseñanza. Al mismo tiempo, promueve en el docente una mirada desprovista de prejuicios y estigmas frente a un contexto de confluencia de lenguas o variedades lingüísticas de una misma lengua y la variedad estándar requerida en el ámbito de la enseñanza. Su abordaje colabora en el desarrollo de competencias interculturales (Leiva Olivencia, 2012) que orientan las acciones pedagógicas hacia la atención y relevamiento de las características sociolingüísticas de los niños y niñas que conviven en el espacio áulico, trabajando sobre sus manifestaciones lingüísticas reales, tanto orales como escritas, vinculadas a su vez con sus propias experiencias.

Los procesos de globalización han resultado en la consolidación de contextos etnodiversos en diferentes ámbitos, el académico, entre estos. Por su zona de localización, asiste a nuestra institución un número significativo de estudiantes de raigambre mapuche, algunos provenientes

de centros urbanizados y otros de zonas rurales más o menos alejadas de éstos. El grado de reconocimiento del origen étnico de muchos de estos estudiantes es ciertamente bajo, tal como se desprende de los datos consignados en la encuesta institucional propuesta a los ingresantes desde 2018 a los que referimos en el primer bloque de esta propuesta. Sin embargo, al mismo tiempo advertimos que cuando se incrementan las acciones institucionales que dan lugar a la valoración y conocimiento de la cultura mapuche, tal grado de reconocimiento se incrementa.

Dada la relevancia que presentan las **variedades lingüísticas** como constructos históricos, culturales y sociales creemos imprescindible ressignificar y destacar el rol que cumplen en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en particular, en la formación docente inicial. Desde esta perspectiva, el recorrido que delinea la presente propuesta pedagógica se encuentra en gran medida determinado por la convicción de que

El docente debe fomentar la autoestima en el aula. Para ello, un recurso es la consideración de que las variables afectivas posibilitan o impiden el proceso de aprendizaje y que factores tales como actitudes positivas hacia los hablantes de variedades no estandarizadas bajan los niveles de ansiedad y suben el grado de autoafirmación y autoconfianza con el aprendizaje (Martínez, 2013: 15)

Este hecho tan elemental de los procesos educativos, parece olvidarse en buena medida en las prácticas de enseñanza propias de los niveles de la educación superior. En referencia a la necesidad de que estas prácticas atiendan a los procesos implicados en el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes, Steiman (2018) plantea una serie de mitos que configuran muchas de las prácticas pedagógicas en el nivel superior, entre los que identifica el *mito de la sana predisposición*. Desde este posicionamiento, suele percibirse a los estudiantes de este nivel “como naturalmente predispuestos a aprender sin otro tipo de mediaciones necesarias” (Steiman, 2018: 43), es decir, que dada la condición del estudiante de este nivel – determinada por la libre elección de la carrera y su edad - solo le basta con atender y escuchar para entender. En buena medida, sostiene Steiman (2018), este posicionamiento hace que

...la representación del escenario del aula se homogenice desdeñando lo heterogéneo. Así, los estudiantes son “uno” y no un grupo en el cual hay sujetos con experiencias de vida, estilos cognitivos y formas de apropiación del saber distintas (p. 43)

Cabe aclarar que a esta altura de los desarrollos al interior del campo disciplinar de la Alfabetización Académica ha quedado claro que la inclusión en la cultura académica

no es un proceso exclusivo de los estudiantes en situación de desventaja social, sino que se trata de un proceso que trasciende la determinación sociocultural y las trayectorias escolares previas y se extiende a todos los estudiantes que transitan el nivel superior (Natale y Stagnaro, 2017: 202).

Este hecho no debería descuidar, sin embargo, aspectos relevantes vinculados con el origen sociocultural de los estudiantes, tales como el grado de dominio de la variedad estándar y las prácticas sociales asociadas a ésta, que sin lugar a dudas inciden en el proceso de enculturación que representa el ingreso a las culturas disciplinares.

Si se concibe la práctica pedagógica como una práctica crítica, situada y transformadora, lo anterior se vuelve particularmente relevante cuando la población de estudiantes proviene de contextos multiculturales y multilingüísticos en donde posiblemente convivan diversas cosmovisiones reflejadas y cristalizadas en las distintas variedades sociorregionales de cada uno de los estudiantes, hecho que determinará en gran medida la presencia de rasgos alternantes singulares respecto del estándar requerido en el ámbito.

La reflexión e intervención pedagógica en este plano hará posible una evaluación de los estudiantes más cercana a la equidad social, despojada de visiones estigmatizadas de las variedades lingüísticas. Supondrá también repensar estrategias pedagógicas que permitan aprovechar la riqueza simbólica que confluente en creencias, comportamientos sociales, experiencias, variedades dialectales y prácticas con el lenguaje asociadas a éstas, aspirando a la formación de docentes sensibles a esa riqueza, que puedan poner en prácticas tales herramientas en el diseño de sus propias clases.

Concebida desde estas premisas, las siguientes actividades se proponen hacer visible y atribuir "legitimidad de existencia" (Martínez, 2015) a una variedad lingüística producto del contacto español - mapuzungun que, tal como desarrollamos en el segundo bloque de la presente propuesta, ha adquirido la estabilidad de un dialecto y que creemos es posible reconocer en las producciones escritas de diversos estudiantes que cursan el Profesorado de Educación Primaria en nuestra institución.



La actividad que proponemos a continuación plantea trabajar con dos producciones escritas pertenecientes a dos estudiantes ingresantes al profesorado. La consigna del trabajo a la que inicialmente respondían planteaba un análisis descriptivo de dos relatos propuestos por Ana María Borzone, denominados “Un día en la vida de Diego” y “Un día en la vida de Yolanda”. Este análisis implicaba la consideración de las categorías propuestas por Borzone y Silva (2012) para dar cuenta de la diversidad sociocultural y lingüística que define la realidad de Diego, un niño proveniente de un sector medio de un ámbito urbanizado y de Yolanda, una niña kolla de Pueblo Viejo, Salta.

En las producciones de los estudiantes será posible constatar, por un lado, la diversidad de conocimientos en relación a la variedad estándar con la que cada uno comienza su trayecto formativo. Mientras que en la primera producción, Débora demuestra un buen dominio de esta variedad, en el caso de la producción de Huriel, es posible reconocer ciertos rasgos o usos lingüísticos particulares que se alejan del estándar y que no parecen poder ser atribuidos únicamente al desconocimiento de la norma o a sus habilidades como escritor, sino a la presencia de una variedad no estandarizada – variedad de contacto – propia de este hablante.

## Actividad 2

- a- Compartan en grupo las siguientes producciones pertenecientes a dos estudiantes ingresantes al profesorado. Señalen aquellas marcas o rasgos gramaticales que parecen alejarse de la norma estándar, aquello que podría considerar un desvío o novedad respecto de la variedad utilizada en el ámbito académico.
- b- Sitúense en la producción con mayores señalamientos y busquen algunas posibles explicaciones de tales hechos a partir de la lectura del artículo “El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina” de Leonor Acuña y Andrea Menegotto.  
[file:///C:/Users/HP/Downloads/AcuayMenegotto1997.Signoysea%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/AcuayMenegotto1997.Signoysea%20(1).pdf)

### La producción de Débora

El segundo relato habla sobre una niña humilde llamada Yolanda, vive en la sierra con su mamá, su hermano mayor y su hermano menor el cual es un bebé.

Cuando se levanta por la mañana Yolanda puede oír al viento silbar entre las chapas del techo. Debe atender a su hermanito, cambiarle el pañal, preparar el desayuno para ella y sus hermanos. Cuando el desayuno ya está listo su hermano mayor se levanta y mientras ella desayuna con el bebé en su falda, el silencio es casi total. Yolanda le prepara la mamadera al

bebé, se la da, lo hace dormir y lo acuesta en la cama.

Luego de realizar todas esas tareas sale a jugar con su hermano y sus primos, sin embargo, debe vigilar cada tanto al bebé que se encuentra durmiendo. Conversa con una amiguita que le comenta que a su tía le dolía la panza y que para esos dolores les daban ruda, Yolanda recuerda que atrás de su casa crece ruda y se lo comenta.

Cuando la mamá vuelve a la casa después de haber estado trabajando en la sierra con las ovejas, empieza a preparar las cosas en el fueguero para el almuerzo, mientras Yolanda trata de hacer su tarea, la cual es interrumpida por el bebé que llora, la mamá le pide que le dé una galleta para que deje de llorar, luego retoma la tarea, se inclina sobre el cuaderno, le cuesta mucho recordar lo que el profesor les había explicado, escribe y borra, la mamá la ve pero no le puede ayudar con su tarea. Más tarde abandona la tarea y va a ayudar a su mamá a preparar el almuerzo, la mamá se va a hablar con su tía y cuando regresa terminan de cocinar, se sientan sobre troncos y almuerzan en silencio.

Yolanda camina hasta la escuela, se encuentra con sus compañeros, cuando llegan a la escuela, en el patio hablan de la tarea. Ya en el aula el maestro les pide que saquen su cuaderno y les da una tarea con la letra "d", a Yolanda le cuesta mucho la letra "d", su compañera que ya termino la tarea le trata de explicar sin tener resultado, Yolanda le pide ayuda al maestro que no la escucha y está ocupado con otros compañeros, cuando se le acerca le mira el cuaderno a ella y le dice que tiene que escribir la "d" con letra de carta. Yolanda le dice que no lo puede hacer y el maestro le dice a su compañera que le explique, sin embargo, su compañera se niega a explicarle y el maestro le pide a otro compañero que lo haga.

Cuando llega a la casa ya tiene trabajo por hacer, debe dormir a su hermanito y ayudar a su mamá a cocinar, mientras el hermano mayor prepara las mamaderas para las ovejas, ya que si no ayudan a las ovejas que tienen poca leche los corderitos se mueren.

Luego de cerrar el corral la mamá va a prepararles la cena, le da el bebé a Yolanda que tiene mucho sueño pero no puede dormir porque tiene a su hermanito en brazos, una vez que termina de cocinar, en silencio cenan y se acuestan a dormir.

La producción de Huriel

Esta historia relata un día en la vida de Yolanda, una chica con responsabilidades tanto en la escuela como en la casa cumpliendo el rol de niñera, al estar este rol y no tener ayuda de la

madre en la escuela ella trata de esforzarse por poder aprender. El lugar donde vive Yolanda es un lugar no adecuado para vivir por su techo, además no es muy seguro, ya que este lugar se ubica en un contexto rural donde las inseguridades por las diversidades de animales no domestico que son peligrosos en ese terreno o por historias creadas, entonces a este contexto se ve reflejado en el texto cuando Yolanda desde la puerta de su casa mira a su mamá, que está entre medio de las ovejas. Y además cuando ella y Marito están afuera a la noche y se asustan porque Marito vio al duende que le dice la hermana.

La familia de Yolanda es humilde, son de bajos recurso donde lo podemos notar en este texto cuando:

- La casa tiene las chapas flojas porque cuando pasa el viento las chapas silban.
- No tiene sillas sino tronco para sentarse.
- No tiene aparatos tecnológicos.
- No tienen una persona mayor de ayudante que puede cumplir como niñera mientras la madre está en la sierra con las ovejas.
- Dependen de las ovejas.
- Las medicinas son plantas o yuyos, por ejemplo cuando le pregunta a su amiga que le daba a su tía cuando le dolía la panza.
- Yolanda no tiene mochila sino nylon donde lleva su cuaderno y su lápiz.

Por la mañana Yolanda no tiene tiempo de hacer su tarea ya que la mama le dice que abandone la tarea para que le ayude a hacer la comida, al abandonar su tarea escolar ella aprende a hacer comida.

En la escuela están trabajando con la letra "D" donde tiene problema con la misma, ella al verse con esta problemática una compañera intenta ayudarla con la tarea pero ella recurre al maestro.

El mismo se rehusó a ayudarla a Yolanda y pide que unos de sus compañeros que la ayuden.

Yolanda no puede aprender lectoescritura porque la mama al estar ocupada la deja a cargo y no le ayuda en la tarea escolar.

También no puede aprender en la escuela porque el maestro no la ayuda, no le fomenta el deseo de escribir bien las letras y no le ayuda a pronunciar las palabras.

### **La variedad de contacto en el área de poblamiento histórico del pueblo mapuche**

En consonancia con las premisas que se sostienen a lo largo de esta propuesta, consideramos necesario trabajar sobre la singularidad de cada estudiante respecto de su variedad lingüística, tanto en sus producciones orales como escritas, desde el inicio de su formación. Tener en cuenta este plano permitirá hacer un seguimiento de los procesos de desarrollo de las competencias vinculadas con el uso de la variedad estándar, sobre todo en aquellos estudiantes cuya variedad lingüística presenta rasgos claramente distantes de ésta.

Si atendemos al origen étnico y la procedencia rural de muchos de nuestros estudiantes, creemos relevante disponer de conocimientos en relación a la existencia de una variedad de contacto español-mapuzungun, la cual, tal como advierte Malvestitti, (2015)

... no se restringe al habla de quienes adquirieron mapuzungun como primera lengua y luego se convirtieron en hablantes de español sino que también es empleada por monolingües de español, en particular quienes tienen origen familiar mapuche, procedencia rural previa o vínculos cercanos con hablantes bilingües o pobladores del medio rural (p. 1)

En su artículo “Usos, rasgos y estereotipos del español de contacto en asentamientos indígenas ( Pampa y Patagonia, siglo XIX )”, Malvestitti (2015) sostiene que esta variedad de español de contacto comienza a configurarse en el marco interétnico en el que se llevó a cabo el proceso de consolidación de los estados argentino y chileno en el área de poblamiento histórico del pueblo mapuche, situado en Araucanía, Pampa y Norpatagonia durante el siglo XIX.

En este marco interétnico coexisten una diversidad de lenguas tales como el mapuzungun, el gүнүн a iajüch - conocido también como “puelche” o “pampa”, y, en menor medida, el español y el aonek’o ‘a’ jen o tehuelche. Cada una de estas lenguas contaba con hablantes nativos y constituían la segunda o tercera lengua para las personas plurilingües cuyo idioma nativo era el mapuzungun y entre las cuales se establecieron procesos de interactividad lingüística<sup>11</sup>.

En diversos artículos, Malvestitti (2015, 2017) remite a una serie de investigaciones que, desde una perspectiva dialectológica primero y sociolingüística después, refieren a una variedad de contacto español - mapuzungun para el extenso ámbito territorial mapuche que da cuenta de una serie de “rasgos recurrentes en el habla de personas bilingües, así como en enunciados de

<sup>11</sup> Godenzzi (2007) define este concepto como “la relación antagonista que se da, en espacios sociales específicos, entre dos o más tradiciones lingüísticas ( o entre dos o más variedades lingüísticas ), que producen influencias de doble vía, afectándose entre sí, en lo que concierne a su estatus, corpus, valoración y difusión.

pobladores monolingües” en donde puede percibirse que “la influencia de la lengua indígena se conceptualizó con distintos grados de énfasis” (Malvestitti, 2015a: 92). A su vez, algunos de estos rasgos “coinciden con los reportados en estudios con variedades rurales o no estándar del español en Latinoamérica” (Malvestitti, 2017: 264).

En Argentina, las pioneras investigaciones sobre esta variedad de contacto en Río Negro fueron desarrolladas por Acuña, Stell y Santa Catalina (1987) para el Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina (PREDAL). Los estudios que les sucedieron conceptualizaron y atribuyeron diversas denominaciones a esta variedad de contacto, dependiendo de las variables priorizadas o su combinación, entre las que se mencionan el origen étnico, el lugar de procedencia y las condiciones del nivel socio-educativo de los hablantes o distancia respecto de la norma dominante.

De acuerdo a estas variables la variedad de contacto ha recibido diversas denominaciones tales como “castellano mapuchizado”, empleado por quienes se reconocen como indígenas o pertenecen a comunidades, “castellano apaisanado” o “rural”, hablado por criollos, “español patagónico” – descriptor diatópico – y “español no estándar” o “castilla”, nombre dado por sus usuarios. (Malvestitti, 2017: 265).

Esta variedad de contacto presenta, tal como se mencionó anteriormente, una serie de rasgos particulares atribuidos por la mayor parte de los investigadores a la influencia del mapuzungun en situación de contacto con el español. En numerosas ocasiones, como docentes del Profesorado de Nivel Primario de nuestra institución, solemos advertir tales rasgos o algunos de ellos en el desempeño comunicativo oral y escrito de algunos de nuestros estudiantes atribuyéndolos atinadamente, al hecho de que “es cultural”. Tal situación da pie a la adopción de diversos posicionamientos que inciden en la posterior evaluación de los estudiantes.

Creemos que, desde una concepción intercultural de la formación docente, el enunciado “es cultural” con el que se explican numerosos comportamientos comunicativos debe cargarse de significación. Para ello, es preciso identificar y legitimar no solo esta variedad de contacto sino todas las variedades regionales o sociolectales, concibiéndolas como productos de construcción histórica e índices de pertenencia sociocultural. Tales variedades constituyen las lenguas primeras de nuestros estudiantes, lenguas que cuentan con recursos propios válidos para los contextos de uso en los que han sido aprendidas. En definitiva, constituyen el capital lingüístico y discursivo con el que cuentan al iniciar sus trayectorias académicas.

Creemos que este primer reconocimiento permitirá redefinir las intervenciones didácticas necesarias para promover un diálogo fructífero entre estas variedades y la variedad estándar, predominante en la mayor parte de las prácticas letradas propias del ámbito académico. Planificar y dirigir este diálogo conlleva necesariamente conocer el punto de partida de cada estudiante en relación a su situación lingüística y definir las intervenciones pedagógicas necesarias para lograr la ampliación de sus repertorios comunicativos a partir de los cuales llevarán adelante el proceso de enculturación (Natale y Stagnaro, 2017) que representa convertirse en lectores y escritores académicos.

### **Rasgos lingüísticos de la variedad de contacto mapuzungun-español**

Con el objetivo de visibilizar y difundir la existencia de esta variedad de contacto y algunos de los rasgos que la caracterizan, enumeramos los que consideramos de mayor frecuencia de aparición en las producciones escritas de nuestros estudiantes, sin pretender un registro exhaustivo. La exposición de tales rasgos se sustenta en las investigaciones llevadas a cabo por Marisa Malvestitti (1993, 2015, 2017) y Acuña y Menegotto (1987, 1996, 1998) en la región de Norpatagonia, zona de poblamiento histórico del pueblo mapuche. Respecto a las diversas hipótesis vinculadas con los factores externos e internos que han incidido en la constitución de esta variedad de contacto, en los estudios citados, se advierte sobre la necesidad de continuar indagando para identificar y distinguir con mayor precisión las singularidades atribuibles a transferencias del mapuzungun en la variedad de contacto, de aquellas que se deben a la difusión en el área de frontera de variedades geográficas y orales no estándar del español. Tales indagaciones harían posible también detallar las que ocurrieron en dirección complementaria, del castellano al mapuzungun.

A continuación, enumeramos algunos rasgos lingüísticos distintivos de esta variedad de contacto en los que las autoras que hemos referenciado acuerdan:

1- Rasgos fonológicos:

- La aspiración y eventual pérdida de / -s/ en posición final de palabra.

Entre los rasgos fonológicos, se ha identificado la pérdida de la / -s/ en posición final de palabra. Este rasgo ocasiona una serie de diferencias importantísimas en la estructura morfosintáctica de la lengua cuando se la compara con las variedades del español estándar, en particular, en lo referente a la marcación del número en el sintagma nominal.

Ejemplo: “Si me permiten hablar unas palabra...”

Tal como aclaran Acuña y Menegotto (1996) tal rasgo es estigmatizado en todo el país. Según las autoras, los esfuerzos escolares por revertir este rasgo, suelen dar como resultado el fenómeno inverso: la hipercorrección a partir del cual se coloca la / -s/ final de palabra donde no debería aparecer.

Ejemplo: “Te cuento que yo pasé segundo año y por suerte no me lleve ningunas materia”

## 2- Rasgos morfosintácticos:

### 2.1 Concordancia no esperada de número entre el sustantivo y sus determinadores y modificadores en el sintagma nominal.

Desde el análisis que plantean Acuña y Menegotto (1996) son notorias las diferencias que se presentan en la estructura del sintagma nominal en las dos lenguas de partida. Sostienen que mientras en español, el número y el género aparecen morfológicamente marcados, en el mapuche no hay marcas de flexión para estas categorías. Además, advierten que mientras en español, la presencia del determinante flexionado en género y número es obligatoria, en mapuche éste no existe.

El número constituye en mapuche una categoría funcional que se realiza a partir de marcadores que pueden indicar plural o dual. Entre los primeros, Malvestitti (2005) y Acuña y Menegotto (1996) señalan la existencia de dos partículas pluralizadoras al interior de la frase nominal: “pu” y “- ke” que establecen diversas relaciones al interior del sintagma. La partícula “pu” se antepone al sustantivo y lo pluraliza, mientras que la partícula “- ke” es un sufijo del adjetivo y pluraliza toda la frase.

Frente a estas diferencias en las lenguas de partida, Acuña y Menegotto (1996) plantean el siguiente análisis de este fenómeno: “Reforzado por la falta de /-s/ en posición final, el número parece haber perdido la fuerza morfológica que tiene en el español estándar. La flexión para número se conserva en el determinante, pero parece haberse perdido en el sustantivo” (Acuña y Menegotto, 1996: 14). En la situación de contacto, según las autoras, en el caso de este fenómeno lingüístico en particular, “parecería conservarse la estructura del mapuche, en la que el número se marca a partir de una partícula pluralizadora antepuesta al sustantivo, solo que en lugar de tratarse de “pu” o “- ke” se trata de los determinantes y cuantificadores propios del español (Acuña y Menegotto, 1996: 14).

Por su parte, Malvestitti (2015: 103) considera que “en el nivel gramatical, es notoria la transferencia del patrón de concordancia de número del mapuzungun, que requiere marcación obligatoria de uno solo de los términos”. La marcación del plural puede así presentarse en el núcleo sustantivo o mediante determinantes artículo, posesivo o cuantificador del sintagma nominal.

Sin pretensiones de continuar profundizando en las razones que explican las tendencias hacia determinadas variantes, producto del contacto de lenguas, vemos en este fenómeno vinculado con una concordancia inesperada de número al interior del sintagma nominal, y, en ocasiones, con el verbo de la oración, otro de los rasgos característicos de la variedad regional, reforzado por el sustrato mapuche.

Ejemplos:

- Lo he llevado a varios oculista (Acuña y Menegotto, 1996)
- Eso animalito son de Dio (Acuña y Menegotto, 1996)
- No van a seguir eso matrimonio. (Malvestitti, 1993)
- Y al perro le seguía la abejas (Malvestitti, 2017)
- Los ruido eran muy feo, como gritos (Malvestitti, 2017)
- Con mis amigo (Malvestitti, 2017)
- Y al rato aparece dos mujeres (Malvestitti, 2017)

## 2.2 Escasa diferenciación entre pasado y presente en el verbo.

Según Malvestitti (1993) esto puede originarse en el hecho de que el mapuche es retrospectivo y, por lo tanto, pasado y presente pueden marcarse con la misma forma, a diferencia del futuro cuya marcación es obligatoria. Para marcar la diferencia entre pasado y presente, el mapuche da otras referencias como sufijos verbales que ayudan a situar la acción y su duración. El español, en cambio, es de carácter prospectivo y el futuro puede ser o no señalado con marcas específicas.

Ejemplo:

- Ellos siempre hablaban del malón aquellos años. La gente se juntan y nosotros escuchamo.

## 2.3 Alternancia entre preposiciones



Tanto Acuña y Menegotto (1996, 1998) como Malvestitti (2017) refieren a la tendencia del uso de “en” en lugar del direccional “a”, asociada a verbos de movimiento.

Ejemplos:

- Y la fueron a buscar en el bosque (Malvestitti, 2017).
- Se fue en un pueblo a mostrar sus trucos, pero cuando llegó a ese lugar nadie le prestaba atención (Malvestitti, 2017)

3- Rasgos sintácticos:

### 3.1 Orden de palabras en la oración

En su artículo para el Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina, Acuña y Menegotto (1987) señalan el hecho de que el mapuche parece tener el orden de palabras característico de las lenguas de núcleo final, mientras que al español parece corresponderle la estructura de las lenguas con núcleo inicial. También Malvestitti (2017) señala esta tendencia más marcada en la oralidad que en los escritos.

Ejemplos:

- A lo mejor está preparada tu mamá. ( verbo – sujeto ) (Acuña y Menegotto, 1987 )
- Quiere la madre mi hermano ( verbo – objeto – sujeto ) (Acuña y Menegotto, 1987)
- A mí me contaba mi finada abuela. ( objeto – verbo – sujeto ) (Acuña y Menegotto, 1987)
- y el día siguiente no estava la rana; y fueron a la bosque y no estava la rana, después vieron una roca quiso su virse maico. (Malvestitti, 2017)

### En el inicio de la trayectoria académica: el caso de Huriel

Débora y Huriel, autores de los escritos que analizamos en la actividad 2, proceden de zonas cercanas de la Línea Sur de Río Negro: Valcheta y Sierra Pailemán<sup>12</sup> respectivamente, las cuales forman parte del área de poblamiento histórico del pueblo mapuche. Si bien ambos reconocen la

---

<sup>12</sup> Sierra Pailemán es una pequeña localidad y comisión de fomento del Departamento Valcheta, en la provincia de Río Negro. Alejada de centros urbanos, Valcheta es el más cercano, distante 108 kilómetros. Sierra Pailemán cuenta con una población de 74 habitantes (INDEC, 2010)

pertinencia del estándar para dar respuesta a la consigna solicitada, resulta evidente que cuentan con grados diferentes de conocimiento y dominio de esta variedad. Mientras que la producción de

Débora evidencia un buen dominio del estándar, la de Huriel presenta una serie de rasgos poco frecuentes, alternantes, que parecen estar motivados por factores que trascienden el mero desconocimiento de la norma estándar.

Ante la probabilidad de que los rasgos advertidos en la producción de Huriel se vincularan con la variedad de contacto mapuzungun-español, en el marco de instancias de interacción y reflexión sobre su propio desempeño comunicativo, sobre todo en la escritura, lo invitamos a completar una encuesta que nos permitiera conocer más sobre sus orígenes socioculturales<sup>13</sup>. Resulta relevante recordar que, si bien se propone a los estudiantes ingresantes, desde 2018 completar una encuesta institucional en la que se relevan una serie de datos vinculados con su realidad sociodemográfica y económica, creemos que es primordial complementar esta instancia con otras que permitan acceder a un panorama más fidedigno del origen sociocultural de cada uno, dado que aún continúan fuertemente arraigados los procesos de negación de la identidad étnica.

Al dar respuesta a esta nueva encuesta más personal, Huriel confirma su descendencia mapuche por vía materna; reconoce al mapuzungun como la lengua propia del pueblo mapuche y da cuenta de que sus abuelos y sus tíos son hablantes de esta lengua. Durante su formación secundaria ha asistido a cursos de mapuzungun que le permitieron adquirir algunos conocimientos básicos. Al ser consultado sobre la autoevaluación de sí como hablante de la lengua de origen, manifiesta tener un conocimiento limitado, pudiendo reconocer solo algunas frases y reproducir palabras aisladas.

Si bien la redacción de Huriel, presenta algunos rasgos propios vinculados con sus habilidades como escritor en formación, advertimos una serie de rasgos distintivos que creemos es posible atribuir a la variedad de contacto referida y caracterizada precedentemente. Entre estos rasgos hemos identificado los siguientes:

- 1- Numerosas vacilaciones vinculadas a la formación del plural en construcciones nominales, y, en particular, a una concordancia no esperada entre los constituyentes al interior de estas construcciones. Tal es el caso de:
  - La familia de Yolanda son de **bajos recurso**.
  - Animales **no doméstico**

---

<sup>13</sup> Tales encuestas se adjuntan en la sección Anexos de la presente propuesta pedagógica.

- 2- Tal como sostiene Acuña y Menegotto, el grado de estigmatización del rasgo precedente desde el punto de vista del hablante del castellano estándar, lleva a la hipercorrección en el ámbito escolar, hecho que puede llegar a ocasionar nuevos problemas:
  - **Las diversidades de animales** no doméstico.
  - El mismo se rehusó a ayudarla a Yolanda y pide que **unos de sus compañeros** que la ayuden.
  
- 3- En el ejemplo que sigue, se observa nuevamente una concordancia no esperada, en este caso, entre el núcleo de sujeto y el verbo:
  - La **familia** de Yolanda **es** humilde, **son de bajos recurso**.
  
- 4- Es posible observar también usos alternantes del presente y del pasado en la narración que se alejan de los usos normativos:
  - Y además cuando ella y Marito **están** afuera a la noche y se **asustan** porque Marito **vio** al duende que le **dice** la hermana.
  - En la escuela están trabajando con la letra “D” donde tiene problema con la misma, ella al verse con esta problemática una compañera intenta ayudarla con la tarea pero ella recurre al maestro. El mismo se **rehusó** a ayudarla a Yolanda y **pide** que unos de sus compañeros que la **ayuden**.

### **El docente como hablante: el reconocimiento de la propia variedad dialectal y la necesidad del estándar**

En el marco de esta propuesta pedagógica, el caso de Huriel insta a crear espacios en la formación lingüística de los futuros docentes que permitan abordar aquello que convierte al lenguaje en una práctica esencialmente humana con un poderoso potencial en la vida social: su carácter configurador de la sociabilidad y de la subjetividad.

Tal como se ha desarrollado precedentemente, cada estudiante cuenta con su propia variedad sociorregional, la cual constituye su propio capital lingüístico y es perfectamente competente en el uso de tal variedad y de las prácticas comunicativas asociadas a ésta. Frente a este hecho, constitutivo de su identidad, se advierte claramente la inequidad que representa la

estigmatización de las variedades sociorregionales de la lengua, en cualquiera de los niveles de la enseñanza, en tanto toda adopción de un código lingüístico se realiza

desde un anclaje identitario que se actualiza en relación a ámbitos, tópicos, estilos y géneros discursivos que implican manifestaciones de identificación o distanciamiento respecto de cierta comunidad lingüística (Malvestitti, 2015: 4).

Creemos que tales posicionamientos identitarios no pueden dejar de considerarse, también en el ámbito académico, al menos si se pretende tener cierta claridad de la distancia que deben recorrer algunos estudiantes para alcanzar la adquisición de la variedad estándar y las prácticas discursivas asociadas a ésta.

La identificación y legitimación de las variedades sociorregionales de los estudiantes sin dudas promoverá entornos de aprendizaje más favorables que respeten las pautas culturales y lingüísticas de cada uno de ellos y, concomitantemente, la propia confianza en relación a sus posibilidades de aprendizaje. Al mismo tiempo, tal reconocimiento debe dar paso a trabajar sobre la idea de que estas diferencias están sujetas a evaluaciones sociales que posicionan a los hablantes de ciertas variedades sociorregionales en situación de desventaja respecto de otros poseedores de la cultura y la lengua estándar.

En este sentido, Martínez, Speranza y Fernández (2009) distinguen tres posicionamientos que los hablantes suelen adoptar respecto a la variación lingüística: normativa, no normativa y estigmatizada. Las dos primeras, incluso alejándose de la norma, son formas aceptadas por la comunidad lingüística, en tanto la variación estigmatizada es fuertemente rechazada por el grupo.

Tanto la omisión de / -s / final de palabra como las formas no esperadas en la concordancia de número entre los elementos al interior del sintagma nominal o de la oración, rasgos identificados en la producción de Huriel, son formas estigmatizadas que un enfoque como el que aquí planteamos permite comprender y concebir como manifestaciones de la riqueza cultural que conlleva el fenómeno del contacto lingüístico.

La variación en el lenguaje constituye una expresión del sistema social. En este sistema, y en particular, al interior de las instituciones educativas, se tiende a establecer jerarquías legitimando y prestigiando las prácticas de una variedad - la utilizada por los sectores cultos en situaciones formales- por sobre las restantes variedades regionales o vernáculas. De este modo:

Las prácticas sociales prestigiosas están imbuidas de autoridad, de estima, de influencia, y, por aquello de que los sentidos sociales de las prácticas se transfieren a los actores, las variedades con prestigio prestigian a los actores que las usan. (Bixio, 2012: 28)

Lo contrario también es cierto, las variedades desprestigiadas desautorizan a los actores en ciertos contextos y pueden ser obstaculizantes frente a los objetivos que se pretenden alcanzar. En actividades sociales que requieren niveles óptimos de competencia comunicativa, como lo es el ejercicio de la práctica docente, tal hecho adquiere mayor trascendencia.

El caso de Corina que presentamos a continuación, permitirá advertir la relevancia que presenta en la formación lingüística de los futuros docentes, la reflexión en torno a las variedades dialectales y a las prácticas sociales asociadas a éstas, así como la necesidad de conocer y valorar el dominio de la variedad estándar para el desarrollo de su práctica pedagógica.

### **Hacia el final del trayecto: el caso de Corina**

Corina cursa el último año del Profesorado de Educación Primaria y lleva adelante sus prácticas áulicas. Excepto por una breve incursión en el aula el año anterior, es la primera vez que tiene a su cargo el desarrollo de propuestas pedagógicas de cierta extensión. En la primera mitad del año se ha desempeñado satisfactoriamente en Ciencias Naturales y Matemáticas con un grupo de niños de tercer grado. En esta primera etapa de su desempeño, los aspectos señalados por los profesores tutores que han llevado adelante la observación de sus prácticas, se vincularon, principalmente, con la planificación de las propuestas más que con su desempeño en clase.

Sin embargo, hacia la segunda mitad del año, el contexto de la práctica de Corina ha variado singularmente. Ahora se desempeña en Ciencias Sociales y Lengua y Literatura con un grupo de niños de sexto grado de una escuela urbana de San Antonio Oeste. El desarrollo de esta etapa demandará a Corina un singular esfuerzo de reflexión en relación al grado de incidencia que los modos de comunicación presentan para el desarrollo de la práctica de enseñanza. Este aspecto se convertirá, ya finalizado su trayecto áulico, en objeto de reflexión del ateneo final, producción con la que los estudiantes concluyen este período de la formación inicial.

En el desarrollo de su presentación final, Corina destaca el hecho de que, si bien en esta segunda etapa de la práctica las devoluciones de los profesores tutores de las distintas áreas que llevan adelante su seguimiento son positivas en relación a su dominio de la planificación y de los contenidos disciplinares, en más de una ocasión le sugieren buscar estrategias que le permitan

“lograr que los chicos disfruten de las clases, cómo intervenir para generar un ambiente de trabajo óptimo, dinámico y sin interrupciones permanentes” (Coloquio Final: 2).

En el cuaderno de observaciones, Corina relee varias notas vinculadas a revisar las estrategias para captar la atención y la concentración de los niños y niñas. La responsable de la cátedra de Práctica Docente y Residencia Pedagógica asiste a numerosas y sucesivas clases para lograr un seguimiento más personalizado del desempeño de la residente en el grupo, que le permita advertir con mayor lucidez los aspectos que deben ser modificados para lograr mejores condiciones didácticas. Si bien, como en toda práctica pedagógica los aspectos contextuales y grupales incidían en tales condiciones, Corina sostiene en su producción final, que en cierto momento de su práctica comenzó vislumbrar que el principal obstáculo tenía que ver con “mi postura, con el diálogo que propiciaba, la comunicación, cómo organizaba la participación y, sobre todo, los modos al momento de expresarme” (Coloquio final: 4).

Corina recibe varias observaciones en relación a sus “modos de hablar” para interactuar con sus estudiantes en el aula. Parece ser un aspecto a revisar que obstaculiza su desempeño y que comienza a ser motivo de preocupación constante, malestar y desaliento. Corina no termina de entender las observaciones, ni lo que la tutora y los profesores están esperando de ella. ¿Acaso se le pide que cambie su manera de ser? Ella siempre ha sido igual, un tanto distante, un tanto dura en las formas pero sin malas intenciones. No desea hacer sentir mal a nadie, mucho menos a los niños en el aula.

### **El Coloquio Final: la comunicación en el centro de la reflexión**

El espacio de Práctica Docente y Residencia Pedagógica concluye con una producción final donde los estudiantes retoman alguna problemática que haya resultado desafiante a lo largo de este trayecto formativo. Como ya anticipamos, Corina decide centrar su reflexión final en los desafíos que ha representado para ella los modos de comunicación con los alumnos en el espacio de la clase. Resulta significativo, en el marco de la presente propuesta, el hecho de que Corina dirija sus reflexiones hacia aspectos identitarios, vinculados con el origen social, cultural y personal que conforman sus experiencias de vida y se ponen en acto en la comunicación pedagógica.

La producción final permite a Corina advertir que, desde su rol de docente, en algunas interacciones que mantenía con sus alumnos en el transcurso de las clases, ha transpolado al ámbito áulico un registro oral, coloquial, informal o casual que ha obstaculizado su práctica pedagógica:

Particularmente mi grupo, creo, estaba conformado en su mayoría por niños con una realidad social similar a la mía, por lo que mis modos de comunicación no les afectaban. Considero que, como me sucede a mí, pasaban por alto las formas de comunicación en la relación alumno - docente, alumno - alumno. Más de una vez la forma de hablar o dirigirse hacia mí no era la correcta, sin embargo, yo no lo tomaba a mal porque no me percataba de ello. Del mismo modo, yo les hablaba de esa forma cortante (Coloquio Final: 5)

Siguiendo la línea de pensamiento de Corina en su trabajo final, acordamos con Gómez Gómez (2005) que el docente es “antes, durante y después de la tarea magisterial una persona, con un proceso de socialización, una historia particular y un modo singular de ver la vida”, de modo que sabemos que en su tarea inciden conocimientos que ha adquirido social y culturalmente y que van más allá de lo estrictamente pedagógico.

El docente pone en juego en la acción de enseñar toda su identidad social y personal, constituida, entre otros aspectos, por su *competencia comunicativa*, noción propuesta por Dell Hymes en 1972, desde el marco de la etnografía del habla. Como ya hemos planteado a lo largo de la presente propuesta, un abordaje intercultural como el propuesto presupone un trabajo de reflexión en torno a la competencia comunicativa de los estudiantes durante toda su formación inicial.

La *competencia comunicativa* es concebida como “el conocimiento que necesitan y exhiben los participantes en la interacción verbal para comunicarse con éxito” (Duranti, 1992: 256). Este conocimiento incluye y supera la noción de *competencia lingüística* ya que tiene en cuenta no solo las reglas fonéticas, sintácticas y léxicas, sino también los saberes sociales y normas culturales que rigen el uso del lenguaje en las diferentes actividades sociales, en el seno de distintas comunidades lingüísticas. Como ya abordamos a lo largo del primer bloque de esta propuesta en relación a las consecuencias que suelen presentarse en instancias de interacción en las que se presenta una situación de contacto interdialectal y de dinomía, estos saberes y normas no son necesariamente compartidos por todos los hablantes de una misma lengua.

Tal vez, se trate de saber más sobre Corina para terminar de encontrar respuestas a esa problemática que ha sido determinante en el desarrollo de su práctica docente. Ya finalizada exitosamente su etapa de residencia pedagógica, en una serie de conversaciones con ella, le propusimos completar la misma encuesta que a Huriel, lo que nos permitió conocer más acerca de

sus orígenes. Corina nació en Valcheta, ciudad de la Línea Sur de Río Negro, distante 100 kilómetros de San Antonio Oeste. Tiene descendencia mapuche por vía paterna y materna. Al igual que Huriel, en su niñez y adolescencia ha escuchado hablar mapuzungun a sus abuelos y otros familiares.

Desde una formación inicial que promueva saberes vinculados con una perspectiva intercultural de la educación, resulta valioso destacar algunas reflexiones de Corina en relación a su identidad cultural. En su relato en el marco de nuestra encuesta, por ejemplo, recupera recuerdos vinculados con las prácticas propias de la cultura mapuche que tuvo oportunidad de vivenciar en su infancia, tales como el trabajo artesanal con la lana, el cuero de oveja y guanaco, las distintas formas de transformar ese recurso y tantos otros. Al detenerse en estos recuerdos, Corina lamenta que

... a pesar de haber vivido con personas que tenían muy presente esta cultura, no la he apreciado como debía. Ahora siendo adulta me doy cuenta de la importancia. Sin embargo, mi abuelo ya no está para poder valorar lo que él nos enseñaba a todos sus nietos” (Encuesta 2: 3).

Corina cree que sus modos en el habla son los que ha escuchado en su núcleo familiar, sobre todo de su padre. Un acervo familiar, social y cultural se refleja en el comportamiento lingüístico de Corina a lo largo de su desempeño docente. Sin embargo, tales modos no han colaborado en sus interacciones áulicas, más bien le han restado autoridad para tomar y encausar las riendas de su propia clase.

### **El docente como hablante y la necesidad del estándar**

En tanto la práctica pedagógica se trata de una actividad social sostenida en el intercambio comunicativo, la competencia comunicativa resulta un factor clave en la consecución del éxito que el docente espera alcanzar en relación a sus objetivos pedagógico-didácticos frente a cada nueva propuesta de clase.

Creemos que la ausencia de reflexión sobre los aspectos identitarios vinculados con la propia variedad dialectal y las prácticas sociales asociadas a ésta, sobre todo si esta variedad presenta rasgos muy diferenciados del estándar - variedad que se espera que el maestro domine y administre con sus alumnos - puede obstaculizar el desempeño del docente en diversos sentidos.



En el caso de Corina que aquí nos ocupa, tal hecho ha incidido de manera negativa en el proceso de construcción de su identidad docente, generando sensaciones de malestar, desaliento y frustración en un período clave de su trayectoria, como lo es la práctica áulica en el último año de la formación inicial.

En diversos pasajes de su producción final, las reflexiones de Corina dan cuenta de la necesidad de que la propuesta formativa en el área de Lengua ofrezca intervenciones más sistemáticas en relación al tratamiento de las variedades lingüísticas para el ejercicio de la profesión docente:

Más de una vez la forma de hablar o dirigirse hacia mí ( de los chicos ) no era la correcta, sin embargo yo no lo tomaba a mal porque *no me percataba de ello*. Del mismo modo, yo les hablaba de esa forma cortante (Coloquio Final: 5)

... quiero aprender a reconocer mis modos sin que otro tenga que marcármelos. Seguramente será un trabajo arduo porque, como he dicho en muchas ocasiones, es parte de mi personalidad y me cuesta reconocer cuándo estoy actuando o hablando de una forma que no sería la correcta” (Coloquio Final, 6)

La formación lingüística a lo largo de la formación inicial del profesorado no puede soslayar la necesidad de generar y planificar instancias que permitan a los estudiantes recorrer un trayecto en el que vivencien simultáneamente el reconocimiento y la legitimación de sus propias variedades sociorregionales y el proceso de adquisición y fortalecimiento de la variedad estándar. Creemos que en contextos de confluencia de variedades de lengua como es el caso de nuestra institución, tal trayecto evitará consecuencias no deseadas en la construcción de la subjetividad, y en particular, de la identidad docente. En este sentido, acordamos con Bixio (2012: 29) quien advierte que:

La exclusión de ciertas lenguas - o variedades - de las instituciones oficiales, y en particular de la escuela tiene su correlato en un trastorno de la identidad que deja su marca en ese sentimiento de pertenencia o no pertenencia de la lengua, en esa afiliación a la lengua.

En gran medida, es este hecho el que da sentido a algunas capacidades generales de la profesión docente consignadas en el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial ( INFOD, 2017 ) vinculadas con la necesidad de que los docentes en formación aprendan a actuar de acuerdo a las características y los modos de aprender de los estudiantes, y, estrechamente vinculada con esta capacidad general, la capacidad específica de “tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad”.

Consultada por sus conocimientos en relación a la variedad estándar del lenguaje y a la necesidad de adoptarla en su práctica docente, Corina manifiesta: “fue algo que se charló unas clases pero de pasada no más. No recuerdo hablar sobre las variedades dialectales como algo que teníamos que tener presente en el aula”.

La experiencia de Corina vislumbra algunos aspectos importantes acerca de la enseñanza de la diversidad lingüística a lo largo de la formación inicial. Por un lado, evidencia la relevancia que la noción de estándar presenta para el ejercicio de la práctica docente, sobre todo en contextos de multiculturalidad y multilingüismo. Advierte también acerca de la limitación que representa la mera memorización teórica de una noción como ésta. Su tratamiento demanda planificar intervenciones que permitan a los estudiantes del profesorado ensayar explicaciones acerca de la incidencia de las variedades lingüísticas en la práctica pedagógica a partir de “la problematización de fenómenos empíricos” (Desinano y Avendaño, 2006: 44).

En este sentido, y en coincidencia con Martínez (2009: 98), es preciso resituar la propuesta curricular disciplinar planteada desde el enfoque comunicativo para intensificar el trabajo con la situación comunicativa como unidad de análisis y la observación de la manera en que los alumnos se desenvuelven en ella. Desde este enfoque comunicativo, el trabajo intensivo con las habilidades de reformulación a partir del análisis de textos auténticos representa una valiosa alternativa para plantear la reflexión del uso de la lengua, superando las nociones de “incorrección” o “inadecuación” para valorar las variedades no estandarizadas, habladas en el hogar como “herramientas capaces de integrarse al proceso de adquisición del estándar” (Martínez, 2009: 100).

Frente a la relevancia de que los docentes en formación desarrollen habilidades de reformulación que promuevan un mejor desempeño comunicativo frente a los diferentes desafíos de la vida académica y la práctica profesional, es fundamental que el docente logre ser tanto un observador atento de las características sociolingüísticas y culturales del grupo de niños con el que trabajará, como un observador de sí mismo como hablante. En este sentido, debe disponer de las

competencias de reformulación necesarias que le permitan adaptar, regular y alternar el uso del estándar con un uso coloquial cercano a la variedad de los niños y niñas con quienes trabaja. Esto es así, no solo en los momentos de explicación de los temas, explicación que suele estar signada por un buen nivel de precisión y de especificidad de la terminología, sino también en los distintos momentos de interacción oral con los niños.

Esta competencia para regular el uso del estándar representó para Corina un verdadero desafío. Ella misma asume no haber tenido problemas en el uso del estándar en los momentos de explicación ya que “me basaba mucho en lo que había estudiado del tema. Lo mío era más que nada cuando tenía que organizar la palabra, la participación, a veces al llamar la atención [...] pensaba todo el tiempo la forma correcta de dirigirme a los chicos pero una que otra vez se me escaba algo como el che”.

Si partimos del hecho de que en algunos medios sociales es la escuela la única que puede proponer estándar en el uso, resultará fundamental que los docentes lo utilicen permanentemente en los intercambios orales con los alumnos. En este sentido, el trabajo con la reformulación se vuelve particularmente necesario, sobre todo en contextos de multiculturalidad.

## Conclusiones

El desarrollo de nuestra propuesta pedagógica nos ha permitido entramarnos, dar continuidad y profundizar el diálogo intercultural ya iniciado por diversos actores de nuestra institución. El tratamiento del concepto de *interculturalidad* desarrollado en el primer bloque, busca contribuir en la definición de una posible perspectiva desde la cual situarnos para comenzar a pensar los fundamentos de una formación inicial concebida desde una Pedagogía intercultural. Si efectivamente consideramos la enseñanza como una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica y al docente como un verdadero mediador y agente cultural, éste debe contar con competencias que le permitan enseñar en contextos de multiculturalidad y multilingüismo.

Desde la perspectiva adoptada, buscamos que la formación inicial constituya un resorte importante en la consecución de un proyecto de ciudadanía que abogue por relaciones más dialógicas y justas entre los actores pertenecientes a diferentes universos culturales en una realidad marcada por el conflicto y la asimetría en las relaciones de poder. En definitiva, se trata de repensar una formación inicial que promueva una sociedad más justa y equitativa, construida sobre la base del respeto a la identidad y a los derechos culturales y lingüísticos de cada una de los sujetos que alberga.

Creemos que los primeros pasos hacia una perspectiva intercultural de la formación docente inicial suponen la observación, identificación, valoración y estudio de la diversidad presente en la institución formadora. El reconocimiento y la valoración de la propia diversidad debe superar la mera declaración y convertirse en el punto de partida que permita llevar adelante acciones concretas para contextualizar las intervenciones de enseñanza y encontrar así diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de todos los estudiantes. Desde la presente propuesta pedagógica buscamos evidenciar que enseñar *para* la diversidad supone hacerlo *desde* la diversidad.

El desarrollo de nuestro trabajo, en consonancia con lo planteado en el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Nivel Primario de la provincia de Río Negro (2015) y el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (INFOD, 2017), concibe un docente capaz de enseñar en la diversidad que cuente con competencias o capacidades desde las cuales poder observar, identificar, conocer y valorar las características socioculturales del grupo de niños y niñas con quienes trabajará.

A lo largo de nuestra propuesta hemos buscado explicitar que el desarrollo de tales capacidades supone un trabajo de reflexión profundo y prolongado a lo largo de toda la formación

inicial, en el que intervienen diversas dimensiones vinculadas, no solo con el conocimiento de otras culturas sino, sobre todo, con concepciones acerca de la propia cultura y la propia lengua o variedad de lengua y la de grupos pertenecientes a otros universos culturales.

En el caso de nuestra institución, la encuesta que se realiza a los ingresantes desde el 2018, así como la información con la que contamos los diversos actores de la institución sobre la composición sociocultural de nuestros estudiantes da cuenta de la presencia de la cultura mapuche en convivencia con la cultura criolla. A partir de nuestra propuesta hemos buscado evidenciar que tal reconocimiento conlleva la necesidad de repensar y redefinir las acciones en los planos pedagógico-didáctico y disciplinar en cada una de las áreas de la formación inicial.

Desde la formación lingüística en particular, repensar la propuesta formativa desde una perspectiva intercultural supone, en gran medida, considerar el aporte de diversas perspectivas de la sociolingüística tradicional pero también de nuevos encuadres teóricos como la etnopragmática, la lingüística variacionista y la teoría de la variación morfosintáctica, que hacen posible el tratamiento de diversos fenómenos vinculados con el contacto de lenguas y variedades de una misma lengua. Ofrecen herramientas teóricas y metodológicas para el estudio de las variedades no estandarizadas, tales como la variedad de contacto presente en nuestra institución formadora, concibiéndolas como manifestaciones de la identidad cultural y lingüística de una sociedad.

El desarrollo de la presente propuesta ha permitido identificar que los rasgos alternantes detectados de manera intuitiva a partir de la corrección de diversas producciones escritas, efectivamente dan cuenta de la presencia de una variedad de contacto no estandarizada que constituye el capital lingüístico de algunos de nuestros estudiantes, hablantes monolingües de español que pueden presentar origen familiar mapuche, procedencia rural previa o vínculos cercanos con hablantes bilingües o pobladores del medio rural, de donde proviene un porcentaje considerable de estudiantes de nuestra institución, muchos de ellos de la Línea Sur de Río Negro, zona que forma parte del área de poblamiento histórico del pueblo mapuche. A partir del reconocimiento de la variedad de contacto, hemos intentado una primera caracterización de algunos de sus rasgos más salientes, o, al menos de los que creemos aparecen con mayor frecuencia en el desempeño oral y escrito de nuestros estudiantes.

Una vez identificada y caracterizada en sus rasgos más salientes la variedad de contacto, a lo largo de nuestro trabajo buscamos demostrar la necesidad de su reconocimiento, valoración y estudio que permita orientar un trabajo sistemático sobre las habilidades de reformulación de los

estudiantes que incida sobre el desarrollo de su competencia comunicativa enriqueciendo de este modo la constitución de sus identidades múltiples y complejas.

El recorrido realizado hasta aquí concluye parcialmente en tanto nos permitió acercarnos a las posibilidades metodológicas que nos ofrece la exploración etnográfica y sociolingüística para el estudio de la variedad de contacto presente en nuestra institución. Sin dudas, este nuevo desafío implica un trabajo más sistemático de identificación de los consultantes claves, hablantes de esta variedad, al inicio de sus trayectorias académicas, así como el relevamiento y análisis de los rasgos no normativos presentes en sus producciones orales y escritas y de los significados asociados a tales formas.

Por otra parte, creemos que conocer con más precisión los rasgos que definen la variedad de contacto al inicio de las trayectorias nos brindaría mejores herramientas para planificar las intervenciones didácticas que los estudiantes necesitan para lograr avances significativos en el conocimiento y dominio de la variedad estandarizada. Creemos que tales acciones brindarían más y mejores condiciones de aprendizaje, favoreciendo sus trayectorias académicas en el marco del diálogo intercultural, motor del enriquecimiento del capital cultural y lingüístico de todos los integrantes de nuestra comunidad académica.

## Documentos

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2011). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades mapuche y Kolla*. Argentina.

Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC) ( 2004-2005 ). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI)*. Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2001.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) (2017). *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ley Nacional. Poder Ejecutivo Nacional, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). Argentina.

Ley Orgánica de Educación N° 4819. Ley Provincial. Legislatura de la provincia de Río Negro, Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2012). Argentina.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2006). *Hacia una educación intercultural en el aula*. Buenos Aires. Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

Ministerio de Educación de la Nación. Resolución 119/10 del Consejo Federal de Educación, "La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional".

Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria*. Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación. Gobierno de Río Negro.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires.

## Bibliografía

Achili, E. (2008). "Formación docente e interculturalidad". En *Diálogos Pedagógicos*, VI, N° 12, pp. 121-138.

Acuña, M. L y A.C. Menegotto. (1996). "El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina". En *Signo y Seña. Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, N° 6, pp. 235-274.

Acuña, M.L. (1987) "Ejemplos de interferencia lingüística en el español de Neuquén y Río Negro" en *Documentos del PREDAL Argentina 2. Atlas Lingüístico Antropológico de la República*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia y OEA, pp. 21-28.

Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-educación superior: Propuestas*

Avendaño, F. y Desinano, N. (2009). "Los campos: lingüístico-discursivo, sociolingüístico y psicolingüístico" en *Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Bernárdez, E. [1999] (2017). "De lenguas, dialectos, idiomas, hablas, jergas". En *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.

Brixio, B. (2012). "Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares". En Bombini, G (coord.). *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Censabella, M. (2000). *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Cremonesi, M. y Cappannini, M. (2009). La interculturalidad desde la etnografía escolar. En Tamagno, L. (coord.)- *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Duranti, A. (1992). "La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis". En Newmeyer, F. (coord.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, Tomo IV. *en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.

Godenzi, J. C. (2007). "Ciudadanía intercultural y política de lenguas: perspectiva latinoamericana". En *Signo y Señal*, N° 18, pp. 19-37.

Gómez Gómez, E. (2005). "Identidad docente: vida personal - vida profesional". En *Didac*, México: Universidad Iberoamericana, N° 46, pp. 10-13.

Halliday, M.A.K. (2005). *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.

Hudson, R.A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Leiva Olivencia, J.J. (2012). "La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa". En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, Número Monográfico*, pp. 8-31.

Lerner, D. (2007). "Enseñar en la diversidad". En *Lectura y Vida*. V 26, N° 4, pp. 6-17. Buenos Aires.



López, L. (2004). "Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina". En *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Nothstein, S. y Valente, E. (2007). *El contacto lingüístico: Diversidad y variedad de lenguas. La(s) lengua(s) y la(s) variedad(es)*. Trabajo final presentado para el seminario La problemática del contacto lingüístico en la educación (dictado por la Dra. Angelita Martínez), realizado por la Cátedra UNESCO del Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Malvestitti, M. ( s.f.) Aspectos sociolingüísticos de mapuche de la Línea Sur (provincia de Río Negro ). Instituto de Lingüística Universidad de Buenos Aires.

Malvestitti, M.(1990). "Función y contexto de la lengua mapuche en la Línea Sur". En *Actas de Lengua y Literatura mapuche*. Universidad de La Frontera, N° 4, pp. 11-18.

Malvestitti, M. (1993). "Castellano mapuchizado en la Línea Sur. Aproximaciones". En *Actas de las Primeras Jornadas de Etnolingüística*, Universidad Nacional de Rosario, 2: s/d.

Malvestitti, M. (2005). *Kiñe Raskizuam. Textos mapuche de la Línea Sur*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Malvestitti, M. (2015a), "Usos, rasgos y estereotipos del español de contacto en asentamientos indígenas (Pampa y Patagonia, siglo XIX)". En *Revista TEFROS*, V.13, N° 1, pp. 89-108.

Malvestitti, M. (2015b). *El español de contacto en ámbito territorial mapuche. Aproximaciones a un estado del arte*. Universidad Nacional de Río Negro: Bariloche.

Malvestitti, M. y Iparraguirre, M. (2017). "¿Regionalismo, desajuste o error? Marcas de variedad de contacto en producciones escritas de escolares rionegrinos". En *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE. VIII Coloquio CELU*. Universidad Nacional de Río Negro.

Martínez, A. (2006). "El español de la Argentina en contacto con lenguas indígenas: estrategias etnopragmáticas". En *Tópicos del Seminario*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, N° 15, pp. 97-110.

Martínez, A. (2008). "Contactos lingüísticos en la Argentina". En Palacios, A. (coord.) *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Editorial Ariel.

Martínez, A. (coord.), Speranza, A. y Fernández, G. (2009). *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía.

Martínez, A. y otros (coord.) (2013). *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Natale, L. y Stagnaro, D. (comps.) (2017). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Quilaqueo Rapimán, D., Fernández, C. y Quintriqueo Millán, S. ( ed. ) (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Educo.

Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.

Salas, A. (1987). "Hablar en mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua/cultura". En *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, N° 25, pp. 27-36.

Speranza, A. (2019). "La urdimbre del habla urbana. El caso de la educación superior". En *Forma y función*, V32, N°2, pp. 299-314.

Speranza, A., Pagliaro, M. y Bravo de Laguna, M.G. (2018). "La enseñanza del español en contextos de diversidad lingüística". En *Inclusión, trayectorias educativas y aprendizajes de los estudiantes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza - en análisis desde una didáctica reflexiva -*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

### **Audiovisuales**

- <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94456>
- <https://aulaintercultural.org/2010/11/29/interculturalidad-y-enfoque-dialogico-video>
- [https://www.youtube.com/watch?v=ou8wDCOj2zU&ab\\_channel=PatriciaToder0](https://www.youtube.com/watch?v=ou8wDCOj2zU&ab_channel=PatriciaToder0)
- [https://www.youtube.com/watch?v=uuW7NsJaaHQ&ab\\_channel=PatriciaToder0](https://www.youtube.com/watch?v=uuW7NsJaaHQ&ab_channel=PatriciaToder0)
- [https://www.youtube.com/watch?v=0iNsB3PAzVo&ab\\_channel=UNRN](https://www.youtube.com/watch?v=0iNsB3PAzVo&ab_channel=UNRN)
- [https://www.youtube.com/watch?v=n0PsUOEOe3w&list=PLBQgNvLvPrb4BATowo922KugT-TXII\\_tH&index=12&ab\\_channel=UNRN](https://www.youtube.com/watch?v=n0PsUOEOe3w&list=PLBQgNvLvPrb4BATowo922KugT-TXII_tH&index=12&ab_channel=UNRN)
- [https://www.youtube.com/watch?v=Em9msbv9j1Y&ab\\_channel=LANACION](https://www.youtube.com/watch?v=Em9msbv9j1Y&ab_channel=LANACION)

# ANEXOS

**ENCUESTAS****Encuesta n° 1****Nombre y apellido: Alejandro Huriel Catriel****Edad:20****Localidad: Ruta 58 S/N - Sierra Pailemán, Valcheta****Carrera: Profesorado en Educación Primaria, IFDC SAO.****Nacionalidad: Argentina**

1- ¿Dónde ha nacido y crecido?

Nací en la ciudad de San Antonio Oeste, y crecí en el paraje Sierra Pailemán

2- ¿Cómo está compuesta su familia?

Mi familia está compuesta por una familia extensa

3- ¿Con quién o quiénes vive o ha vivido hasta el momento de comenzar sus estudios?

Con abuelos y algunas veces mi mama antes de ingresar al secundario y antes de ingresar al instituto en una residencia nivel medio

4- ¿Cuál es la nacionalidad de sus padres o tutores?

- Madre: argentina

- Padre:

-----

- Otros adultos ( abuelos o tutores ): argentina

5- En caso de ser argentinos, ¿de qué provincias provienen sus padres?

- Madre: Rio Negro

- Padre:

-----

- Otros adultos ( abuelos o tutores ): Rio Negro

6- En caso de ser extranjeros , ¿cuánto hace que viven aquí?

7- ¿Pertenece por descendencia a la cultura mapuche? Si es así, indique con una cruz si es por parte de:

- Madre: X

- Padre: -----

8- ¿Usted y/o algún integrante de su núcleo familiar pertenece a alguna comunidad mapuche? ¿Quién o quiénes?

No no pertencemos

9- ¿Ha presenciado costumbres, prácticas o adquirido creencias propias de la cultura mapuche en su entorno familiar? ¿Cuáles?

Si , eh adquirido algunas palabras de la lengua mapuche como por ejemplo marry marry buen día ; Peñi: hermano;

10- ¿Conoce cuál es la lengua de la cultura mapuche?

Si mal no recuerdo la lengua de esta cultura es mapudungun

11- ¿Algún integrante de su familia habla o ha hablado la lengua mapuche? ¿Quién o quiénes?

Si hablan en lengua , mis tios y abuela.

12- ¿Habla la lengua mapuche? Si no la habla, marque con una cruz alguna de estas opciones de acuerdo al desempeño que usted cree tiene de dicha lengua:

- La entiende

- Puede responder alguna frase X

- Puede reproducir palabras aisladas X

- No habla pero puede traducir a otro lo que dicen

- Otras

13- En el trayecto que lleva cursado en su carrera académica, marque con una cruz qué situaciones le plantean mayores desafíos /obstáculos en relación al uso del lenguaje:

- Situaciones de oralidad X

- Situaciones de escritura X

14- En relación a las situaciones elegidas en el punto anterior ( oralidad - escritura ), explique qué cuestiones cree que debería continuar aprendiendo para mejorar su desempeño.

Para mejorar mi desempeño en la oralidad y escritura sería algunos tip de redacción, hacer un taller de teatro para el uso de la voz.

### Encuesta n° 2

**Nombre y apellido: Erica Corina Callfuguir.**

**Edad: 28 años.**

**Localidad: San Antonio Oeste.**

**Carrera: Profesorado de Educación Primaria.**

**Nacionalidad: Argentina.**

1- ¿Dónde ha nacido y crecido?

Nací en la localidad de Valcheta (Rio Negro), crecí y viví en el pueblo hasta los 18 años, edad en la que me fui a estudiar la carrera de docente.

2- ¿Cómo está compuesta su familia?

Mi familia de origen, actualmente, se compone por mi madre, tres hermanos: dos varones y una mujer. Mi padre falleció hace un año y medio.

La familia que forme está compuesta por mi pareja, una hija, otro en camino y yo.

3- ¿Con quién o quiénes vive o ha vivido hasta el momento de comenzar sus estudios?

Hasta el momento de empezar a estudiar la carrera viví con mis padres y hermanos.

Cuando me fui a estudiar a San Antonio Oeste, comencé a vivir en concubinato con quien hoy es mi actual pareja.

4- ¿Cuál es la nacionalidad de sus padres o tutores?

- Madre: -----Argentina-----
- Padre: -----Argentino-----
- Otros adultos ( abuelos o tutores ): -----

5- En caso de ser argentinos, ¿de qué provincias provienen sus padres?

- Madre: -----Rio Negro-----
- Padre: -----Rio Negro-----
- Otros adultos ( abuelos o tutores ): -----

6- En caso de ser extranjeros, ¿cuánto hace que viven aquí?

7- ¿Pertenece por descendencia a la cultura mapuche? Si es así, indique con una cruz si es por parte de:

- Madre: -----X-----
- Padre: -----X-----

8- ¿Usted y/o algún integrante de su núcleo familiar pertenece a alguna comunidad mapuche? ¿Quién o quiénes?

Mis abuelos maternos (abuelos adoptivos) pertenecieron a una comunidad mapuche, sin embargo yo no tengo ningún conocimiento al respecto.

9- ¿Ha presenciado costumbres, prácticas o adquirido creencias propias de la cultura mapuche en su entorno familiar? ¿Cuáles?

Por parte de mis padres, desde niños nos comentaron de nuestro origen, sobre nuestro apellido y algunos nombres que son mapuches, nos han comentado su significado.

Por parte de mis abuelos maternos (abuelos adoptivos) he presenciado en mi niñez y adolescencia algo de la cultura mapuche, he visto cómo trabajaban artesanalmente la lana y cuero de oveja y guanaco. Las distintas formas de transformar ese recurso y

tantos otros. Además, he escuchado a mis abuelos junto a algunos familiares de ellos hablar la lengua mapuche, mi abuelo Roberto siempre insistía en saludar, decir algunas palabras, saber los números y el significado de palabras habituales utilizando el lenguaje mapuche.

10- ¿Conoce cuál es la lengua de la cultura mapuche?

A pesar de haber vivido con personas que tenían muy presente esta cultura no la he apreciado como debía. Ahora siendo adulta me doy cuenta de la importancia. Sin embargo mi abuelo ya no está para poder valorar lo que él nos enseñaba a todos sus nietos.

11- ¿Algún integrante de su familia habla o ha hablado la lengua mapuche? ¿Quién o quiénes?

Cuando era pequeña mis abuelos maternos hablaban la lengua mapuche.

Mi madre aún recuerda algunos significados.

12- ¿Habla la lengua mapuche? Si no la habla, marque con una cruz alguna de estas opciones de acuerdo al desempeño que usted cree tiene de dicha lengua:

- La entiende
- Puede responder alguna frase
- Puede reproducir palabras aisladas
- No habla pero puede traducir a otro lo que dicen
- Otras

13- ¿A lo largo de su formación académica y específicamente en los períodos de desempeño en el aula, ha recibido señalamientos u observaciones sobre aspectos vinculados al uso oral del lenguaje ( habla )/ modos de socialización? ¿En qué consistieron esos señalamientos?

Particularmente el último año de la carrera fue cuando más posibilidades tuve de permanecer en el aula un tiempo prolongado. Esta etapa que se dividió en dos tramos, en el primero no recibí, sino hasta finalizar el primer cuatrimestre, sugerencias respecto



a mis modos de comunicación, excepto por una profesora que me marcó que a la hora de socializar o comunicarme con los alumnos /as era muy distante, muy tajante podría decirse, también me marco que era muy seria como si en todo momento estuviera enojada.

- 14- Cuando en el periodo de la práctica en el aula recibe observaciones por parte de los docentes en relación a los modos de expresión oral y/o modos de socialización, ¿qué actitud/es adoptó frente a estas observaciones? ¿Sus actitudes se fueron modificando con el tiempo?

Al comenzar el segundo tramo comencé con varias observaciones respecto a mis formas de comunicación, mi postura. Fueron varias observaciones de este tipo, algunas las entendía, otras no. Me llevó tiempo entender para donde se dirigían las observaciones, pensaba que lo que me remarcaban era cambiar mi forma de ser, es decir ser una persona que no soy cambiar mi personalidad algo con lo que no estaba de acuerdo. Después de varias observaciones del mismo tipo entendí cual era el problema, entendí que no era cambiar mi esencia como persona si no entender que estoy delante de un grupo de alumnos, entender que a veces mi forma de comunicarme puede no ser tomada de buena manera. Además que mi postura influye de manera positiva o negativa en la atención de los alumnos. Mi postura con una buena predisposición invitándolos a adentrarse en el tema. Poder mejorar estas actitudes en el aula hizo que yo me sintiera más cómoda dando clases e hizo que sean más llevadera para todos.

- 15- ¿Las observaciones generaron algún tipo de modificación en su expresión oral y modos de socialización en el desempeño en el aula? ¿Cuál/es? ( en lo posible centrarse en el uso del lenguaje)

Las observaciones hicieron que yo pudiera desempeñar mi rol de mejor manera. Entender que una buena comunicación hace que la clase sea más fluida y dinámica. Con las observaciones pude darme cuenta que la mejor manera de resolver lo que para mí era un obstáculo era centrarme en el lenguaje que usaba, cómo lo usaba. Pensar en cada momento cómo debía dirigirme hacia los niños, cual sería la mejor manera.

- 16- ¿Cree que a lo largo de la formación docente podrían trabajarse las cuestiones

observadas en su práctica áulica en relación al uso del lenguaje/modos de socialización?  
¿En qué instancias y de qué modo?

Personalmente creo que las observaciones que tuve respecto a las formas y modos de comunicación tienen que ver mucho con mi personalidad. He remarcado en numerables ocasiones que mi forma de ser tiene que ver mucho con mi crianza, ya que me crié en una familia muy unida donde todos nos queremos, sin embargo, no somos demostrativos, somos serios a la hora de hablar y nos cuesta entrar en confianza para sentirnos cómodos.

Sin embargo, sé que han pasado practicantes con situaciones similares a las mías. Por lo tanto, creo que se podría trabajar en la formación estas cuestiones, ya que si se observan en las primeras prácticas (de segundo y tercer año) los futuros docentes podrían ir mejorando en un tiempo más prolongado. Tal vez podrían mostrarse clases de simulación, observar cómo se desenvolverían distintos estudiantes, cómo se podría mejorar o traba

### Encuesta n° 3

**Nombre y apellido:** Alondra Lilian Juárez

**Edad:** 21

**Localidad:** Valcheta

**Carrera:** Profesorado de primaria.

**Nacionalidad:**

1- ¿Dónde ha nacido y crecido?

*Nací en la localidad de Viedma y he vivido en Valcheta.*

2- ¿Cómo está compuesta su familia? *Papá y mamá, 2 hermanos, mí hermana menor de 15 y mí hermano menor que yo de 20.*

3- ¿Con quién o quiénes vive o ha vivido hasta el momento de comenzar sus estudios? *He vivido con mis padres hasta comenzar los estudios.*

4- ¿Cuál es la nacionalidad de sus padres o tutores? *Todos Argentinos.*

- Madre: Argentina-----
- Padre: Argentino -----
- Otros adultos ( abuelos o tutores ): -----

5- En caso de ser argentinos, ¿de qué provincias provienen sus padres?

- Madre: Provincia de Río Negro
- Padre: Córdoba
- Otros adultos ( abuelos o tutores ): -----

6- En caso de ser extranjeros , ¿cuánto hace que viven aquí?

7- ¿Pertenece por descendencia a la cultura mapuche? Si es así, indique con una cruz si es por parte de:

- Madre: X
- Padre:-----

8- ¿Usted y/o algún integrante de su núcleo familiar pertenece a alguna comunidad mapuche? ¿Quién o quiénes?

*No pertenecemos a ninguna comunidad.*

9- ¿Ha presenciado costumbres, prácticas o adquirido creencias propias de la cultura mapuche en su entorno familiar? ¿Cuáles? *Si. De parte de mis abuelos maternos he podido aprender palabras de la lengua mapuche en las comidas o para agradecer a Mawum (Lluvia) en los tiempos que llovía tirando como ofrenda alimentos a la tierra.*

10- ¿Conoce cuál es la lengua de la cultura mapuche? Si

11- ¿Algún integrante de su familia habla o ha hablado la lengua mapuche? ¿Quién o quiénes? *Si mis abuelos recuerdan algunas palabras mapuches que fueron enseñadas por sus padres.*

12- ¿Habla la lengua mapuche? Si no la habla, marque con una cruz alguna de estas opciones de acuerdo al desempeño que usted cree tiene de dicha lengua:

- La entiende
- Puede responder alguna frase.
- Puede reproducir palabras aisladas.X
- No habla pero puede traducir a otro lo que dicen.
- Otras

13- En el trayecto que lleva cursado en su carrera académica, marque con una cruz qué situaciones le plantean mayores desafíos /obstáculos en relación al uso del lenguaje:

- Situaciones de oralidad.
- Situaciones de escritura.X

14- En relación a las situaciones elegidas en el punto anterior (oralidad – escritura ), explique qué cuestiones cree que debería continuar aprendiendo para mejorar su desempeño.

*Las situaciones de escrituras son la que más me han costado. Adaptar mi escritura al contexto del IFDC mantener la coherencia y la formalidad que implicar estar formándose para docente. Deberías poder aplicar mi ortografía a la hora de escribir textos.*

#### **Encuesta nº 4**

**Nombre y apellido: Walter, Millaleo**

**Edad: 23**

**Localidad: Ministro Ramos Mexia**

**Carrera: Profesorado de Educación Primaria**

**Nacionalidad: Argentino**

1- ¿Dónde ha nacido y crecido?

Lugar de nacimiento General Roca, los primeros 5 años los viví en el capo, ubicado al este del paraje Rincón Treneta. Realice los estudios primarios en Ramos Mexia estando albergado en la residencia del lugar, retornando al campo en vacaciones.

2- ¿Cómo está compuesta su familia?

Mis padres (separados), y hermanos; seis mujeres y tres varones.

3- ¿Con quién o quiénes vive o ha vivido hasta el momento de comenzar sus estudios?

Vivía en la residencia estudiantil, cuando terminé el ciclo lectivo del último año de secundaria me vine -solo- a San Antonio Oeste a trabajar.

4- ¿Cuál es la nacionalidad de sus padres o tutores?

- Madre: Argentina.
- Padre: Argentino.
- Otros adultos ( abuela): Argentina

5- En caso de ser argentinos, ¿de qué provincias provienen sus padres?

- Madre: Rio Negro
- Padre: Rio Negro
- Otros adultos ( abuela): Rio Negro

6- En caso de ser extranjeros, ¿cuánto hace que viven aquí?

7- ¿Pertenece por descendencia a la cultura mapuche? Si es así, indique con una cruz si es por parte de:

- Madre: -----
- Padre: X

8- ¿Usted y/o algún integrante de su núcleo familiar pertenece a alguna comunidad mapuche? ¿Quién o quiénes?

No pertenece nadie del núcleo familiar a alguna comunidad mapuche.

9- ¿Ha presenciado costumbres, prácticas o adquirido creencias propias de la cultura mapuche en su entorno familiar? ¿Cuáles?

10- ¿Conoce cuál es la lengua de la cultura mapuche?

La lengua de la cultura mapuche es el mapudungun.

11- ¿Algún integrante de su familia habla o ha hablado la lengua mapuche? ¿Quién o quiénes? Mi abuelo paterno (según mi padre) a quien no conocí, y un tío abuelo, a éste si he escuchado cuando estaba en el campo. Solía decir frases y palabras aisladas que luego, nos las traducía.

12- ¿Habla la lengua mapuche? Si no la habla, marque con una cruz alguna de estas opciones de acuerdo al desempeño que usted cree tiene de dicha lengua:

- La entiende
- Puede responder alguna frase
- Puede reproducir palabras aisladas X (algunas)
- No habla pero puede traducir a otro lo que dicen
- Otras

13- En el trayecto que lleva cursado en su carrera académica, marque con una cruz qué situaciones le plantean mayores desafíos /obstáculos en relación al uso del lenguaje:

- Situaciones de oralidad XX
- Situaciones de escritura X

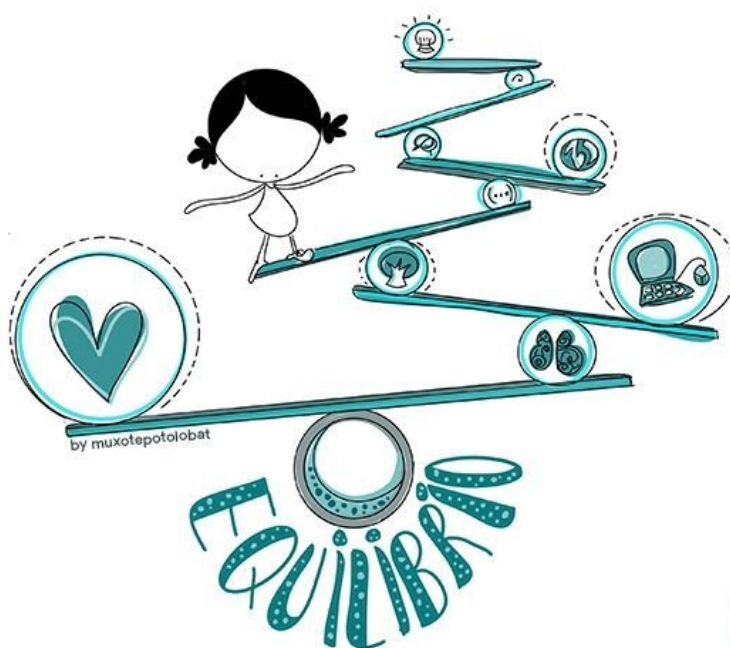
14- En relación a las situaciones elegidas en el punto anterior (oralidad - escritura), explique qué cuestiones cree que debería continuar aprendiendo para mejorar su desempeño.

Lo que considero que debo continuar aprendiendo es la práctica social de oralidad y escritura de manera adecuada, dado que las nociones teóricas, trabajados principalmente en el cursado de taller de alfabetización académica, creo tenerlo adquirido, debería comenzar a construir la implementación de esto, de manera correcta.

#### **PRODUCCIÓN ATENEO FINAL**



## **BUSCANDO EL EQUILIBRIO**



**ALUMNA: CALLFUGUIR ERICA CORINA**

## **TALLER DE REFLEXIÓN**

### **INTRODUCCIÓN**

¿Cómo generar un ambiente de trabajo óptimo, dinámico y sin interrupciones? ¿Qué estrategias son convenientes utilizar para convocar a los alumnos a la tarea? ¿Cómo lograr que los chicos disfruten de la clase? ¿Cómo influye la predisposición del docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje? ¿Cómo lograr una buena dinámica grupal? ¿El proceso de enseñanza- aprendizaje va de la mano de la identidad docente y la dinámica del grupo- clase? ¿Cómo lograr el equilibrio entre la identidad docente y la identidad personal?

Estas preguntas fueron las que surgieron luego de cada devolución de las observaciones de los profesores. A raíz de esto, cada nuevo día en la práctica reflexionaba sobre cómo



debía desenvolverme en las clases para lograr un buen clima.

Realicé la segunda etapa de la residencia pedagógica con alumnos de 6to grado de la escuela "María Amelia Battestin de Sar N° 146", ubicada en la localidad de San Antonio Oeste (Rio Negro).

Durante el primer mes de ayudantías, pude ver cómo estaban habituados a trabajar. Aquí rescato la importancia de caracterizar al grupo de alumnos para posteriormente poder planificar: reconocer cuáles son sus posibilidades, potencialidades, desventajas, conocer qué tipo de actividades resultarían sencillas, cuáles complicadas pero siempre posibles de ser resueltas por ellos.

Durante esas observaciones pude notar que los alumnos se dispersaban mucho al trabajar en grupo, que si bien trabajaban, se tomaban muchos tiempo para realizar las tareas asignadas; no tenían hábitos en relación a los tiempos de trabajo. Sin embargo, para mis planificaciones me propuse intentar trabajar en grupo, tratar de que trabajen con ritmos de trabajos establecidos.

Más allá de las formas de trabajo, lo que me inquietaba era saber si la propuesta de Ciencias Sociales era muy ambiciosa, ya que no había tenido la posibilidad de observar un trabajo reflexivo en relación a problemáticas. Por ejemplo, donde los alumnos tuvieran que interpretar un texto para dar respuestas a las preguntas planteadas.

Al comenzar a ejecutar las áreas asignadas, Lengua y Ciencias Sociales, comencé a reconocer obstáculos gracias a las observaciones de los profesores. Si bien tenía un poco de temor porque estaba frente a un grupo de pre-adolescentes, sobre todo, que era muy bullicioso, no era ese el obstáculo mayor, sino mis modos de comunicarme.

En definitiva, a lo largo del presente trabajo intentaré dar respuesta a la importancia de los modos de comunicación del docente para con los alumnos, cómo esto favorece u obstruye el proceso de enseñanza aprendizaje.

## BUSCANDO EL EQUILIBRIO

### Desarrollo

Durante esta etapa de la Residencia Pedagógica, tenía a mi cargo las áreas de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura. El primer obstáculo que se me presentó en esta etapa fue la planificación. Por un lado, en Lengua el contenido asignado fue Teatro, aclaro que yo nada sabía del tema. Sin embargo, una vez que pude empezar y con la guía de la profesora del área pude resolverlo.

Por otro lado, Ciencias Sociales, el contenido era muy extenso “Regiones geográficas de Argentina, Actividades económicas”. Esta última área costó más por varios motivos: el principal era buscar recursos que resulten atractivos para el grupo de alumnos; probar si el trabajo en grupo era una buena opción; si las actividades eran muy complicadas y cómo reaccionarían los alumnos a las actividades que yo planteaba.

Superado este obstáculo, surgió otra nueva problemática durante la ejecución de las planificaciones: cómo manejar el grupo de alumnos ya que eran inquietos, dispersos y bulliciosos para realizar las tareas. Durante una de las clases desempeñadas, surge la primera observación que me llevó a reflexionar. *¿En qué medida los alumnos e incluso Corina disfrutaron de la clase?*

Esto me llevó a pensar cómo lograr que los chicos disfruten de las clases, cómo intervenir para generar un ambiente de trabajo óptimo, dinámico y sin interrupciones permanentes para lograr esa buena dinámica.

A medida que avanzaba el tiempo de desempeño de mi práctica trataba de buscar diferentes estrategias para poder generar un buen clima de clase, cómo lograr esa dinámica, de qué manera. Éste era mi mayor desafío. Las observaciones vinculadas al contenido eran positivas. Entonces mi enfoque debía estar centrado en el grupo de

alumnos, en cómo captar su interés para que mis clases sean más dinámicas.

Respecto a lo mencionado en el párrafo anterior, Joan Rue (1997) sostiene que el entorno social siempre es un entorno afectivo, que comunica a cada uno de sus componentes señales relativas a su propia imagen, a su grado de seguridad, un entorno que facilita o dificulta el desarrollo de intereses y normas de referencia desde las cuales regular las propias conductas.

Asumir que el aula es un contexto afectivo es un progreso muy importante, ya que nos permite atender a mecanismos sociales a través de los cuales un alumno puede desarrollar o inhibir sus actitudes personales ante los demás y hacia las actividades que se le proponen. Por ello, uno de los aspectos más importantes respecto a esto es que:

- ✚ El grupo de clase no es un simple conglomerado de individuos, sino que es una entidad psicológica, articulado con las relaciones que se dan entre sus componentes, uno de los cuales es el propio tutor.

- ✚ Los grupos se desarrollan a través de su dinámica e historia, su propia personalidad.

- ✚ Cualquier grupo genera una dinámica de influencia sobre cada uno de sus miembros.

- ✚ La dinámica grupal no incide tan sólo en el ámbito de las relaciones sociales entre individuos, sino también en sus campos de valores en su desarrollo afectivo, de habilidades, estilo y ritmo de aprendizaje y en sus estrategias de pensamiento.

- ✚ Un conocimiento más preciso de los fenómenos grupales, por parte del profesor, permite intervenir educativamente sobre los alumnos de modo mucho más relevante.

Esto puede provocar dudas respecto a ¿De qué manera tenemos organizado el grupo y sus actividades?, ¿Qué modelo de relaciones sociales y de trabajo hemos desarrollado?, ¿Qué efectos generan?

Joan Rue (1997) postula que en el análisis de esta perspectiva se enfatiza la posibilidad de maniobra de los profesores, su grado de autonomía profesional para manejarse y

llevar la clase de diferentes maneras. Es decir, que la función docente se enriquece al explicitarse la importancia de su dimensión organizadora y de gestión del grupo bajo su tutela. Ello supone reconocer que el docente no sólo genera- o dificulta- el aprendizaje a través de sus intervenciones directas, sino que también lo puede favorecer y producir de forma indirecta mediante su actuación reguladora sobre el grupo.

¿Cómo organizar la participación de los alumnos? ¿Qué tipo de estrategias debo utilizar para la tarea, cómo influye el vínculo docente-alumno en la dinámica de grupos? Para dar respuestas a estas preguntas debía pensar en el grupo de alumnos, en sus intereses, en sus preferencias y gustos.

Marta Souto respecto al grupo clase plantea por un lado, que lo grupal nace en el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y espacio comunes, estos no sólo atraviesan los grupos sino que forman parte de ellos donde se generan espacios de interacción. Entonces lo grupal surge en tanto hay pluralidad de individuos en situaciones de copresencia para algo. Por otro lado, postula que en el grupo clase se encuentran características comunes:

- ✚ Un grupo de trabajo que posee una dinámica propia, ya que es un grupo formal que funciona sobre una serie de obligaciones dadas institucionalmente, en virtud de exigencias externas.

- ✚ Se nuclea en torno a un líder impuesto, formal que ocupa una posición central bien diferenciada; que puede ser el maestro o profesor.

- ✚ Está constituido por miembros seleccionados por criterios externos como la edad, el sexo (a veces), el grado de escolaridad alcanzado, que toman el carácter de impuesto para el resto y que, por otro lado, tienden a establecer una homogeneidad entre los miembros (alumnos) .

- ✚ Está sometido a una organización de tiempo ya dado en el año lectivo y una distribución horaria impuesta (turnos, módulos, horas clase).

- ✚ Está sometido a una organización curricular vigente que pauta los objetivos,

contenidos y orienta en metodologías de enseñanza y de evaluación.

A medida que avanzaban las clases, trataba de pensar cómo intervenir, porque las observaciones al respecto de cómo mejorar la dinámica de la clase seguían surgiendo. Retomo aportes de Philippe Perrenoud, ( ) quien plantea que la práctica pedagógica es una intervención singular, en una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica. Indudablemente, hallamos puntos comunes pero nunca los suficientes para que sea pertinente perfeccionar los automatismos, excepto en cuanto a pequeños detalles. Por ello, más allá de las observaciones, cada día surgía un nuevo desafío, la situación que atravesaba era diferente a la de la clase anterior y por lo tanto, la forma de intervenir surgía en el acto.

En cada nueva observación, los profesores me sugerían buscar estrategias para favorecer la dinámica del grupo. Por un lado, en Lengua más o menos una semana después de las primeras observaciones y con la libertad por parte de la profesora del área de no preocuparme por el tiempo, comencé a mejorar en cuanto al dinamismo. Sin embargo, en Ciencias Sociales tuve muchas dificultades para buscar estrategias que favorecieran la dinámica grupal; me llevó mucho tiempo poder mejorar y creo que pude hacerlo cuando me di cuenta que mi forma de pararme frente a los chicos para dar las clases era el factor fundamental. Es decir, mi postura, el diálogo que propiciaba, la comunicación, cómo organizaba la participación y sobre todo, los modos al momento de expresarme.

Puedo vincular lo descripto con lo que plantea Elba Noemí Gómez Gómez, que el docente es antes, durante y después de la tarea magisterial una persona, con un proceso de socialización, una historia particular y un modo singular de ver la vida. En su material la autora toma aportes de Elsie Rockwell, quien sostiene que el maestro no sólo es un trabajador, es la vez una persona. Es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la problemática presente en el espacio educativo del aula.

En su práctica cotidiana inciden conocimientos que han adquirido social y

culturalmente, los cuales van más allá de la dimensión pedagógica. El docente se desenvuelve en su tarea cotidiana como un todo de significados y simbolismos, como una persona que ha ido estructurando una concepción del mundo y de su práctica, integrando las diversas experiencias conformadas a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional.

Esta presencia del maestro investido de toda su biografía y totalidad en palabras de Gómez Gómez nos acerca a lo que Bordieu designa con el nombre de *habitus*, el cual “hace referencia a la cultura (de una época, de una clase o de un grupo cualquiera). En tanto que interiorizada por el individuo, constituye el principio de su comportamiento o de su acción, permite asegurar la mediación entre la estructura y la praxis”. Que nos remite al equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la interiorización y la exteriorización, entre lo pasado y lo presente, entre la innovación y la adaptación. Acá es donde creo que yo, como docente, debo mediar: mejorar mi comunicación con los alumnos, buscar el equilibrio entre el adentro y afuera. Reconociendo que estoy frente a niños y niñas que son vulnerables y considerando también, que la escuela es el lugar en el que se deben sentir protegidos, resguardados de cualquier daño. Es decir, buscar un equilibrio, sin perder la esencia de lo que soy como persona.

Particularmente mi grupo, creo, estaba conformado en su mayoría por niños con una realidad social similar a la mía, por lo que mis modos de comunicación no les afectaban. Considero que, como me sucede a mí, pasaban por alto las formas de comunicación en la relación alumno- docente, alumno- alumno. Más de una vez la forma de hablar o dirigirse hacia mí no era la correcta, sin embargo yo no lo tomaba a mal porque no me percataba de ello. Del mismo modo, yo les hablaba de esa forma cortante.

El *habitus* es entendido como un sistema de suposiciones durables y transferibles que predisponen la actuación del hombre en el mundo; en el caso del docente, su actuación en el espacio educativo se basa en su identidad como sujeto social y persona singular.

La razón por la que tomo estos aportes es porque me llevó tiempo entender que la forma en la que el docente se predispone para la tarea, la forma de comunicarse, de

dirigirse a los alumnos influye fuertemente en el desenvolvimiento de los alumnos a la hora de realizar las actividades propuestas. Esto lo pude evidenciar en una clase de sociales cuando yo no estaba bien anímicamente y en cuanto los alumnos se dispersaron perdí las ganas de seguir poniendo de mi parte para organizar la clase. Es decir, mi actitud como docente influyó en la dinámica del grupo de alumnos y en su tarea.

Considero oportuno recuperar lo planteado por Elba N. Gómez Gómez, quien sostiene que es así que en el maestro, al mismo tiempo que intenta acercarse a la imagen de docente que la sociedad demanda, lo mismo que la institución en la que labora y los grupos de pares, el yo de la persona pugna por manifestarse y al mismo tiempo por protegerse para no ser lastimado, y si bien esto es motivo constante de conflictos internos, también es motivo de negociación y resignificación. Los maestros construyen un imaginario ideal de profesor, erigido como autoexigencia. Entre las “exigencias” colectivas, que después se vuelven “autoexigencias”, se encuentran las de ser nombrados por los alumnos, las de ser bien evaluados, las de ser recordados, las de trascender.

“La identidad hace referencia a un sistema de relaciones y de representaciones. Es un intento constante de mantener el equilibrio, de lograr racionalidad, de dar coherencia, de integrar, de buscar el consenso con el grupo” (Remedí, 1989, citado en *Identidad docente: vida personal- vida profesional* de Elba, N Gómez Gómez). Por lo tanto, la imagen institucionalizada ejerce una presión sobre el docente y su práctica para acercarse a la misma, llevando consigo el conflicto con el “verdadero sí mismo”. La mayoría de los docentes pertenece a otros agrupamientos al interior de la institución educativa (por ejemplo el que se da en la sala de maestros), que funcionan como una instancia mediadora entre el ideal colectivo de la institución y la búsqueda personal de construcción permanente de la “identidad docente”.

Para mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula “el docente requiere no sólo conocimientos teóricos y pedagógicos, sino al mismo tiempo de una serie de

conocimientos más sutiles que se pondrán en juego en una interacción permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual”.

En tanto, el maestro va sintiendo que comprende más la profesión de educar, va descubriendo la multidimensionalidad y complejidad de esta práctica, y la cantidad de elementos que se requieren para llevarla adelante con éxito, al mismo tiempo que va llenando de contenidos el ideal inalcanzable, va concretándolo en demandas precisas, en componentes de una identidad reflexiva.

Elsie Rockwell afirma que el maestro integra en la actividad docente sus necesidades personales como ser humano, así como la prioridad de establecer orden y enseñar.

La identidad docente tiene que ver con el esfuerzo sostenido que realiza el maestro para mantener una presencia y una seguridad al enfrentar la problemática que se le presenta diariamente; es la necesidad de equilibrio, de tener cierta claridad acerca de dónde está parado. Es la necesidad al mismo tiempo de controlar, enseñar y ser querido, de sentirse realizado tanto “personal” como “profesionalmente”.

Teniendo en cuenta esto y reflexionando sobre lo que me sucedió en esta parte de la práctica, elegí esta problemática porque más allá de que las intervenciones de los profes que iban a observarme, yo tampoco quiero verme en esa situación, quiero aprender a reconocer mis modos sin que otro tenga que marcármelo. Seguramente será un trabajo arduo porque como he dicho en muchas ocasiones es parte de mi personalidad y me cuesta reconocer cuándo estoy actuando o hablando de una forma que no sería la correcta.

Considero que la razón de esto es empezar buscar el equilibrio. Despegarme un poco de mi personalidad sin dejar de ser yo, de pensar que estoy con niños y fijarme la forma y el modo en el que les hablo en cuanto a ser distante, cortante, a veces muy seria. Sin embargo, comencé a trabajar sobre esto, pensando continuamente cómo dirigirme hacia los chicos, cómo comunicarme y por sobre todo, entender que una mejor



comunicación de mi parte favorecerá la dinámica del grupo clase.

La mayor razón por la que quiero mejorar en este sentido es porque quiero ser de las docentes que son recordadas por dejar una huella positiva en la vida de los chicos, quiero trascender y que en lo posible jamás se sientan incómodos con su seño.

#### **BIBLIOGRAFIA.**

Gómez, Gómez Elba. N. identidad docente: vida personal- vida profesional (2005).

Editorial

Joan Rue. Un mundo de significados.

Marta Souto en ficha de cátedra. Educación V. Orientación Psicología

Perreneoud Phillipe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio docente (2016).

Editorial: Noveduc Grao.