

## REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE EL GUARANÍ Y EL ESPAÑOL PARAGUAYO EN CONTEXTO DE CONTACTO LINGÜÍSTICO

Juan José Arias<sup>1</sup>

[juanjose.arias@hotmail.com](mailto:juanjose.arias@hotmail.com)

Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
IES en *Lenguas Vivas* “Juan Ramón Fernández”, Argentina  
ISP “Dr. Joaquín V. González”, Argentina

### RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito reflexionar acerca de las representaciones sociolingüísticas de un grupo de docentes de nivel inicial respecto del guaraní y el español paraguayo hablados en la Villa 21 (Barracas, CABA, Argentina) en un contexto de contacto lingüístico. Analizaremos el fenómeno desde una doble perspectiva: por un lado, desde los aportes de la lingüística teórica formal y, por otro, desde la glotopolítica. En concreto, presentamos una serie de lineamientos teórico-prácticos que permiten repensar políticas estatales educativas inclusivas en un contexto de bilingüismo al que denominaremos *bilingüismo inmigratorio* y explicitamos los motivos por los cuales resulta promisorio considerar los aportes teóricos de la lingüística formal en las prácticas docentes a fin de argumentar a favor de un abordaje del fenómeno desde otra perspectiva.

**Palabras clave:** bilingüismo inmigratorio, educación, lingüística formal, glotopolítica

### TEACHERS' LINGUISTIC REPRESENTATIONS OF GUARANI AND PARAGUAYAN SPANISH IN A CONTEXT OF LANGUAGE CONTACT

### ABSTRACT

The following paper aims at reflecting upon the sociolinguistic representations a group of kindergarten teachers have when it comes to Paraguayan Spanish and the variety of Guarani spoken in a shantytown in the City of Buenos Aires, Argentina, known as *Villa 21* or *Villa de los Paraguayos* in a context of language contact. The phenomenon is analysed from a

two-fold perspective, both from the perspective of formal linguistics and of glotopolitics. We offer a number of guidelines that endeavor to reconsider public educational policies within the context of what we define as *migratory bilingualism*. Most importantly, we make explicit the reasons why the contributions of formal linguistics should be taken into consideration in education and we argue in favour of approaching the phenomenon from a different perspective.

**Keywords:** migratory bilingualism, education, formal linguistics, glotopolitics

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos analizar una serie de representaciones sociolingüísticas que emergen del discurso de docentes de nivel inicial en un contexto de contacto de lenguas. Se entiende por *representaciones sociolingüísticas* aquellas ideas subconscientes o no que se refieren no solo a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, acentos, registros, etc.), sino también a los sujetos asociados a ellos, que implican evaluaciones sociales y que estructuran el pensamiento y el comportamiento (Bourdieu, 1999). En concreto, los sujetos, alrededor de los cuales giran las representaciones sobre las que se trabaja en este artículo, son hijos de migrantes paraguayos que residen en una comunidad bilingüe y bidialectal alojada en Barracas, Ciudad de Buenos Aires, específicamente en la Villa 21, también conocida como ‘Villa de los Paraguayos’.

Tradicionalmente, estas representaciones han sido exploradas desde el campo de la sociolingüística, y su estudio “tiene ya una densa y bien registrada historia a lo largo de la cual se ha ido tejiendo una compleja red de investigaciones y saberes” (Arnoux & Del Valle, 2010, p.1). Sin embargo, pocos han sido los trabajos que han vinculado este fenómeno, perteneciente a la vertiente social del lenguaje, con los avances realizados en el seno de estudios formales (Chomsky, 1981 y trabajos posteriores). Mucho menos se ha estudiado la relación entre un proceso social, como lo es el de la escolarización, y uno de índole biológico, como lo es la adquisición del lenguaje. En este sentido, este artículo intentará entrelazar los aportes científicos de la lingüística formal con un problema de naturaleza socio-cultural asociado a prejuicios lingüísticos y cristalizado en prácticas docentes y discursos específicos.

La organización de este trabajo es la siguiente. En §2, describimos el contexto sociocultural y lingüístico en el que se ha llevado a cabo esta investigación. En §3, presentamos el marco teórico en el que se inscribe el trabajo y la metodología empleada. En

§4, analizamos los datos recolectados con el objetivo de enumerar las representaciones sociolingüísticas identificadas en el discurso de los docentes. En el apartado 5, proponemos un conjunto de políticas lingüísticas que apunta a ofrecer prácticas educativas de calidad en este tipo de contextos. Finalmente, en §6, presentamos las conclusiones generales del artículo.

## 2. MACRO Y MICRO CONTEXTOS

De acuerdo con el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, los paraguayos constituyen la primera minoría migratoria en Argentina. En términos de crecimiento relativo, el censo demuestra que el colectivo paraguayo se incrementó exponencialmente en un 70% en solo 10 años. 85,9% de los 550.713 paraguayos censados se encuentran en Buenos Aires (capital y provincia), de los cuales 80.325 se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires, fundamentalmente en las comunas del sureste 1, 4 y 8 (en barrios como Retiro, Constitución, Pompeya, Barracas, Villa Lugano, etc.).

Una de las características prominentes de esta comunidad de inmigrantes es su grado de bilingüismo. De acuerdo con Palacios Alcaine (2008), el 86,6% de la población paraguaya es bilingüe en español y guaraní, lo cual resulta relevante, ya que los alumnos de los docentes entrevistados en este trabajo crecen en un contexto de *diglosia* donde estas lenguas coexisten. La situación lingüística de estos niños resulta extraordinaria dada la heterogeneidad del *input* lingüístico que reciben durante el proceso de adquisición del lenguaje. Un niño, hijo de migrantes paraguayos se encuentra inmerso en una comunidad bilingüe y bidialectal, ya que son expuestos a dos lenguas (guaraní y español) y a dos variedades del español (paraguayo y rioplatense), cada una con distintos grados de conocimiento- como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2). La variabilidad del *input*, resultado del contacto entre las lenguas, junto con la excepcionalidad del fenómeno lingüístico propician circunstancias de trabajo atípicas para los docentes entrevistados en este artículo.

A pesar de que de los migrantes paraguayos residentes en Buenos Aires tienen entre 0-14 años, en la provincia sólo existen tres escuelas con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en las localidades de Gral. Viamonte, Pilar y Pigüe, y ninguna en CABA. El plan de escuelas plurilingües de CABA, por su parte, incluye 26 escuelas en las que se enseñan solamente lenguas hegemónicas (inglés, portugués, alemán, italiano y francés)<sup>2</sup>. Pese a que en CABA existen proyectos y documentos que apuntan a ofrecer acompañamiento a los docentes y alumnos en situaciones de bilingüismo inmigratorio (cf. §5) como así también pueden encontrarse experiencias no oficializadas de EIB en Bs. As., aún no hay ninguna

escuela que esté preparada exclusivamente para atender las necesidades educativas y lingüísticas de los colectivos inmigratorios bilingües como el paraguayo. Cabe pensar que, si en una escuela primaria pueden asistir en promedio 450 alumnos, se necesitarían aproximadamente cien.

De acuerdo con Unamuno (2012), existen dos tipos de bilingüismo que conviven en las políticas lingüísticas y educativas en Argentina: un bilingüismo para los pueblos aborígenes en función de la tradición y limitado a procesos simbólicos situados en el pasado, institucionalizado en los proyectos de EIB; y otro, concebido desde la lógica del mercado lingüístico en función de la modernidad y como capital económico y cultural, (las escuelas plurilingües de CABA, por ejemplo). El tipo de situación de contacto estudiado en este trabajo requeriría de un nuevo tipo de bilingüismo, al que denominamos *bilingüismo inmigratorio*. Si bien el guaraní es una lengua indígena, la comunidad paraguaya no constituye un pueblo originario, por lo cual quedaría fuera del alcance de lo que la Ley de Educación Nacional 26.206 contempla como sujetos de derecho de la EIB:

ARTÍCULO 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional **de los pueblos indígenas**, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional [...] (Énfasis nuestro)

Es en este contexto excepcional de bilingüismo inmigratorio, desprovisto de una estructura legal e institucional que lo andamiaje, donde llevamos a cabo nuestra investigación atendiendo a las categorías analíticas que se exponen en el apartado siguiente.

### 3. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

En este trabajo se asume los postulados de la Gramática Generativa (GG) (Chomsky, 1981 y trabajos posteriores), desde la cual se propone la existencia de una facultad innata que, en tanto que capacidad biológica y genética, permite el desarrollo natural de una lengua y el pasaje de un estado inicial, pre-adquisición, a uno final, la lengua-*i* (*i.e.* el conocimiento interno, individual y tácito que un hablante nativo tiene sobre su lengua materna). Este modelo intenta dar cuenta del problema lógico de la adquisición del lenguaje y del problema de Platón: ¿cómo es posible que a partir de evidencia positiva y estímulos pobres un niño pueda desarrollar la capacidad del lenguaje y un poderoso sistema gramatical que le permite, a partir de elementos discretos, generar infinitas estructuras, teniendo en cuenta que esto sucede en un período de tiempo relativamente breve y sin instrucción formal y sistemática?

La solución propuesta por este enfoque es la existencia de una facultad del lenguaje biológicamente determinada regulada por tres factores: la experiencia, la dotación genética y ciertos principios no específicos del lenguaje (Chomsky, 2005). Desde esta perspectiva, el proceso de adquisición es un proceso interno y madurativo del niño que se desarrolla durante un *período crítico* que comprende los primeros años de vida hasta la pubertad. En tanto y en cuanto haya exposición a la lengua materna e interacción, cualquier niño, incluso aquellos no escolarizados, aprenden la lengua y desarrollan un complejo conocimiento tácito.

Partimos de la premisa de que las lenguas de contacto que hablan los niños hijos de migrantes no son *desviaciones*, *simplificaciones* o *formas imperfectas* de otras lenguas, sino que son sistemas complejos con características formalizables que responden a una gramática diferente, formalmente tan perfecta como la del español estándar (Avellana & Kornfeld, 2009; Avellana & Brandani, 2016). Tal como han observado estudios como los de Avellana & Brandani (2016, en prensa), creemos que “el contacto genera nuevos sistemas que, lejos de empobrecer las gramáticas de contacto, originan variedades tipológicamente novedosas”. De acuerdo con las autoras, luego de analizar un corpus de datos original de niños paraguayos de entre 3 y 5 años en este mismo contexto (Avellana, Brandani & Schmitt, en elaboración), algunas de las características formalizables de la lengua de contacto son<sup>3</sup>:

a) préstamos léxicos y/o gramaticales de una lengua a otra:

(1) Jugángo (L 4;11.15)

Jugá-ENF (ENF= elemento enfático)

Jugá<sup>4</sup>.

b) uso de verbos en presente con valor de pasado:

(2) Niña: Yo no *pinto* este [=pinté]. (L 5;2.18)

c) uso de la preposición *para* con el fin de señalar aspecto prospectivo en el dominio nominal:

(3) ¿Mañana vamos a comprar *para mi blusa*, o el domingo? (S)

[=¿Mañana vamos a comprar (la que será) mi blusa, o el domingo?]

d) omisión de determinantes:

(4) Yo quiero \_\_ autito hacer. (L 4;11.15)

e) omisión de objetos definidos/específicos:

(5) Entrevistador: ¿Qué pasó con el libro?

Niña: \_\_ Tiró. (L 5;1.17)

f) fluctuaciones en la concordancia en género y número en el ámbito nominal:

(6) a. *La bolsillo* hay un sapo. (L 4;8.11)

b. *un* puentes (L 5;1.17)

En los datos anteriores, puede observarse “casos de transferencias como mezclas/cambios de código, préstamos y calcos estructurales”. Al mismo tiempo, estos fenómenos pueden estar sujetos a “fenómenos correspondientes al proceso de adquisición de una segunda lengua, que ilustran características de las interlenguas como subespecificación, variabilidad, sistematicidad y fosilización” (Avellana & Brandani, 2016, p. 97).

Una vez más, subrayamos la idea de que las gramáticas de estos niños no son pobres ni simplificadas, sino que, dada la naturaleza altamente variable y ambigua del *input*, presentan fenómenos de influencia del guaraní y se encuentran en estadios iniciales del proceso de adquisición que aún está siendo transitado (Avellana & Brandani, 2016; en prensa). Los ejemplos en (1) y (3) muestran que esta variedad de contacto lejos está de ser deficiente, sino que incorpora al español valores que este no posee y que así lo enriquecen. En (1), por ejemplo, *-ngo* expresa “un valor sintáctico-pragmático que no podemos expresar en español mediante morfemas gramaticales”, mientras que en (3) el futuro/aspecto prospectivo que se expresa en el español rioplatense sobre el verbo se expande, al poder aplicarse a un nombre mediante la resignificación de la preposición *para* (Avellana & Brandani, en prensa)

A pesar de que consideramos al lenguaje como un fenómeno natural y un sistema de conocimiento interno, también asumimos que este interactúa con fenómenos sociales y culturales. En este sentido, pensamos nuestra propuesta desde la Glotopolítica (Guespin & Marcellesi, 1986; Arnoux, 2000). Este término fue acuñado para “englobar todos los hechos de lenguaje en los cuales la acción de la sociedad reviste la forma de lo político”. Así, la Glotopolítica estudia “las diversas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente de ello”, y participa, por ende, en la reproducción o transformación de las relaciones de poder (Guespin & Marcellesi, 1986 *apud* Arnoux, 2000). En este sentido, ofreceremos una serie de lineamientos que apuntan a revertir procesos de exclusión e invisibilización lingüística de la comunidad migrante a partir de políticas públicas pensadas a la luz de los aportes teóricos desarrollados en el seno de la Gramática Generativa. Consideramos que sería promisorio que la lingüística provea de herramientas para que, desde el ámbito de la Glotopolítica, puedan realizarse intervenciones explícitas que mejoren la calidad de vida y reviertan procesos de inequidad de las minorías lingüísticas estigmatizadas por los centros de poder hegemónicos.

En cuanto a la metodología empleada, se encuadra en el marco del diseño exploratorio seccional con un enfoque fenomenológico de análisis de datos cualitativo. En primer lugar, llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas y empleamos una técnica de libre asociación de

ideas para elicitare representaciones sobre una muestra de dos directivos y cinco maestros<sup>5</sup> en un jardín de infantes ubicado en la Villa 21 donde asisten mayoritariamente hijos de migrantes paraguayos. Asimismo, observamos algunas de las clases y mantuvimos encuentros informales con algunos de los niños.

En el próximo apartado, presentaremos los resultados obtenidos en esta investigación y enumeraremos las representaciones sociolingüísticas emergentes en los discursos docentes.

#### 4. ANÁLISIS DE DATOS Y REPRESENTACIONES ENCONTRADAS

En este apartado analizaremos las representaciones lingüísticas identificadas en el discurso de los docentes. Antes que nada, creemos necesario subrayar la idea de que los docentes son parte, en el sentido marxista, de una superestructura que los determina. A través de instituciones hegemónicas como los medios o la escuela, los individuos reproducen la cosmovisión de la clase dominante e incorporan, a temprana edad, ideologías que sostienen, por ejemplo, que ciertas culturas son mejores que otras o que ciertas lenguas son más evolucionadas o perfectas. Estas ideas se encuentran naturalizadas en el sentido común y forman parte de lo que Bourdieu (1980, p.53) denomina *habitus*, *i.e.* un conglomerado de “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones”. El *habitus* docente es así “historia incorporada, naturalizada, ‘presencia activa de todo el pasado del que es producto’, (...) principio generador de las estrategias que permiten a los agentes afrontar situaciones muy diversas, (...) y matriz generativa históricamente constituida, institucionalmente enraizada” (Edelstein & Coria, 1995, p.26).

En este sentido, los docentes reproducen ciertos discursos hegemónicos de manera inconsciente que pueden contener determinados prejuicios lingüísticos que, como plantea Tusón (1996), estarían dictados por la ignorancia y ajustados a estereotipos de aquellas cosas que son diferentes de nosotros. Creemos que es indispensable destacar el genuino interés por parte de los docentes entrevistados en el bienestar general de sus alumnos y subrayar que las representaciones que presentaremos en este apartado parecen ser *inocentes* y no mal intencionadas, en tanto que son producto de ideologías lingüísticas históricamente naturalizadas y arraigadas en el sentido común. Partimos del supuesto de que “la hegemonía es algo que no se puede modificar o superar fácilmente porque *somos* también la hegemonía, somos parte de ese proceso” (Mancuso, 2010, p.190).

Por último, cabe mencionar que estudios provenientes de la psicología cognitiva (Boyer, 1994; Sperber, 1994; Talmy, 2000; entre otros) han demostrado que muchas de las categorías culturales e históricas que forman parte de nosotros descansan sobre circuitos neuronales y biológicos. A diferencia de los robots y los chimpancés, los humanos estamos equipados biológicamente para poder realizar aprendizajes culturales. Esto quiere decir que las representaciones exploradas en este artículo, más allá del origen histórico e ideológico que posean, interactúan con estructuras mentales que hacen que tendamos a categorizar individuos en distintos grupos (por ejemplo, en estereotipos étnicos) y a comportarnos como lo hace el resto, en pos de encajar en las normas y estándares dictados por la sociedad. En este sentido, los docentes no son más que meros reproductores de estas representaciones, las cuales, a pesar de poseer una raíz histórica, encuentran tierra fértil en un sistema cognitivo que biológicamente garantiza su aprendizaje. Desde esta perspectiva, podemos entender entonces a la cultura como *la epidemiología de representaciones mentales*, es decir, como la expansión de ideas y prácticas de una persona a otra (Sperber, 1994), en la cual las instituciones hegemónicas, particularmente la escuela, cobran un rol central.

A continuación, presentaremos las representaciones lingüísticas relevadas a partir de nuestra investigación:

#### **4.1. Simplicidad y pobreza del vocabulario**

Una de las representaciones identificadas en el discurso de los docentes es que el español paraguayo<sup>6</sup> hace uso de un vocabulario simple y acotado y que, para comunicarse de manera efectiva, es necesario un lenguaje claro y conciso por parte de los docentes. A la hora de describir la comunicación con los padres, una de los docentes comentó: “Nos dimos cuenta que tenemos que ser muy claros, (...) no podemos poner nada rebuscado. Todo muy sencillo tiene que ser. Consignas cortas, claras, porque si le ponés dos cosas, chau, se complica”. En otra ocasión, el vocabulario usado por los padres se describió como “acotado” mientras que el lenguaje utilizado para dirigirse a ellos, por ejemplo, a través de notas en el cuaderno de comunicados, debe ser “conciso”, “escueto”, “sintético, sin nada de mucho palabrerío” y emplear “un vocabulario llano” y “más coloquial”, sin “palabras extrañas” porque “sino no entienden”.

La idea de que existen ciertas lenguas o variedades que son más simples no es más que el resultado de una compleja trama de eventos particulares vinculados, en gran medida, con cuestiones históricas y, fundamentalmente, político-ideológicas (véase Arias, 2018; Robins,

1997). A pesar de que esta representación se encuentra profundamente arraigada en nuestra sociedad, los avances en la teoría lingüística del siglo XX, a la luz de los aportes de N. Chomsky (1957 y trabajos posteriores), han demostrado que todas las lenguas naturales son igualmente ricas y complejas, por lo cual la representación de que el español paraguayo cuenta con un léxico simple no es nada más que una ficción. Ahora, esta última afirmación aplica fundamentalmente al español paraguayo como L1, por lo cual la representación que tienen los docentes tendría cierto grado de ‘certeza’ y parece estar relacionada con el hecho de que los padres poseen distintos niveles de conocimiento del español. Ya que para algunos de los adultos el español es su segunda lengua y, por ende, no poseen competencia nativa, su léxico sí podría ser más escueto. Vale recordar que, de acuerdo con el censo poblacional de 2002, en Paraguay aproximadamente el 25%<sup>7</sup> de la población hablaba guaraní pero no español. Por otro lado, podrían existir diferencias relativas al vocabulario empleado en las dos variedades contempladas, lo cual es esperable, ya que el léxico es uno de los campos dentro de lo que denominamos *español* donde existe mayor variación lingüística. Lo que no se puede afirmar de ninguna manera es que las gramáticas de estos hablantes sean menos perfectas o más rudimentarias. La “validez” de esta representación, por otro lado, se anula si tenemos en cuenta que los docentes no reconocen distintos grados de conocimiento del español paraguayo (es decir, como L1 o como L2), sino que engloban a ambos casos bajo el rótulo de *español*.

En suma, la *simplicidad* del español paraguayo descrita por los docentes se relaciona, por un lado, con factores histórico-culturales de carácter ideológico y, al mismo tiempo, con la variación diatópica del español en términos léxicos y con el grado de bilingüismo de la comunidad migrante.

#### **4.2. El guaraní como dialecto, pasado y tradición cultural**

Ante la pregunta de cuáles eran los conceptos que inmediatamente se les ocurrían al pensar en la palabra *guaraní*, los docentes asociaron a esta lengua con tres grandes ideas. (a) En un 45% de las respuestas, el guaraní es un “dialecto” o “idioma” que se vincula al “Paraguay” y representa la “nacionalidad” y el “origen” de las familias del alumnado. Uno de los docentes comentó que es una lengua que “hay que respetar, es su nacionalidad y forma parte de la cultura de nuestra comunidad”. Desde esta perspectiva, el guaraní engloba la “cultura paraguaya, el paraguayo en sí”; (b) en un 22% de los casos, el guaraní está estrechamente ligado con la cultura, al ser asociado con elementos prototípicamente asociados al Paraguay: “chicote”, “termo”, “tereré”, “mate”, “chipá”, “guríes”, “arpa” y “polca”; (c) En

un 20% de los casos, el guaraní se relaciona con la dificultad, en el sentido de que resulta una lengua oscura, imposible de comprender (ver §4.7).

De (a) y (b) se desprende la representación de que el guaraní es una lengua o dialecto vinculado al Paraguay y su cultura, asociado a procesos simbólicos situados en el pasado y en la tradición. Desde la perspectiva de Unamuno (2012), este tipo de bilingüismo está desligado de la lógica del mercado lingüístico y encarna la tradición de la cultura guaraní. En un contexto donde la inversión va de la mano del mercado y de lo redituable, asociar al guaraní con la tradición no resulta conveniente desde el punto de vista de las políticas lingüísticas puesto que, a menor vinculación con el mercado, menor es la inversión. Obsérvese el caso de lenguas hegemónicas como el inglés. Mientras que la enseñanza oficial del guaraní no se registra en los establecimientos educativos de Buenos Aires, la enseñanza del inglés abunda, dado que esta lengua es considerada por la mayoría de la sociedad como un bien simbólico de transacción en el mercado académico y laboral. Como plantean Unamuno y Raiter (*apud* Unamuno, 2012, p. 239):

la falta de una política clara y decidida a favor de la formación (por ejemplo, a través de becas) e incorporación de docentes indígenas<sup>8</sup> en las escuelas (por ejemplo, a través de considerar las competencias en lenguas indígenas como requisito para el acceso a puestos laborales), puede ser interpretada como una resistencia a transformaciones sociales que redefinirían el bilingüismo indígena en términos de mayor equidad con el otro bilingüismo, el del mercado.

En esta misma dirección, Hirsch (2010, p.128) apunta que “la idea de que la lengua constituye un diacrítico esencial de la cultura (es decir, de una marca definitoria de su diferenciación étnica [...] se remonta a los inicios del siglo XX” con los estudios de las escuelas antropológicas lingüísticas (E. Sapir, B. Whorf, F. Boas, entre otros). De acuerdo con la autora, asociar la lengua a la tradición es un reduccionismo e implica “apropiarse de una noción de cultura como estática y ahistórica”. La cultura es un concepto dinámico, en constante cambio, atravesada por factores exógenos como, por ejemplo, la inmigración, en nuestro caso. Asociar al guaraní con la tradición niega, de algún modo, el carácter vivo y fluido de la lengua y la cultura paraguaya, reforzando su alteridad:

La sociedad nacional, y en particular el sistema educativo a través de sus agentes (maestros, directivos de escuela, supervisores), busca encontrar en las comunidades indígenas<sup>9</sup> representaciones visuales o materiales explícitos de lo que constituye una cultura diferente. Es decir, hallar una lengua autóctona, danzas, rituales, artesanías, comidas, aquellos elementos que supuestamente muestran que hay una cultura no

européa, diferente a la de la sociedad nacional, que permite establecer visiblemente la marca de la alteridad (Hirsch, 2010, p.129).

Asimismo, vincular al guaraní con la tradición y otra cultura es problemático, si tenemos en cuenta que las escuelas producen “la necesidad de construir una ciudadanía unificada, unida por una supuesta ‘cultura nacional’” (Lyukx, 1999, p.196). La presencia del guaraní resulta una fuente de conflicto en escuelas que no están preparadas para incorporar la diversidad étnica y lingüística, especialmente si no cuentan con un respaldo legal y económico que las provea de los recursos necesarios para hacerlo. En otras palabras, la desventaja del bilingüismo inmigratorio en el ámbito escolar es doble si se la compara con el bilingüismo indígena, en el sentido de que su no-reconocimiento legal y su consecuente invisibilización no permiten la conformación de un modelo alternativo que permita construir una identidad plural y una ciudadanía no-hegemónica. A pesar de que ha sido un proceso lento y aún con mucho camino por recorrer, en contextos de EIB, luego de más de dos décadas de reformas a nivel legislativo, existe un mayor reconocimiento de la diversidad étnica que en nuestro contexto, ya que la multiculturalidad se encuentra en el espíritu de la legislación que la respalda.

#### 4.3. Pobreza y pobreza lingüística

Otra de las representaciones que pudimos observar es aquella que supone que el nivel socioeconómico y cultural de las familias se relaciona con la producción lingüística de los niños. En los siguientes fragmentos de las entrevistas (a-d) podemos observar esta presuposición:

- (a) “Acá en salita de cuatro, hay una que la mamá es divina, **es secretaria y todo**, y habla todo *ta-ta-ta-ta-tu-tu-tu*”
- (b) “Si ves alguna nota de alguna mamá, vos vas a ver que la mamá también [tiene problemas con el lenguaje]. (Muestra al entrevistador un cuaderno de comunicados donde una madre escribió: ‘Le mando los fotocopia de los documento’ y luego continúa). Igual, hay mamás que escriben muy bien, son chicas **muy preparadas**.”
- (c) “Pero tengo a Brisa que debe hablar en guaraní, porque habla todo..., no se le entienden las palabras cuando habla. También existe que hay mucha... no quiero decir la palabra bruta... **Falta de cultura... Hay muchas madres con falta de cultura**. Tengo muchas mamás que no saben leer y eso a veces también [tiene que ver].”

En cuanto a esta representación, creemos que hay dos perspectivas desde donde analizar. En primer lugar, opera bajo la idea de que la cultura juega un rol trascendental en el proceso de adquisición de un niño<sup>10</sup>, dejando de lado la importancia de los mecanismos cognitivos y la facultad biológica que permite a un niño adquirir una lengua sin esfuerzo en un período de tiempo breve. Esta representación tiene que ver con la idea tradicional, basada en el conductismo, de cómo se adquiere una lengua. En el modelo conductista, el niño aprende repitiendo, imitando y memorizando los estímulos que recibe de los padres y su entorno, en vistas a desarrollar un hábito lingüístico. Bajo esta lógica, si el niño tiene como modelo un padre que “no habla bien” o “tiene poca cultura”, el niño desarrollará un lenguaje similar al de ellos<sup>11</sup>. La Gramática Generativa ha demostrado, en cambio, que cualquier niño en algún momento de su infancia, en tanto y en cuanto esté expuesto a una lengua e interactúe con ella, terminará de adquirir una lengua particular y desarrollará el conocimiento lingüístico sobre la misma de manera inconsciente. Generalmente, la gramática que los niños terminan desarrollando es un sistema perfecto, independiente de factores socioeconómicos y/o culturales.

Sin embargo, estudios en el campo de la lingüística han demostrado que a los 18 meses ya existen disparidades significativas en el procesamiento del lenguaje y el vocabulario entre niños provenientes de familias con un alto estatus socioeconómico y aquellos que provienen de familias de bajos recursos (Lee &Burkam, 2002;Ramey&Ramey, 2004;Fernald *et al*, 2012;entre otros). En este sentido, existen diversos factores experienciales asociados a la pobreza que podrían contribuir a que exista variabilidad en el proceso de adquisición de la lengua. Por ejemplo, las condiciones físicas de la vida cotidiana relacionadas a la sanidad/seguridad y la posibilidad de satisfacer necesidades básicas como la alimentación difieren significativamente entre familias de altos y bajos ingresos (Bradley &Corwyn, 2002). Además, las condiciones de apoyo social y psicológico son distintas, habiendo mayores niveles de estrés e inestabilidad en familias desfavorecidas (Evans *et al*, 2005). Todos estos factores repercuten en las habilidades sociales y cognitivas de los niños (Evans, 2004), por lo cual la representación que poseen los docentes no resulta ser tan errada desde esta perspectiva.

#### **4.4. A menor diálogo, peor el lenguaje**

Entre los comentarios más recurrentes entre los docentes, identificamos la representación de que las dificultades en el habla de los niños estarían vinculadas con la falta de diálogo y la poca comunicación en las familias. De acuerdo con los testimonios de los

entrevistados, los paraguayos son silenciosos, introvertidos y conversan poco. Considérese los siguientes fragmentos (a-c):

- (a) “Acá veo el tema de que cuesta entenderles, **yo noto que las mamás no hablan con ellos**. Pensá: desayunan, almuerzan y meriendan acá[...]. **No hay momento de intercambio**. Hasta hemos citado a mamás para que vengan a contar cuentos. Ninguna, es muy difícil conseguir a alguien”
- (b) “**No son expresivos, ese es el problema**. No son expresivos en absoluto. No son de decir lo que sienten.”
- (c) “Los chicos no hablan, no saben hablar, yo se lo adjudico a que los padres vienen cansados de trabajar y **no hablan con ellos**. **No hay comunicación entre padres e hijos**. No se sientan en una mesa para conversar.”

Esta idea se encuentra estrechamente vinculada con la representación del subapartado anterior. Si bien no podemos, ni es nuestro propósito, determinar si los paraguayos son más reservados, callados y silenciosos, creemos que es *el nivel socioeconómico* de las familias lo que afecta el proceso de adquisición del lenguaje de estos niños, tal como lo indican los estudios de Hart & Risley (1995), Amatuni *et al* (2017) y Fernald *et al* (2012).

Por un lado, el trabajo de Hart & Risley (1995) estimó que, a los tres años, los niños que observaron provenientes de familias con un alto estatus socioeconómico habían escuchado 30 millones de palabras más dirigidas a ellos que los niños pobres. En su estudio, determinaron que los niños pobres eran expuestos en el término de una hora a la mitad de las palabras (616 palabras) a las que eran expuestos los niños de clase media trabajadora (1251 palabras) y a menos de un tercio de a lo que un niño de clase alta o padres profesionales era expuesto (2153 palabras).

En cuanto a Amantuni *et al* (2017), luego de analizar las desgrabaciones de interacciones entre niños y madres en 61 hogares de cuatro ciudades de Norte América, los autores también identificaron que aquellos niños cuyas madres tenían formación universitaria y provenían de una clase social más alta eran expuestos significativamente a un mayor caudal de palabras.

El estudio de Fernald *et al* (2012), por otra parte, demuestra que estas diferencias en la cantidad de *input* que reciben los niños se dan a una mayor temprana edad y concluye que el estatus socioeconómico afecta el tamaño del léxico que manejan los niños, los cuales, al tener menos información sobre la cual realizar estadísticas e identificar patrones regulares, completan el proceso de adquisición a un ritmo más lento. Si sumamos a esto el carácter ambiguo del *input* que reciben los alumnos de las maestras entrevistadas de este artículo, la

situación se torna más compleja. Así, la velocidad de procesamiento con la que el niño analiza los datos es menor, no solo por la menor cantidad de *input* a la que es expuesto, sino que también por la ambigüedad e inconsistencia del mismo, resultante del fenómeno de contacto.

En suma, si bien existe algo de certeza en la idea de que la falta de comunicación afecta las capacidades lingüísticas de los niños, es importante destacar que el motivo por el cual esto sucede no está relacionado con motivos étnicos ni con ningún déficit cultural, sino que estará vinculado con la clase social a la que pertenecen, como lo han indicado diversos estudios en el campo de la adquisición

#### 4.5. Ambigüo, peligroso

De acuerdo con los docentes, el *input* ambiguo y la exposición a más de una lengua son perjudiciales para las actividades en el jardín y para el desarrollo del lenguaje de los niños. Podemos identificar esta idea en los siguientes fragmentos:

- (a) “Pero muchos con **problemas** así, de pronunciación. Muchos tienen problema de eso. **Se le deben mezclar**”
- (b) “Terrible, cada vez peor. El año pasado tenía un par que no hablaban. Tengo nenas que deben hablar con la madre en guaraní y **eso es lo que me juega en contra a mí**. Tengo nenas que no se comunican, tengo un bebé que no me habla.”
- (c) “Y a lo sumo pienso que les pasaba lo mismo que a mí. Capaz que en la casa le hablan en guaraní, digo yo, por eso digo que capaz que **les cuesta pronunciar, no tienen un intercambio fluido de castellano**”

Esta representación se encuentra en sintonía con el falso supuesto de que el bilingüismo es un fenómeno negativo, que tiende a confundir a los niños y a entorpecer el proceso de adquisición. No existe evidencia empírica aún que demuestre que esto sea así, especialmente si tenemos en cuenta que el bilingüismo, y no el monolingüismo, es la norma; de hecho, la mayoría de los lingüistas coincide en que más de la mitad de la población mundial es bilingüe. De acuerdo con la literatura sobre adquisición del lenguaje (Genesee, 2009; Kroll & de Groot, 2005; entre otros), nuestro sistema cognitivo está preparado para lidiar simultáneamente con sistemas lingüísticos dispares y así desarrollar más de una lengua. En consecuencia, la exposición a más de una variedad no debería ser considerado un problema, sino una experiencia que puede dotar a las prácticas educativas de situaciones enriquecedoras y culturalmente diversas.

Cabe destacar, sin embargo, que no todos los niños que son parte de la comunidad escolar de esta investigación son bilingües, pero sí todos ellos están inmersos en un contexto de contacto lingüístico, situación que, como describe Thomason, ha sido siempre “la norma más que la excepción” (2001, p.12). Si bien la variación sociolingüística y el *input* ambiguo pueden afectar, como ya hemos mencionado, la velocidad con la que el proceso de adquisición se lleva a cabo, no estamos en condiciones de afirmar que impide adquirir la lengua meta.

Es importante destacar que, en situaciones de contacto y bilingüismo, algunos de los procesos de adquisición se prolongan debido a las características del *input* variable, lo que genera que el niño se enfrente a información contradictoria o ambigua a la hora de adquirir la lengua (Yang, 2016). A su vez, en nuestro caso, el niño comienza a sociabilizar y ser usuario de una comunidad de habla distinta de la comunidad donde sus padres se criaron. Así, durante el proceso de adquisición, los niños se ven presionados por dos fuerzas: aquella que tiende a la elaboración de generalizaciones (Yang, 2016) y aquella que demanda que los chicos sean lo más leales posibles al *input* que reciben (Avellana *et al*, 2016). Ante esta situación, los niños se ven obligados a realizar un esfuerzo cognitivo mayor a la hora de determinar qué filtrar y qué no y pueden presentar algunos fenómenos característicos de la adquisición de segundas lenguas, fundamentalmente en los niños que están adquiriendo el español como L2 (cf. §3 o para ejemplos específicos, Avellana & Brandani, 2016).

Como se desprende del párrafo anterior, esta representación tiene algo de verdad. El error, sin embargo, está en plantear que la ambigüedad y variabilidad del *input* son problemáticas para la escuela cuando, en realidad, sólo lo es, y en cierta medida, para el niño que está desarrollando el lenguaje. Así, es en tratar a la situación de contacto como un problema y no como un desafío y un fenómeno enriquecedor para la escuela donde radica la falacia de esta representación.

#### **4.6. El español paraguayo es rudimentario**

Una de las representaciones más consolidadas en nuestras sociedades en general es la idea de que ciertas variedades son mejores y, por ende, más puras que otras (véase Arias, 2018; Kornfeld, 2014; Bauer & Trudgill, 1998; entre tantos otros). A partir de las entrevistas que realizamos, pudimos notar que para los docentes la variedad del español que hablan los padres (*i.e.* el español paraguayo) está mal y es rudimentaria, inferior al español que ellos usan, como se observa en los siguientes extractos:

- (a) “Pero como te digo, **hablan bastante mal, bastante mal**, no todos”.
- (b) “**Ellos hablan mal**. Ejemplo, nosotros tenemos el logo [del colegio] y lo vendemos y ellas [al comprarlo] piden ‘globo’, ‘un globo’”.
- (c) “Creo que tiene que ver como que **es más rudimentario su castellano**”.
- (d) “Yo no sé si **les cuesta hablar en castellano** o ellos piensan que hablan mal y **les da vergüenza cómo hablarlo**”.
- (e) “**Te cuestan cuando [usan] las conjugaciones**, uno más o menos entiende la idea. Incluso en español, nos pasa que vienen a pedir algo y viene la portera y me dice que no entiende [...]. Muchas veces las chicas de la puerta no les entienden. **Hasta me parece que entre ellos mismos no se entienden**”.

De los fragmentos en (a) – (e) podemos hacer algunos comentarios. En primer lugar, es la variedad distinta a la de los docentes la que es incorrecta y vista como defectuosa o desviada. En este sentido, una de las maestras comentó: “Hay como un bloqueo en su cabeza, hay malos entendidos, **pero ellos son**, porque mirá que hablo clarito, clarito”. Por otro lado, la idea de que su lengua es más rudimentaria guarda estrecha relación, como ya hemos visto, con la idea de que las lenguas evolucionan y que hay algunas que son mejores que otras. Históricamente, la variación lingüística ha sido considerada un fenómeno negativo y no deseado y la heterogeneidad constitutiva del lenguaje humano ha sido menospreciada por los agentes culturales que intentan imponer la falsa idea de que una sola lengua –la de los poderosos– es la lengua correcta. Mientras el hablar diferente sea condenado como desprestigio o minusvalía social, vamos a estar negando el derecho a la igualdad que todos tenemos y violando uno de los derechos universales lingüísticos, el cual reza que “la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo” (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, art. 23, 1996).

Por otro lado, suponer que lo que producen es tan caótico que “parece que entre ellos mismos no se entienden” muestra un absoluto desconocimiento por parte de los docentes de la naturaleza del lenguaje humano, en tanto que facultad biológica universal que no se ve condicionada por déficits culturales y/o étnicos. La idea de que “les cuesta hablar en castellano” desconoce la diversidad lingüística propia del contacto entre las lenguas y el hecho de que es probable que el español sea la segunda lengua de muchos de estos padres. Más que juzgar a esta variedad como una forma corrupta del español ‘correcto’, es necesario comprender y reconocer estas particularidades lingüísticas como parte del proceso natural de desarrollo del lenguaje que atraviesan todos los niños del planeta, sea cual sea su procedencia.

#### 4.7. El guaraní es una lengua difícil

La última de las representaciones que exploraremos brevemente en este apartado es aquella que postula que el guaraní es una lengua difícil. En los siguientes fragmentos, los docentes hacen referencia a esto:

- (a) “No le encuentro vocales [al guaraní]. Me parecen sonidos que no sé si los podría reproducir y no sé si lo podría entender”.
- (b) “**Sonidos guturales, ¿cómo se entienden entre ellos?** Es hermoso, sonoramente es una belleza, pero no sé si lo podría hablar. Me parece un idioma **extrañísimo**, son como sonidos, no le encuentro vocales...”.
- (c) “No cazo una, no lo entiendo nada”.

Esta representación, como la mayoría de las que hemos analizado, presenta cierto grado de certeza y, al mismo tiempo, se constituye como un mito. La causa por la cual para los docentes el guaraní es una lengua compleja radica en las diferencias tipológicas entre la lengua indígena y el español rioplatense. No obstante, la dificultad u oscuridad asignada al guaraní “no es sino un fantasma creado por la omnipresencia de la lengua que nos ha tocado en suerte y que nos resulta fácil y clara” (Tusón, 1996, p.55). Desde una perspectiva científica, todas las lenguas son igualmente ricas y complejas, por lo cual asumir que el guaraní es intrínsecamente difícil resulta inapropiado.

### 5. HOJAS DE RUTA: *RE-CONOCIENDO Y RE-PRESENTANDO EL CONTACTO*

En los apartados anteriores, hemos enumerado un conjunto de representaciones que, “a pesar de su carácter mental o imaginario”, pueden encarnarse “en gestos, actitudes o decisiones individuales y grupales”, teniendo “efectos muy concretos sobre la realidad” (Kornfeld, 2014, p.10). Uno de esos efectos es lo que Irvine & Gal (2000) denominan *elisión ideológica*, proceso mediante el cual la ideología lingüística, al simplificar el campo sociolingüístico, invisibiliza a ciertas personas, actividades o fenómenos relativos al lenguaje. En nuestro caso en particular, tanto el desconocimiento de la variedad de contacto como su subordinación respecto de las formas estándares contribuyen a su invisibilización. Por ello, reconocerla y conocerla como tal es el primer paso para implementar un plan de políticas lingüísticas serio e integral.

De acuerdo con la Encuesta Complementaria de Migraciones del INDEC (2002-2003), si bien la escolaridad de niños menores de 13 años era casi universal para el caso de los hijos de migrantes paraguayos, la tasa de asistencia educativa al nivel medio era potencialmente baja (34.4%), lo que demuestra la expulsión progresiva de los alumnos a medida que recorren los distintos trayectos de su escolaridad.

Por otro lado, otros componentes de estas representaciones han “penetrado en las cabezas de muchos padres de familia indígenas o migrantes”, lo que lleva a los mismos a creer “que el bilingüismo es nocivo, que afecta negativamente el desarrollo cognitivo de los niños [y que] para aprender bien la lengua nacional, hay que reprimir y olvidar la lengua materna” (Talamantes, 2004, p.5). Asimismo, las representaciones pueden ser generadoras de prácticas de autocensura y, muchas veces, de auto odio lingüístico. En las oportunidades en las que dialogamos con los niños en la escuela, por ejemplo, ninguno se animó a hablar en guaraní con nosotros. En cuanto a los padres y adultos en esta comunidad, Baranger (2016) ha identificado una concepción ambigua en cuanto al bilingüismo, ya que existen diversos factores que promueven y, a la vez, interrumpen la transmisión intergeneracional del guaraní.

Ante esta situación, consideramos que es imperante la implementación de un plan integral de políticas lingüísticas *in vitro* (Calvet, 1997), es decir, uno que surja de la legislación y la intervención directa del Estado, al ser este responsable del cumplimiento del artículo 6 de la Ley de Migraciones 25.781, el cual garantiza a los migrantes “las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales” en lo referido a la educación y otros servicios. A continuación, ofreceremos una serie de lineamientos y acciones concretas, inspirados en la propuesta de Carrió (2014) respecto del bilingüismo tradicional, que podrían contribuir a deconstruir las representaciones que hemos analizado y, fundamentalmente, a mejorar la calidad educativa de los migrantes paraguayos en situación de contacto:

**A) Reconocimiento del bilingüismo inmigratorio a partir de un marco legal** que contemple los derechos lingüísticos y educativos de los inmigrantes. Si bien la Ley de Educación Nacional 26.206 contempla la educación intercultural bilingüe de los pueblos originarios, esta no incluye al bilingüismo inmigratorio ni a la comunidad migrante paraguaya, ya que, si bien hablan una lengua indígena, los paraguayos provienen de poblaciones criollas. Más allá de la Ley de Migraciones 25.781, no existe respaldo jurídico que ofrezca garantía alguna para enfrentar concretamente la situación. La EIB, tal como es concebida en los instrumentos jurídicos que la avalan en la actualidad, “debe ser adecuada y diferenciada, en su diseño y ejecución, a las características sociolingüísticas y

socioculturales de los distintos tipos de educandos y de comunidades en las que se aplique. Es más, debe extenderse también hacia las zonas urbanas”, para involucrar no solo a la creciente población inmigrante de las ciudades, sino que también a la población no indígena “en procesos de aproximación y aprendizaje de las manifestaciones culturales y lingüísticas” no-hegemónicas (López, 2004). Dicho esto, es indispensable que, antes que nada, exista legislación en la que puedan resguardarse políticas destinadas al bilingüismo inmigratorio.

- B) **Políticas de formación docente** que preparen a los futuros maestros y profesores para trabajar en estos contextos. Es fundamental que los docentes no sólo adquieran sólidos conocimientos sobre la naturaleza del lenguaje y su adquisición y cuestiones relativas a la Glotopolítica en los institutos de formación docente, sino que también sean invitados, durante su formación de grado, a reflexionar acerca de las representaciones que los atraviesan con el fin último de desnaturalizarlas y deconstruirlas, adoptando una posición más inclusiva y menos prescriptiva en lo que se refiere al lenguaje. La educación intercultural no debe responder a proyectos focalizados ni a cursos breves de capacitación, sino que debe plantearse “como criterio de organización curricular de los contenidos básicos comunes a todas las instituciones educativas” (Perlo, 2004, p.38). Como advierte Carrió (2014, p.176):

Dada la lógica del sistema educativo, un docente cualquiera, en principio, no sabe en qué escuela tendrá que ejercer. Es decir, enseñar en una escuela con población aborígen (o perteneciente a cualquier otro grupo cultural minoritario) no es una decisión del docente, no está sujeto a su voluntad (...), por lo que esta será siempre una posibilidad; la inclusión en la currícula de los institutos de formación docente de materias que formen al futuro docente para enfrentar esta realidad potencial es una necesidad central y urgente.

Sumado a esto, deben desarrollarse cursos de capacitación docente y formación continua de naturaleza obligatoria para aquellos docentes graduados que ya se encuentren en el sistema y no posean las herramientas necesarias para comprender el fenómeno.

- C) **Visibilización y resignificación de los migrantes a través de los medios de comunicación audiovisuales.** Resulta de suma importancia crear espacios en los que se lleven a cabo prácticas contrahegemónicas que apunten a superar las representaciones negativas creadas alrededor de la inmigración y de la otredad. Puesto que ninguna hegemonía es absoluta y considerando el alcance y el formidable poder de los medios de comunicación en la construcción de las subjetividades, creemos que podemos encontrar en los medios un espacio desde el cual provocar un cambio radical en las condiciones de

producción de significados que giran en torno al bilingüismo inmigratorio paraguayo y su cultura. Al no llegar los postulados de la educación intercultural “a las poblaciones que discriminan (...), gran parte de sus objetivos no se pueden [lograr] ni se están logrando” (Nucinkis, 2007, p.58). Los medios de comunicación, en este sentido, contribuirían a diseminar el espíritu inclusivo y plural característico de la EIB.

- D) **Descripción de las gramáticas de contacto con su posterior divulgación.** Como plantean Avellana & Brandani (en prensa), “proporcionar una buena descripción del tipo de producciones que los hablantes efectivamente realizan y entender las peculiaridades de la variedad de contacto como un sistema tan gramatical como cualquier otro son pasos previos esenciales para reflexionar sobre posibles intervenciones pedagógicas en contextos de multilingüismo o multidialectalismo”<sup>12</sup>. Como explica Carrió (2014, p.178), los estudios provenientes de la lingüística contribuyen a la documentación de las lenguas minoritarias y su divulgación provee a los miembros de la comunidad educativa de herramientas teóricas y prácticas que le permiten comprender de mejor manera sus prácticas áulicas. Resulta imperante que este capital intelectual y cultural esté disponible y sea de acceso gratuito para la comunidad docente, dado que “posibilitaría el empoderamiento de las lenguas y las culturas, así como el ahorro de esfuerzos y las mejoras en los productos venideros”.
- E) **Incorporación de auxiliares o parejas pedagógicas en las aulas** (en lo posible bilingües y que sean parte de la comunidad migrante), cuya función sea asistir a los docentes con el objetivo de ofrecer experiencias áulicas más personalizadas. Dada la complejidad de las aulas donde enseñan los docentes de hoy en día, las parejas pedagógicas o maestros auxiliares podrían proveer a sus colegas de conocimientos teóricos y especializados para trabajar la diversidad lingüística en el aula. En esta misma dirección, “se necesitan proyectos interdisciplinarios y equipos de trabajo que actúen de manera conjunta, no como consultores o asesores sino como partícipes. Se necesitan lingüistas, antropólogos y pedagogos que atiendan un proyecto conjunto que se ajuste en mayor o menor medidas a los requerimientos de las comunidades” (Carrió, 2014, p.183).
- F) **Creación de materiales didácticos de acceso libre y gratuito** para los docentes. Es imprescindible que los docentes cuenten con instrumentos pedagógicos y curriculares para atender un alumnado diverso y no reproducir los postulados de la educación hegemónica que atenta contra la interculturalidad. Hasta el momento, los libros de texto que contemplan esta situación de contacto son inexistentes. A pesar de que existen algunos cursos de capacitación e innovadores materiales de orientación y acompañamiento para

docentes y directivos para la inclusión de hablantes de lenguas distintas del español elaborados por la Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras de CABA, su divulgación aún no ha llegado a todas las escuelas con estas particularidades<sup>13</sup>. La elaboración de estos materiales a cargo de especialistas en el tema y con una mirada práctica y resolutiva son sumamente valiosos en una coyuntura donde los recursos son escasos o de difícil acceso.

- G) **Actividades extracurriculares de carácter social con padres y adultos de la comunidad** que resignifiquen sus identidades lingüísticas y culturales dentro de la escuela. Para ellos, las escuelas deberían ofrecer espacios donde la comunidad paraguaya pueda, no solo integrarse y compartir su cultura con la comunidad docente, sino participar entusiastamente en las decisiones democráticas de la institución. En este mismo sentido, Carrió plantea la necesidad de “una comunidad activa, a la cual se le suministren los medios intelectuales, simbólicos, jurídicos y económicos para que pueda marcar el rumbo de su vida”. En otras palabras, “las comunidades necesitan correrse del lugar de objeto de salvataje (lugar que de una u otra manera remite al pasado oscuro que las instala como objetos de desposesión), para pasar a ser partícipes de las decisiones y de la praxis” (2014, p. 184).

## 6. CONCLUSIÓN

En este trabajo, hemos presentado un número de representaciones sociolingüísticas presentes en el discurso de un grupo de docentes de nivel inicial de una escuela a la que asisten hijos de migrantes paraguayos expuestos a un *input* altamente variable resultado del contacto entre el español y el guaraní. Hemos observado que en la práctica y prácticas discursivas algunas, muy pocas, de las afirmaciones que dan origen a dichas representaciones poseen un grado de certeza, pero, en la mayoría de los casos, se trata de prejuicios inocentes o infundados, naturalizados/cristalizados en el sentido común y fabricados por las instituciones hegemónicas que reproducen la cosmovisión de las clases dominantes. Fundamentalmente, hemos ofrecido argumentos desde el campo de la lingüística formal que contribuyen a derribar aquellas nociones incorrectas y excluyentes que se alojan en el corazón de las representaciones. Asimismo, hemos presentado una serie de lineamientos para poder ofrecer experiencias educativas de mayor calidad en contextos de lo que hemos denominado bilingüismo inmigratorio.

La implementación de políticas lingüísticas con el espíritu de la EIB a lo largo y a lo ancho del país resulta imprescindible para cumplir uno de los fines y objetivos de la Ley de

Educación Nacional 26.206: “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales” (art. 11, inc. a). A nivel áulico, es imperante poner “de manifiesto las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español” (Resolución N° 107/99 C.F.C.y E). Teniendo en cuenta que de acuerdo con los datos del Censo de 2010 hay en Argentina al menos 140.312 migrantes provenientes de todo el mundo con 0-14 años (es decir, en condición escolar), puede resultar utópico diseñar un plan de políticas lingüísticas que intente ofrecer soluciones para todos dentro de la diversidad existente de bilingüismos inmigratorios. Ante la pluralidad de voces presentes en la escuela y la poca disponibilidad de recursos económicos destinados a las comunidades minoritarias y periféricas, cabe preguntarse qué criterios se emplearán para el diseño de políticas que, sin menospreciar ni ignorar ninguna de las lenguas, alcancen un mismo objetivo: una educación inclusiva y de calidad.

Más allá del análisis que hemos desarrollado en este trabajo, aún quedan algunas preguntas por responder respecto de estas representaciones: ¿hasta qué punto influyen en las producciones lingüísticas de los niños y adultos?; ¿existe relación alguna entre la estigmatización de la variedad de contacto por parte de los docentes y el desarrollo de la lengua de los niños?; ¿cuál es el efecto que tienen las representaciones, los prejuicios, la normativa y la escolarización en el proceso de adquisición del lenguaje en situaciones de contacto lingüístico durante la escolaridad primaria? Es nuestra intención indagar sobre estas cuestiones en futuras investigaciones.

## REFERENCIAS

- Amatuni, A., Casillas, C., Seid, A., Soderstrom, M., Warlaumont, A. & Bergelson, E. (2017). What do Babies hear? Analyses of Child- and Adult-Directed Speech. *Proc. Interspeech*, 2093-2097.
- Arias, J. J. (2018). *Brushing History Against the Grain to Unearth the Origin of Linguistic Representations. A Chomskyan Counter-Hegemonic Alternative*. Trabajo de adscripción inédito. ISP “Dr. Joaquín V. González.”
- Arnoux, E. (2000). *La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Arnoux, E. & Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discursoglotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, Vol. 7, Ed. 1. John Benjamins Publishing Company.
- Avellana, A. & Brandani, L. (2016) Contacto de lenguas y migración: español y guaraní en una villa de Buenos Aires. *Lengua y Migración*, 8:2, 79-103.
- Avellana, A. & Brandani, L. (en prensa). La adquisición del lenguaje en contextos multilingües. Aportes para la reflexión sobre el contacto de lenguas español-guaraní y su proyección en el ámbito escolar. En: L. Brandani, M. Califa y C. Magno (eds.) *La adquisición y la enseñanza de lenguas. Reflexiones teóricas y propuestas didácticas*. Los Polvorines: UNGS.
- Avellana, A., Brandani, L., Forsythe, H. & Schmitt, C. (2016). *Acquisition and language contact: generalization vs. input faithfulness*. Ponencia presentada en el Congreso Language Contact from an I-Language perspective; IKER y Universidad del País Vasco; San Sebastián.
- Avellana, A. y Kornfeld, L. (2009). Variación lingüística y gramática: el caso del español de la argentina como lengua de contacto. *RASAL*, 1/2-2008. 25-50.
- Banfi, C. (dir.) (2017). *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de CABA. Dirección de Planeamiento Educativo.
- Banfi, C. (dir.) (2017). *Protocolo de español como segunda lengua para la inclusión: para las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de CABA. Dirección de Planeamiento Educativo.
- Baranger, E. (2016). *Representaciones lingüísticas en migrantes paraguayos en Buenos Aires: la transmisión intergeneracional de la lengua guaraní*. Ponencia presentada en el XV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Universidad Nacional del Sur; Bahía Blanca.
- Bauer, L. & Trudgill, P. (eds.) (1998). *Language myths*. London: Penguin.
- Bourdieu, P. (1980). *La lógica de los campos*. París: Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *Outline of theory and practice*. Cambridge: CUP.
- Boyer, P. (1994). Cognitive constraints on cultural representations: Natural ontologies and religious ideas. En: Hirschfeld L. A. & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.

- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Calvet, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Carrió, C. (2014). Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En Kornfeld, L. (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias. Cuadernos de la Lengua*. Los Polvorines: UNGS.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36, 1-22.
- Datos de la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (DGEEC). Censo Nacional 2002, Paraguay.
- Datos del INDEC. Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas, Argentina, 2010.
- Datos del INDEC. Encuesta Complementaria de Migraciones, Argentina, 2002-2003.
- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* (1996).
- Edelstein, G & Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Evans, G. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist* 59, 77–92.
- Evans, G.W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L.A., Gentile, L., & Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological Science*, 16, 560–565.
- Fernald, A., Marchman, V. A. & Weisleder, A. (2012). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, pp 1–13.
- Genesee, F. (2009). Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. *Journal of Applied Research on Learning*, Vol. 2, Special Issue, 1-21.
- Guespin, L. & Marcellesi, J. B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages* 83, 5-34.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Hirsch, S. M. (2009). Pensando la Educación Intercultural Bilingüe en contextos pluriétnicos y plurilingüísticos. En: Hirsch, S. & A. Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En Kroskrity, P. (ed.) *Regimes of language: ideologies, politics and identities*. Nuevo Mexico: American Research Press.
- Kornfeld, L. M. (ed.). (2014). *De lenguas, ficciones y patrias*. Los Polvorines: UNGS.

- Krasan, M., Audisio, C., Juanatey, M., Kroizl, J., Rodríguez, M. L., Golluscio, L. & Ciccone, F. (2017). *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística. Estructuras contrastivas guaraní-español/quechua-español*. Buenos Aires: Editorial de la FFyL, UBA.
- Kroll, J. & de Groot, A. (eds.) (2005). *Handbook of Bilingualism*. Oxford: OUP.
- Lee, V.E., & Burkam, D.T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006)
- Ley de Migraciones, N° 25.781 (2010)
- López, L. E. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. En IPE-UNESCO, *Educación en la diversidad y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 121-149.
- Lyukx, A. (1999). *The citizen factory. Schooling and cultural production in Bolivia*. New York: State University of New York Press.
- Mancuso, H. (2010). *De lo decible. Entre semiótica y filosofía: Pierce, Gramsci, Wittgenstein*. Buenos Aires: SB.
- Nucinkis, N. (2007). La formación de maestros en EIB en América Latina. En Cuenca, R., Nucinkis & V. Zavala (comps.), *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Ediciones Morata.
- Palacios Alcaine, A. (2008). Paraguay. En: A. Palacios Alcaine, A. (coord.) *El español en América*, 279-300. Barcelona: Ariel.
- Perlo, C. (2004). Pedagogía intercultural. Un espacio de encuentro. En Sagastizábal, M. A. (ed.), *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Robins, R. H. (1997). *A Short History of Linguistics* (4ª edición). New York: Routledge.
- Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 471-491.
- Resolución N° 107/99 C. F. C. y E. Argentina. (1999).
- Sperber, D. (1994). The modularity of thought and the epidemiology of representations. En: Hirschfeld L. A. & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Talamantes, N. (2004). Entrevista con Rainer Enrique Hamel, en *Periódico Reforma*, México. Disponible en: <https://goo.gl/tmdXkL>

- Talmy, L. (2000). The cognitive culture system. En: Talmy, L. (Ed.), *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Thomason, S. G. (2001). *Language Contact: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tuson, J. (1996). *Los prejuicios lingüísticos*. Buenos Aires: Octaedro.
- Unamuno, V. (2012). Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce. En Unamuno, V. y Maldonado, A. (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Barcelona: GREIP.
- Yang, C. (2016). *Price of Productivity: How Children Learn and Break Rules of Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

---

<sup>1</sup> Agradezco la ayuda, la inmensa generosidad y los comentarios realizados por Cintia Carrió sobre una versión preliminar de este escrito. También debo agradecer las opiniones y comentarios de Alicia Avellana. Mis agradecimientos a Cristina Schmitt y Lucía Brandani por abrirme las puertas en su proyecto de investigación. Cualquier error u omisión es de mi exclusiva responsabilidad.

<sup>2</sup> Fuente INDEC: Censo Nacional de Población y Vivienda 2010.

<sup>3</sup> Los ejemplos en (1) – (6) son tomados de Avellana & Brandani (2016, en prensa)

<sup>4</sup> En este caso, “*ngo* (alomorfo de *niko/ ningo*) es un elemento focalizador del guaraní, que señala cierto énfasis o contraste sobre un elemento previo” (Avellana & Brandani, en prensa)

<sup>5</sup> Cabe mencionar que el reducido tamaño de la muestra se debe al hecho de que la institución es una pequeña comunidad educativa.

<sup>6</sup> Es necesario destacar que cuando nos referimos al “español paraguayo” o “español rioplatense” se trata de una generalización un poco ficticia, en el sentido de que existen distintas variedades de español paraguayo y español rioplatense, producto de la diversidad lingüística de cada región.

<sup>7</sup> El censo de 2012 arroja que aproximadamente 8% de la población se encuentra en esta situación. Sin embargo, al no haberse completado el censo, no podemos tomarlo como un dato preciso. Los datos de 2002, por su parte, también deben interpretarse con cautela, ya que son indicadores con más de 15 años de antigüedad.

<sup>8</sup> En nuestro caso, como ya hemos mencionado, no se trata de un bilingüismo indígena sino inmigratorio.

<sup>9</sup> Nuevamente, es necesario reemplazar “indígenas” por “inmigratorias”.

<sup>10</sup> Es necesario distinguir lo que es un proceso natural, como lo es la adquisición del sistema de una lengua, de lo que es un producto social, como lo es su escritura y el desarrollo de un vocabulario más rico y complejo. En esta representación, podemos observar que los docentes equiparan al lenguaje con esta segunda idea y desconocen la primera. Mucho menos identifican las diferencias entre el proceso de adquisición de una lengua en contextos de *input* uniforme y el de una variedad de contacto. Creemos que las representaciones de estos docentes son, en parte, el resultado de desconocer muchos de estos fenómenos.

<sup>11</sup> Obsérvese que la escuela posee una mirada restrictiva de la idea de cultura, la cual es equiparable a la escolarización.

<sup>12</sup> El texto de Avellana & Brandani (en prensa), “La adquisición del lenguaje en contextos multilingües. Aportes para la reflexión sobre el contacto de lenguas español-guaraní y su proyección en el ámbito escolar”, realiza importantes contribuciones para comprender las particularidades lingüísticas de los alumnos de los docentes entrevistados en esta investigación al conjugar una caracterización de la variedad de contacto con una propuesta didáctica y actividades de reflexión para los docentes.

<sup>13</sup> Vale la pena observar los materiales disponibles en la web para este fenómeno. Por un lado, se puede acceder a videos interactivos en distintas lenguas (incluyendo el guaraní) sobre el funcionamiento del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires: <https://goo.gl/JBeUn2>. A su vez, se ofrece una *Guía para la inclusión de alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la ciudad* (Banfi 2017). Este documento, dividido en tres secciones- “Los alumnos”, “La escuela” y “El aula”-, describe y analiza aspectos lingüísticos y culturales a tener en cuenta en la experiencia escolar de estos alumnos, tanto en la dimensión socio-afectiva como en la académico-cognitiva. El material incluye modelos de comunicaciones con los padres en distintos idiomas y está disponible en: <https://goo.gl/kohGkf>. Por último, el *Protocolo Español Lengua Segunda para la Inclusión* (Banfi 2017) está dirigido a equipos de conducción y docentes de escuelas primarias y secundarias que necesitan orientación y asistencia para responder a las necesidades de alumnos cuya primera lengua es otra que el español: <https://goo.gl/HtovSj>. Otro material disponible escrito para docentes que ofrece una buena descripción del fenómeno lingüístico es el libro de Krasanet al (2017), *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística. Estructuras contrastivas guaraní-español/quechua-español*.