

# Módulos de capacitación

## 1. LENGUA Y ESCRITURA

*Leonor Acuña*



Programa de desarrollo integral Ramón Lista  
Subprograma educación  
2003

**MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE FORMOSA**

*Ministro*

Prof. Gilberto Bando

*Subsecretaria de Cultura y Educación*

Prof. Rosa Beatriz Passadore

*Directora de Planeamiento Educativo*

Prof. Marta Edit Paccot

**PROGRAMA DIRLI**

*Codirectora Nacional*

Lic. María Eugenia Bergera

*Codirector Europeo*

Lic. Roberto Bensi

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

*Decano*

Dr. Félix Schuster

*Vicedecano*

Dr. Hugo Trincherero

*Secretaria de Transferencia*

Lic. Silvia Llomovate

*Directora del Laboratorio de Idiomas*

Prof. Laura Roseti

**Equipo de especialistas del Laboratorio de Idiomas**

*Coordinación general*

Prof. Leonor Acuña

*Especialistas*

Lic. Carlos Masotta

Lic. Andrea Menegotto

Est. María del Carmen Palacios

Dr. Alejandro Raiter

Lic. Concepción Sierra

*Técnicas asistentes*

Est. Paola Cúneo

Est. Ana Carolina Hecht

Lic. Gabriela Lapalma

Lic. Lorena Mattiauda

Lic. Gladys Ojea

*Asesoras*

Dra. Ana Gerzenstein

Dra. Marta Souto

Corrección de estilo: Gabriela Comte

Diseño y diagramación: Beatriz Frenkel

©Programa DIRLI

ISBN: 987-20730-1-5

Todas las tareas reseñadas en esta publicación fueron desarrolladas con el apoyo del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

# Índice

|  |    |
|--|----|
| <b>Introducción a los módulos de capacitación docente</b>                          | 5  |
| <b>Capítulo I: El origen de la escritura</b>                                       |    |
| 1. Unos inventan y otros copian  | 7  |
| 2. En América  | 13 |
| Bibliografía del capítulo I  | 17 |
| Actividades  | 19 |
| <b>Capítulo II: Plurilingüismo y planificación lingüística</b>                     |    |
| 1. Plurilingüismo o monolingüismo  | 21 |
| 2. Situaciones de contacto de lenguas  | 22 |
| 3. La planificación lingüística  | 25 |
| Bibliografía del capítulo II   | 30 |
| Actividades  | 31 |
| <b>Capítulo III: De la escritura a la estandarización</b>                          |    |
| 1. ¿Qué es una lengua estandarizada?   | 33 |
| 2. Sobre las funciones de las lenguas<br>en las comunidades plurilingües           | 35 |
| Bibliografía del capítulo III  | 41 |
| Actividades  | 42 |
| <b>Capítulo IV: La lengua wichí</b>  |    |
| 1. El pueblo wichí   | 43 |
| 2. Estandarización y transformación de la lengua wichí<br>en lengua de instrucción | 49 |
| Bibliografía del capítulo IV   | 57 |
| Actividades  | 59 |
| <b>Glosario</b>  | 61 |



# Introducción a los módulos de capacitación docente

Entre abril de 1999 y mayo de 2003 un equipo de especialistas del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires asistió técnicamente al subprograma educación del Programa DIRLI. Los objetivos de esta asisrencia fueron:

- Contribuir a la transformación del wichí en lengua de instrucción.
- Sentar las bases para la enseñanza del español como segunda lengua.

Los tres módulos de capacitación que presentamos son el resultado de los talleres dictados en Ramón Lista y en Buenos Aires entre septiembre de 1999 y octubre de 2002, en la búsqueda de esos objetivos.

El módulo 1 “Lengua y escritura” está centrado en el momento que está viviendo Ramón Lista en relación con la transformación del wichí en lengua de uso escolar. Este proceso precede nuestra intervención y le seguirá. Aunque a veces parece de exclusivo interés del pueblo wichí, se trata, en realidad, de un hecho que marca a toda la sociedad de Ramón Lista en tanto comunidad multilingüe y multicultural. Incluir la lengua aborígen en la escuela es de interés de los wichís y de los criollos que asisten a ella, es problemática de los maestros especiales para la modalidad aborígen y de los maestros de grado, es responsabilidad de las autoridades departamentales, provinciales y nacionales.

Los temas desarrollados en el módulo 1 se complementan con la *Gramática escolar de la lengua wichí* desarrollada por el Equipo Técnico de la UBA y los equipos de elaboración y consulta de MEMAs del departamento Ramón Lista.

La escuela de Ramón Lista ha enfocado su enseñanza como intercultural y bilingüe, camino que se “hace al andar”, ya que no existen en nuestro país experiencias similares a la que acá se desarrolla. El módulo 2 “El diagnóstico sociolingüístico” tiene como primer objetivo mostrar cómo se inserta en la realidad de todo el país una propuesta como ésta. El segundo objetivo es brindarle al docente los elementos para que diseñe su propuesta de trabajo de aula sobre la base del imprescindible diagnóstico sociolingüístico de su grupo.

El módulo 2 se complementa con el video *Palabras cruzadas* de Carlos Masotta.

Finalmente el módulo 3 “La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe” presenta análisis, discusiones y propuestas en relación con la enseñanza de lenguas desde un enfoque comunicativo. La meta del trabajo debe ser la el bilingüismo para todos en una sociedad intercultural. Como lingüistas, sabemos sobre bilingüismo y desarrollamos ese tema. La interculturalidad de Ramón Lista es la búsqueda y el fin de esa comunidad multicultural.

El módulo 3 sirve de apoyo a *Mistolcito, libro del alumno para la enseñanza de español en 1<sup>er</sup> año de EGB1* y su correspondiente *Guía de trabajo para el docente*.

Los tres módulos están diseñados en capítulos en los que se desarrollan los distintos temas y se proponen actividades de autocontrol de lectura y aprendizaje. Como apéndice, incluimos un glosario de términos lingüísticos empleados en los módulos y en la guía de trabajo para el docente.

En los tres módulos tocamos temas de la realidad de Ramón Lista. Esperamos no habernos equivocado demasiado en algunas apreciaciones y síntesis. Sirva esto como disculpa, como solicitud de clemencia por los errores y como pedido de respuesta y opinión. Nos gustaría que este cierre inicie también una etapa en la que podamos mantener una comunicación sobre futuras acciones y proyectos de todos los que intervinimos en los talleres a lo largo de estos años.

*Leonor Acuña*

# Capítulo I

## El origen de la escritura

### 1. Unos inventan y otros copian

Hace más de 10.000 años, el cerebro humano alcanzó un determinado estado en su evolución que le permitió crear y usar el lenguaje. Actualmente, sólo tenemos conjeturas acerca de cómo fue esa primera lengua. Suponemos que estaba compuesta, esencialmente, de onomatopeyas que le servían al hombre para imitar el sonido de los animales que cazaba o para prevenir de los peligros a los miembros de su grupo.

Sin embargo, las primeras noticias que tenemos de la invención de la escritura datan de tan solo 6.000 años atrás. Aunque todos los seres humanos tenemos la capacidad del lenguaje sólo algunos pueblos inventaron la escritura. La mayoría de los pueblos la copiaron de quienes la tenían, la mejoraron y la adecuaron a sus necesidades. En la actualidad, hay pueblos que todavía no necesitan de la escritura y, por lo tanto, no la tienen.

Aunque no sabemos cómo fue el lenguaje en sus orígenes, conocemos mucho acerca del origen de la escritura porque contamos con las huellas escritas de la ruta que fue siguiendo su evolución.

Hace unos 6.000 años, en el territorio que actualmente ocupa Irak, los súmeros y acadios vivían entre los ríos Éufrates y Tigris, en una zona llamada Mesopotamia. La necesidad de estos pueblos de llevar un registro contable dio origen a la escritura. Necesitaban registrar bolsas de granos, cabezas de ganado, esclavos. En rollos de arcilla secada al sol hacían incisiones con punzones de madera para representar lo que querían recordar o registrar: con dibujos simplificados, representan cabezas de ganado vacuno, mujeres, agua. Poco a poco, fueron perfeccionando ese invento –que conocemos en la actualidad como *escritura cuneiforme*– y combinaron signos: así triángulos (alusión

al sexo femenino) y montañas significaba 'esclavas', es decir, mujeres extranjeras.

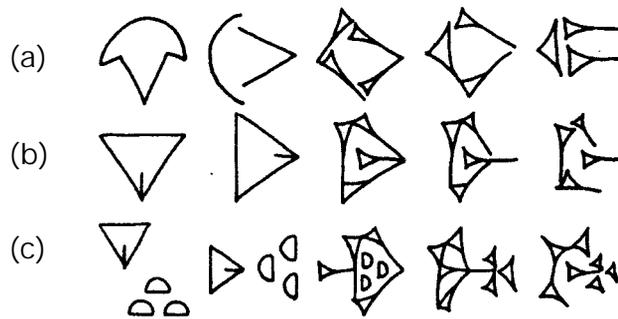


FIGURA n° 1

Evolución de signos cuneiformes, obsérvese cómo posteriormente rotan hacia la derecha y se estilizan los dibujos: (a) buey; (b) un triángulo púbcico que representa a la mujer; (c) el signo para mujer y las montañas significan combinados 'mujeres venidas del otro lado de las montañas' es decir 'mujeres extranjeras o esclavas'.

Fuente: Georges Jean, *L'écriture mémoire des hommes*.

Más de 5.000 años atrás, los egipcios también inventaron un tipo de escritura. Estaba compuesta de dibujos estilizados de cabezas humanas, pájaros, animales diversos, plantas y flores a los que llamaron *jeroglíficos* ('escritura de los dioses', ya que consideraban la escritura como un regalo de los dioses). Hacia la época de la ocupación romana contaban con más de 5.000 signos. Los egipcios usaron la escritura para consignar su propia historia, hacer la lista de sus soberanos, contar los hechos importantes, dejar testimonio de matrimonios reales o de batallas. Les sirvió también para registrar la contabilidad, establecer las reglas jurídicas y los contratos y para escribir su literatura.



FIGURA n° 2

Los pictogramas egipcios pueden representar ideas y objetos: (a) un pájaro y un huevo significan 'fecundidad'; (b) rayas desde el cielo, 'noche'; (c) dos líneas cruzadas, 'enemistad'; (d) dos líneas paralelas, 'amistad'. Fuente: Georges Jean, *L'écriture mémoire des hommes*.

La escritura china nació hace 4.000 años y es prácticamente la que emplea esa cultura hasta la actualidad. Está compuesta por *caracteres*, que son dibujos o *pictogramas*, inventados originalmente por un emperador que se inspiró en la contemplación de los astros y en las huellas de los animales.



FIGURA n° 3

Ejemplos de pictogramas chinos que se mantienen hasta el día de hoy. En la columna de la izquierda, los dibujos antiguos; y en la columna de la derecha, las formas modernas. De arriba a abajo: sol, montaña, árbol, centro, campo, frontera, puerta. Fuente: Georges Jean, *L'écriture mémoire des hommes*.

En la Mesopotamia y en Egipto, saber leer y escribir era un signo de privilegio y de poder.

Los escribas egipcios eran los maestros de escritura y, por lo tanto, los maestros de la enseñanza, ya que toda enseñanza era esencialmente enseñanza de la escritura.

Se trataba de un estudio arduo, si se piensa en la complejidad de la escritura jeroglífica. Los niños entraban a la escuela a los diez años. Los más dotados seguían estudiando hasta la adultez. El método de los maestros egipcios consistía en ejercicios de memoria y de lectura: los escolares tenían que recitar a coro durante horas. El arte de escribir se aprendía a fuerza de copias y de dictados. Se sabe que recurrían a las sanciones corporales ya que, según dice este precepto egipcio: "La oreja del niño está en la espalda: escucha cuando se lo golpea."

Georges Jean. *La escritura, memoria de los hombres*

## De dibujos a letras

La escritura cuneiforme de los mesopotámicos, los jeroglíficos egipcios y los caracteres chinos tienen una característica en común: representan palabras, frases e ideas con dibujos.

El problema es que las escrituras pictográficas (que dibujan los objetos) e ideográficas (que representan ideas) tienen una limitación práctica, en especial para quienes deben aprenderla. Leer y escribir, en estos sistemas, requiere conocer un gran número de signos o de caracteres. Son sólo unos pocos los que saben escribir.

Como ejemplo, veamos a continuación el desarrollo de una escritura pictográfica a una escritura alfabética:

Los textos arcaicos cuneiformes no estaban escritos en líneas, ni seguían un orden, sino que todos los signos de cada frase estaban agrupados en un casillero. Por otra parte, los signos eran utilizados para cada concepto sin elementos gramaticales. Por lo tanto, el registro en esta escritura de las características de una transacción comercial no era claro: se identificaba una cabeza de ganado pero no se sabía si el animal estaba vivo o muerto, o quién

era el propietario. Para comunicar esta información no bastaba con dibujos, era necesario que se expresaran ideas.

Para solucionar este problema, los escribas aprovechaban las coincidencias fonéticas que tienen las lenguas y utilizaban algunos de los signos con valor gramatical.

Supongamos que en español aprovecharíamos la coincidencia de que la palabra *sobre* puede significar tanto 'recipiente de papel en el que se pone la correspondencia' y 'preposición que significa *arriba*' y dibujáramos un sobre ☒ para indicar que algo se encuentra *arriba*. Si utilizamos un asterisco al lado del dibujo del sobre, para indicar que ese signo está utilizado con su valor gramatical de preposición y no como sustantivo, podemos imaginar entonces que: ☒\* ☒, significa 'el disquet está sobre la computadora'.

Estos avances en la transcripción escrita fueron dando origen a la escritura silábica (en la que hay un signo diferente para cada combinación de consonante-vocal) que requiere de unos 600 signos. El problema de este sistema es que requiere muchos datos para memorizar y que se borra la relación entre *imagen-significado*, a favor de la relación *imagen-sonido*.

Quienes difundieron este invento fue otro pueblo de comerciantes, los fenicios. Luego lo van a tomar y modificar los hebreos, los griegos, los árabes y, más tarde, los latinos.

El gran salto de la escritura silábica a la *alfabética* lo realizan los griegos, ya que comienzan a usar signos para representar las vocales. Hacia el siglo V a.C., el alfabeto griego tiene 24 signos o letras, de las cuales 17 son consonantes y siete, vocales. Además, empiezan a escribir en mayúscula y minúscula.

En el siglo III a.C., los romanos crean un alfabeto latino de 19 letras. Cuando la lengua española (o romance español) empieza a escribirse alrededor del año 1.000 de nuestra era, lo hará con la escritura derivada de ese alfabeto latino.

### **Para qué se inventa la escritura: la economía, la religión, la ley, la literatura, la educación**

Como ya dijimos, la escritura nace en la Mesopotamia con el objeto de contribuir al control de los bienes y de su circulación.

En el antiguo Egipto, el uso de la escritura tenía, además, un propósito religioso. Las pinturas de las tumbas están dirigidas a los muertos y a los dioses.

A los propósitos económicos y religiosos se suman las necesidades políticas y legales. La escritura contribuye a organizar la administración y la política de los estados ya que permite dejar constancia de los contratos, de los tratados de paz, de la correspondencia administrativa, de las conclusiones y votaciones en las asambleas. Las leyes, los códigos, las denuncias, los veredictos quedarán por escrito.

Los pueblos tomarán la escritura y la usarán también para conservar sus historias, recuerdos e invenciones y luego crearán, a partir de ella, su literatura.

El invento, que durante los primeros milenios será dominio exclusivo de los pocos que pueden aprender a leer y a escribir, se transforma en un bien más accesible cuando se inventa el alfabeto y mucho más todavía cuando los estados se hacen cargo de las escuelas y las destinan a todos sus habitantes.

## **Oralidad y escritura**

La escritura no es una transcripción de lo oral, ya que nace con propósitos diferentes de los que cumplía la lengua oral: llevar una contabilidad que pueda ser compartida por otros, constituir una ayuda memoria, enviar mensajes epistolares, garantizar que los hombres puedan rezar a los dioses con la lengua que entienden y no con la que los seres humanos van modificando a lo largo de la historia.

Si, por ejemplo, observamos la diferencia entre la literatura escrita y la literatura oral, vemos que la primera no es la natural y automática fijación de la segunda. La literatura oral tiene características basadas, en gran medida, en las variaciones que se introducen en cada narración, en las referencias al espacio, etc. En la literatura escrita, la fidelidad al original (o a su versión

definitiva) caracteriza gran parte del trabajo relacionado con la escritura: se corrige el texto, se buscan los manuscritos, se comparan e interpretan las distintas versiones.

El uso de la escritura provoca cambios culturales: hay que crear sistemas de archivo para encontrar los documentos escritos, lugares donde almacenarlos (como las bibliotecas, por ejemplo), profesiones especializadas en la interpretación de lo escrito (desde los teólogos hasta los abogados según de qué tipo de escritos estemos hablando), etc. La escritura necesita precisiones que la lengua oral no requiere, ya que la oralidad se complementa con la gesticulación, los señalamientos, el contexto. Con el objeto de evitar las ambigüedades de la escritura, la lengua sufre modificaciones especialmente sintácticas: se aumenta el número de preposiciones y de conectores para hacer más precisas, por ejemplo, las indicaciones o señalamientos.

Supongamos una situación en la que una madre le dice a su hijo: "Saca eso de ahí que tengo que amasar".

Si en lugar de decírselo personalmente tuviera que dejarle una nota probablemente nos encontraríamos con un mensaje más o menos así: "Juan, *por favor*, sacá *tus papeles* de arriba de la mesa *porque* tengo que amasar". En el mensaje aparece la expresión *por favor*, ya que nos falta el tono de voz para indicarnos si se trata de un pedido amable o si la madre está enojada porque ya le pidió a Juan reiteradas veces que vaciara la mesa. Es necesario aclarar qué es *eso*, ya que como no estamos presentes en la situación no tenemos ninguna referencia de contexto que nos indique qué es lo que está sobre la mesa. Finalmente reemplazamos *que* por *porque*, ya que la escritura en general requiere de precisiones que no necesitamos en la oralidad.

La escritura entró a la mayoría de los pueblos como préstamo, a través de una élite que durante largo tiempo conservó el monopolio de su uso: los sacerdotes, los intelectuales, los escribas, los abogados

## 2. En América

Algunas culturas americanas tenían sistemas de registro como es el caso del código de nudos o *quipu* que se usaba en los Andes con propósitos de registro económico o los complejos cálculos de calendario desarrollados en América Central.

“En los libros –llamados *anahte* (y “códices” por los españoles)–, los sacerdotes asentaron todo lo que sabían no sólo de astronomía, sino de medicina, matemáticas, historia maya y mitos o hechos de los dioses. Estos libros, que no andaban por las casas, sino que se guardaban en los templos, al cuidado de los sacerdotes, eran de un papel muy blanco y fino hecho con cortezas, en forma de tira larguísima que se doblaba en zigzag o biombo y se escribía de los dos lados. [...] La escritura no era de letras que arman palabras, sino de jeroglifos, o sea, dibujos simbólicos, de tres tipos: unos representaban ideas (por ejemplo, una llama es “fuego” y “calor”), otros indicaban sonidos y los del último tipo no se leían, pero daban sentido a la palabras (por ejemplo, si se representara “paloma”, uno de estos signos avisaba si era el animal o un nombre propio). [...] Estaban escritos de una manera simbólica muy cerrada, con expresiones que sólo entendían los sacerdotes, leerlos no significa entender todo lo que quieren decir.”

Roxana Edith Boixados y Miguel Ángel Palermo, *Los mayas*

“Había un *quipucamayoc* en cada nivel de la administración del Imperio. Era el experto en leer los *quipus*, conjuntos de hilos anudados en los que se registraban los hechos históricos, la cantidad y el tipo de productos guardados en las *collicas*, los censos de población, la información acerca de las *mitas* y cientos de datos sobre cultivos, reservas de animales domésticos, de tejidos, etcétera.”

María de Hoyos, *Incas*

La escritura europea se usó a favor de los indígenas cuando en 1524 Fray Bartolomé de las Casas denunció los abusos que se cometían contra los indígenas o bien cuando se la utilizó para transcribir los textos americanos. El *Popol Vuh* es un texto de los quichés de Guatemala escrito hacia 1544; El *Chilam Balam* es la transcripción de textos religiosos e históricos contenidos en textos jeroglíficos mayas de Yucatán que fueron redactados después de la conquista.

Pero, mucho más frecuentemente, las poblaciones americanas sufrieron los males de la escritura: los conquistadores tenían papeles escritos que les otorgaban encomiendas de indios, los hacían poseedores de las tierras americanas, ordenaban desplazar pueblos enteros e incluso encerraban la palabra de Dios que podía condenarlos por idólatras.

La escritura (y el uso que los españoles hacían de ella) pasó a integrar, en algunos pueblos americanos, el mundo de los mitos. Véase este texto andino que explica el origen de los hombres y en el que se ve cómo la propia cultura aparece como deficiente: el hecho de no poseer escritura justifica su sometimiento.

“En la segunda etapa Dios crea el mundo de Jesucristo, que es el actual y que algún día llegará a su fin. A la presente generación Dios la crea en tres categorías. Primero los *qollas* que habitan al lado del lago. Estos siempre llegan a estas tierras en busca de comida, ya que los qollas fueron pescadores. Segundo, los *inkas*, que vivieron en la gran ciudad del Cuzco. Tenían gran poder y pudieran hacer grandes cosas, como ciudades, caminos y fortalezas, porque Dios los hizo así, pero no se les dio el gran poder de saber leer. Cuando llegaron los *mistis*, los inkas se fueron hacia Tayta Paytiti y escaparon hacia los cerros ocultándose con sus esposas en las punas, lugar a donde los mistis no pudieron llegar. Por eso viven en las punas más solitarias e inhóspitas como castigo de Dios por los pecados que cometieron. Tercero, los *mistis*, que son los hijos últimos de Dios, los ‘chamas’ de la creación y así hacen lo que se les antoja y Dios les soporta los pecados; además saben leer”.

Marzal, Manuel. “Funciones religiosas del mito andino cuzqueño”

## Buenas y malas razones

Como hemos visto, los pueblos inventan o toman la escritura cuando la necesitan con algún propósito. Los pueblos americanos desean en su mayoría poseer un sistema de escritura, pero ¿con qué propósitos? O, mejor dicho, ¿para que cumpla qué función? Las razones más frecuentemente esgrimidas suelen ser las siguientes:

- 1) prestigiar la lengua,
- 2) conservar la lengua,
- 3) darle a la lengua aborígen las mismas posibilidades de uso que el español.

Es interesante señalar que ninguno de estos motivos estuvo en el origen de la invención de la escritura. Veamos algunas cuestiones relacionadas con cada uno de estos motivos:

- Esperar que la escritura prestigie la propia lengua significa, de alguna manera, haber tomado el punto de vista del conquistador: son ellos los que podrían mirar con desprecio una lengua que no tuviera escritura (es el punto de vista del mito andino que transcribimos en el recuadro anterior). Un prejuicio de este tipo (considerar que las lenguas sin escritura son inferiores) puede tener un peligroso “efecto rebote” sobre la propia comunidad. Se corre el riesgo de perder el respeto y la valoración de prácticas tradicionales. Los ancianos suelen ser los que transmiten los saberes de los antiguos. Las actividades de subsistencia como la caza, la pesca o la recolección se aprenden a partir de la observación y de la práctica. Si se considera que sólo lo escrito o los libros tienen el verdadero saber, se degrada y descalifica el rol de los mayores.

- Si creemos que para conservar la propia lengua es necesario tener escritura, estamos descuidando lo importante. Como señala Bartomeu Meliá: “No es la escritura la que va a salvar una lengua, sino el que la sociedad que la habla la siga hablando.” No es función de la escritura (ni de las instituciones asociadas a ella, como la escuela) lograr que una comunidad siga hablando su lengua.

- El tercer motivo es menos frecuente y suele vincularse con la institución escolar. Se origina en la idea de que una educación bilingüe tiene como meta que la comunidad use ambas lenguas indistintamente, en diferentes situaciones y contextos. En la realidad, en toda comunidad bilingüe, cada lengua cumple distintas funciones y los hablantes las emplean con distintos usos. Una de ellas suele ser la lengua de comunicación familiar, y la otra, la de uso oficial, comercial y o administrativo. La primera lengua suele estar más vinculada a los afectos, mientras que la segunda suele corresponderse con el mundo laboral. Si la educación bilingüe se construye sobre la expectativa de que los hablantes usen la escritura de ambas lenguas para hacer contratos, escribir monografías, leer bibliografía o estudiar medicina, se corre el riesgo de que fracase la educación bilingüe, porque eso no va a suceder. Los hablantes utilizarán la escritura de la lengua vernácula para escribir a sus familiares, conservar sus historias tradicionales, enseñarle a leer y a escribir a los chicos. En algunos casos, usarán indistintamente ambas lenguas. Al escribir cartas o tomar apuntes usarán una u otra lengua (una u otra escritura), dependiendo del destinatario, del tema o de la finalidad del escrito.

La lengua no tiene para los pueblos solamente una función comunicativa. Tiene –especialmente en los contextos de los que estamos ha-

blando en este trabajo– la función de *representar*, junto con la cultura, la religión y la historia, la *identidad de un pueblo*. Un pueblo que ha decidido conservar su lengua puede decidir también *estandarizarla* y ocupar los espacios escolares para desarrollarse como comunidad bilingüe. La adopción de la escritura en este caso no es un fin en sí mismo, sino un medio para producir un cambio en la comunidad.

## Bibliografía del capítulo 1

Para ampliar los temas desarrollados en este capítulo se puede consultar:

Luis Enrique e Ingrid Jung (comps.) *Sobre las huellas de la voz*. Morata, Madrid. 1998.

Hemos utilizado para la redacción de este capítulo:

Boixadós, Roxana Edith. *Los mayas*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1992.

Croatto, José S. *Origen y evolución del alfabeto*. Columba. Buenos Aires. 1968.

Gelb, I. *Historia de la escritura*. Madrid. Alianza. 1976.

Goody, Jack. *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Alianza. Madrid. 1986.

Halliday, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. Bogotá. 1994.

Hoyos, María de, *Incas*. A-Z. Buenos Aires.

Jean, Georges. *L'écriture mémoire del hommes*. Gallimard, París, 1987.

Marzal, Manuel. "Funciones religiosas del mito andino cuzqueño", citado por Alberto Flores Galindo *Buscando un inca. Identidad y utopía en los Andes*. Horizonte, Lima. 1994.

Meliá, Bartomeu. Palabra vista, dicho que no se oye. En: Luis Enrique e Ingrid Jung (comps.) *Sobre las huellas de la voz*. Morata, Madrid. 1998.

Ong, Walter. *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. 1997.

# Actividades

1. **Proponga** una definición de escritura.
2. ¿Por qué algunos pueblos se apropian de sistemas de escritura de otros pueblos? ¿Qué ocurre con esos sistemas una vez efectuada la apropiación?
3. **Compare** el rol de los antiguos escribas y el de los docentes actuales, en relación con la escritura.
4. ¿Qué función de la escritura considera usted que es la fundamental? Explique.
5. **Señale** las ventajas de la escritura alfabética.
6. **Analice y comente** el siguiente fragmento:

“Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Pero, la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que acaba por usurparle el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo. Es como si se creyera que, para conocer a alguien, es mejor mirar su fotografía que su cara.” Ferdinand de Saussure.

7. Cuáles son los factores que influyen para que una lengua con escritura se considere más prestigiosa que una lengua que no posee escritura? ¿Cuáles son los problemas que plantea esta consideración?

8. **Lea** el siguiente fragmento y **explique** cómo se puede vincular con lo estudiado en este capítulo:

“No es la escritura la que va a salvar una lengua, sino el que la sociedad que la habla la siga hablando, Ahí está el mayor desafío. Por ello hay desconfianzas serias sobre la escritura que registra y nos conduce a una lengua sin lengua.” Bartolomeu Meliá.

9. El lingüista Ferdinand de Saussure define como uno de los principios de la lingüística la *arbitrariedad del signo*. Se refiere al signo lingüístico y afirma:

“El lazo que une el significante al significado es arbitrario. La idea de *sur* no está ligada por relación alguna interior con la secuencia de sonidos *s-u-r* que le sirve de significante; podría estar representada tan perfectamente por cualquier otra secuencia de sonidos. Sirvan de prueba las diferencias entre las lenguas y la existencia misma de lenguas diferentes. La palabra arbitrario necesita también una observación. No debe dar idea de que el significante depende de la libre elección del hablante; queremos decir que es *inmotivado*, es decir, arbitrario con relación al significado, con el cual no guarda en la realidad ningún lazo natural.”

Relacione el concepto de arbitrariedad del signo con lo visto en estos capítulos sobre la escritura: ¿el signo escrito también es arbitrario?, ¿lo pueden modificar los hablantes individualmente? Justifique y ejemplifique sus respuestas.

# Capítulo II

## Plurilingüismo y planificación lingüística

### 1. Plurilingüismo o monolingüismo

Casi todos los países son plurilingües. Son muy pocas las situaciones en las que se habla una sola lengua en todo el territorio de una nación. Las naciones europeas, sin embargo, construyeron en gran medida su identidad sobre la base de una lengua única. Esta lengua “nacional” era la que se utilizaba en las instituciones (entre ellas, la escuela) y la evidencia de que existían otras lenguas con las que convivía fue tornándose imperceptible. Así fue como, durante siglos, las naciones consideraron a los otros dialectos como formas incorrectas de la “lengua oficial”, cuyo uso llegó a ser prohibido. Tal es el caso de la lengua catalana, durante el gobierno de Francisco Franco en España.

El estudio de las lenguas que conviven en una nación (o *lenguas en contacto*) se desarrolló a partir de 1950. El análisis de las distintas situaciones del contacto de lenguas dio origen a distintas orientaciones de los estudios lingüísticos que enfocan así el tema:

- ✓ *la psicolingüística*: estudia cómo se aprenden las lenguas y qué consecuencias puede tener para el hablante conocer una o más lenguas;
- ✓ *la sociolingüística*: analiza las situaciones sociales que se dan cuando dos o más lenguas están en contacto;

- ✓ *la planificación lingüística*: entre otras cuestiones, elabora propuestas políticas en relación con el lugar que van a ocupar las distintas lenguas en la educación, los medios, la formación de los profesionales vinculados a la lengua y, por supuesto, toma medidas en relación con la *normalización o estandarización de lenguas*;
- ✓ *la didáctica de la lengua*: planifica la enseñanza sobre la base de los distintos enfoques requeridos para cada una de las lenguas en contacto;
- ✓ *la lingüística en sentido estricto*: estudia los cambios que se producen dentro del sistema de cada una de las lenguas en contacto.

## 2. Situaciones de contacto de lenguas

Los especialistas agrupan en tres tipos de sucesos históricos el origen de los estados plurilingües en los que lenguas y culturas diferentes están en contacto:

- a) Migración: Cuando miembros de un grupo étnico se trasladan a un territorio ya dominado por otra nacionalidad y al que llegan hablando su propia lengua.

Este es el caso de los migrantes de distintos países de Hispanoamérica que van voluntariamente a los Estados Unidos buscando mejorar su situación laboral y económica y que reciben allí el nombre genérico de "hispanos". Generalmente, conservan el español durante tres generaciones, por lo menos. El contacto con el inglés influye en su lengua manifestándose en gran cantidad de palabras y en las estructuras que invaden la lengua cotidiana. Esa variedad de español recibe el nombre de *spanGLISH* y es objeto de estudio en muchas universidades norteamericanas, tanto en lo que se refiere a las transferencias del inglés como a las actitudes de los hablantes hacia su propia lengua. Este fenómeno también les interesa a los economistas que buscan saber el número de hablantes de esa variedad y qué consumos hacen (ya que muchos hispanos prefieren comprar productos con marcas en español). Los distintos estados de EE.UU. toman decisiones en materia de educación teniendo en cuenta esta realidad.

En otros casos, la migración puede ser forzada. Este es el caso de la población africana traída a América en calidad de esclava por ingleses y portugueses, entre los siglos XVII y XVIII. El español de los distintos lugares de América conserva léxico proveniente de las lenguas africanas. Las culturas

africanas han dejado también una marca muy fuerte en las religiones, la cultura y la música de los países americanos.

b) Imperialismo: la colonización y la dominación económica son distintas formas del imperialismo que es preciso diferenciar.

La colonización consiste en grupos más o menos pequeños de población que se establecen en una nueva área geográfica y asumen el poder. Si bien pertenecen a distintas épocas, podemos mencionar como ejemplos: los grupos germánicos que invadieron el Imperio Romano; los británicos, franceses, españoles, portugueses y alemanes que establecieron colonias en África, Asia y Sudamérica; los grupos arabófonos que ocuparon Hispania a partir del siglo VIII; la “araucanización” de Pampa y Patagonia a partir del siglo XVII; la anexión de los países bálticos a la Unión Soviética después de la Segunda Guerra Mundial.

La colonización da lugar a distintas situaciones lingüísticas, que pueden desembocar en casos “opuestos”: así como la superposición de las lenguas colonizadoras sobre las lenguas indígenas llevó a la posterior eliminación de las lenguas indígenas (como sucedió en América); también llevó a la desaparición de la lengua colonizadora, como sucedió con los pueblos germánicos que adoptaron el latín, la lengua del Imperio Romano, que estaban dominando.

### **Colonización y migración**

Estos fenómenos muchas veces se tocan. El caso de la “araucanización” es de difícil clasificación. Los mapuches o araucanos iniciaron en el siglo XVII una gran migración hacia el este de la Cordillera de los Andes (actualmente, territorio argentino), en búsqueda de nuevas tierras y de caballos para continuar su lucha contra los españoles. Los araucanos se mezclaron con los pueblos del este de los Andes y les impusieron su lengua y sus nombres. Al mismo tiempo, se adaptaron al nuevo ambiente, ya que pasaron de ser agricultores a cazadores-recolectores –como eran los habitantes de las pampas–, con práctica del pastoreo extensivo, y con un muy hábil uso del caballo. A este proceso se le da el nombre de *araucanización*, y se llevó a cabo fundamentalmente sobre tres pueblos: pehuenches, tehuelches septentrionales y pampas, de cuyas lenguas sabemos muy poco en la actualidad.

Un caso muy particular lo constituye una zona norte de Rumania, Moldavia, que fuera anexada a la Unión Soviética. A partir de este hecho, la lengua de esta región debió escribirse en alfabeto cirílico y se empezó a hablar de la lengua moldava como diferente de la rumana. En la actualidad, desde la independencia de Moldavia, este proceso está en etapa de reversión.

El imperialismo económico que ejercen las naciones más poderosas se manifiesta lingüísticamente en el hecho de que las clases dominantes de los demás países necesitan conocer la lengua del "imperio" para llevar adelante el comercio internacional y la diplomacia de su país. En la actualidad, es el caso del inglés que cumple una función casi universal de "lengua internacional".

Otro fenómeno lingüístico que se da como consecuencia del imperialismo es el de las *lenguas generales*. Durante la colonización de América, los frailes españoles emplearon algunas lenguas indígenas para alfabetizar y evangelizar a poblaciones que hablaban otras lenguas, pero que estaban en territorios que habían sido dominados e influidos por los estados azteca e inca antes de la llegada de los españoles. Cuando los jesuitas se hicieron cargo de la evangelización en América del Sur, emplearon el guaraní como lengua general.

c) Zonas fronterizas: Las fronteras entre naciones que tienen distintas lenguas es una zona de contacto que suele dar lugar a verdaderas *lenguas francas*.

En el caso de la frontera entre Brasil y Argentina es interesante notar cómo, en los ámbitos académicos, el español tuvo una influencia muy grande sobre el portugués a través de las traducciones de los textos de origen inglés, francés y alemán publicados por editoriales argentinas y españolas. Sin embargo, en los límites fronterizos, la influencia del portugués fue mayor que la del español, en gran parte debido a la potencia de transmisión de las radios brasileñas. El contacto y sus resultados tiene así manifestaciones muy diferentes en las distintas clases socioculturales y regiones de ambos países.

El Uruguay tiene una gran extensión de su frontera en contacto con el Brasil, lo que ha dado lugar a la aparición de lo que los especialistas llaman los "dialectos portugueses del Uruguay". Estos son variedades lingüísticas que se hablan en la zona fronteriza, muy diferentes del español y del portugués estándares.

### **Amores y odios**

Estas distintas situaciones de contacto dan lugar a diferentes actitudes respecto de las culturas y lenguas que se relacionan. Generalmente, los hablantes consideran las lenguas sobre la base de las características de estatus y de afecto derivadas de la situación social que tienen los distintos grupos en cada comunidad.

En un estudio que se realizó entre bilingües de quechua y de español en Perú, se observó que el quechua, comparado con el español, era valorado con criterios más altos en los aspectos sociales o afectivos. Se lo consideraba más

"lindo y amable", por ejemplo. En cambio, el español recibía valoraciones más altas en características como clase social y educativa.

Es decir que las situaciones sociales derivadas de los hechos históricos que ya hemos mencionado determinan las valoraciones y aprecio que los hablantes tienen respecto de su propia lengua y de las de los demás. Este es un factor importante al analizar el tema que vamos a desarrollar a continuación.

### 3 La planificación lingüística

Frente a la situación de contacto de lenguas, los países toman decisiones en materia de política o de planificación lingüística. Básicamente, existe una situación inicial ( $S_1$ ) –que se considera no satisfactoria– y se propone alcanzar una situación ideal ( $S_2$ ), que sería la meta de la intervención.

$$S_1 \text{ ® } S_2$$

Las diferencias que existen entre  $S_1$  y  $S_2$  definen las características de la política lingüística que se propone un determinado país. Supongamos el siguiente caso en una comunidad bilingüe,

- la lengua A es la lengua materna de una minoría que ocupa casi todos los lugares administrativos y oficiales,
- mientras que la lengua B es la lengua materna de una mayoría que realiza los trabajos de menor remuneración y no alcanza buenos resultados ni altos niveles en la educación (que de hecho se desarrolla en la lengua A).

A partir de esta realidad, un gobierno se propone como meta que los miembros de la comunidad de lengua B tengan posibilidades educativas y

laborales similares a los miembros de la comunidad de lengua A. Para ello se propone equiparar el estatus de ambas lenguas en la educación.

Un cambio de esta envergadura en la política lingüística implica por supuesto un cambio en la vida de la gente y, por tanto, es esperable que haya resistencias a las modificaciones que se van a producir. Los hablantes de la lengua B pueden resistirse a que su lengua sea materia de estudio en la escuela, ya que valoran su idioma como valioso y eficiente para el campo emocional-afectivo pero no para el estudio y el éxito social. Por otro lado, los docentes de la lengua A (que tienen esa lengua como materna y no conocen la B) pueden considerar que ese cambio de reglas pone en riesgo su posición que estaba asegurada con la política anterior.

Como puede suponerse, no hay ninguna posibilidad de llevar adelante una política lingüística si no es desde el Estado, ya que es necesario poner al servicio de la misma la infraestructura oficial que tiene competencia con esa área: escuelas, academias, instituciones de formación de docentes, periodistas, locutores, etc. La política lingüística debe entonces planificarse.

En la planificación lingüística, la intervención del Estado puede ser incitativa o imperativa. En el primer caso se espera la adhesión voluntaria de los distintos sectores, en el segundo caso se hará obligatoria la aplicación de determinadas medidas. Por supuesto esta diferencia de intervención va a obtener diferentes resultados según cuál sea la lengua sobre la que se está interviniendo. Es mucho más probable que las editoriales apoyen espontáneamente una política que favorezca la enseñanza del inglés que la de implementar la alfabetización en lenguas indígenas en la escuela.

Además del marco de aplicación, es necesario planificar en qué niveles se intervendrá sobre la/s lengua/s. Es decir, qué cambios se van a producir en la/s lengua/s como consecuencia de la intervención.

En el cuadro siguiente se detallan las intervenciones que se hacen sobre una lengua tanto en lo que tiene que ver con su lugar en la comunidad (planificación del estatus dentro de la sociedad) como en la lengua misma (planificación del corpus de la lengua) cuando se encara la planificación lingüística.

| <b>ÁREA</b><br>de intervención                | <b>FORMA</b><br>(planificación política)   | <b>FUNCIÓN</b><br>(cultivación del lenguaje)  |
|---|--|---|
| SOCIEDAD                                      | 1. Selección (procedimiento de toma de decisión).<br>a) Identificación del problema.<br>b) Asignación de normas.     | 2. Implementación (difusión educativa).<br>a) Procedimiento de corrección.<br>b) Evaluación.              |
| LENGUA<br>( <i>planificación del corpus</i> ) | 3. Codificación (procedimiento de estandarización)<br>a) Grafización.<br>b) Gramaticalización.<br>c) Lexicalización. | 4. Elaboración (desarrollo funcional).<br>a) Modernización de terminología.<br>b) Desarrollo estilístico. |

- Selección: el proceso se inicia al elegir determinado rol de la lengua: oficial, de grupo, de educación, etc.

a) Identificación del problema: en el caso de la provincia de Formosa, el problema se identifica al definir qué lenguas se van a emplear en la educación (artículo 92 de la Constitución provincial).

b) Asignación de normas: esta es una decisión político-gubernamental, para seleccionar la/s lengua/s según las distintas funciones que se espera alcanzar.

El *Diseño Curricular de EGB 1 y 2* de la provincia de Formosa cita las decisiones tomadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

“La adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y la valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social, y, en el caso de las áreas donde existen lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización inicial en lengua materna, donde la enseñanza del castellano se realice mediante metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua.”

*Diseño curricular EGB 1 y 2 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa, 1997: p. 39.*

En lo que concierne a la situación lingüística de la provincia de Formosa, el mismo documento establece que las lenguas vernáculas (wichí, pilagá, toba)

“Deberán enseñarse y aprenderse con formalidad y sistematización creciente en las escuelas bilingües a través de estrategias específicas.”

*Diseño curricular EGB 1 y 2 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa, 1997: 39.*

- Codificación / estandarización de la lengua: esta tarea se está realizando actualmente con la lengua wichí en el departamento Ramón Lista. El proceso puede encararse de dos maneras distintas:

*a) Elección de una de las variedades dialectales existentes:* en este caso, la variedad seleccionada se convierte, a partir de este momento, en *norma* y, frente a ella, las demás variedades quedan subordinadas. La variedad elegida es, generalmente, aquella que cuenta con mayor número de hablantes (mayor en la variedad elegida) y/o con mayores adelantos con respecto al establecimiento de una escritura en la comunidad. Las consecuencias que suelen producirse posteriormente son bastante previsibles, ya que las medidas de política lingüística afectan la vida de las personas (las variedades dialectales que no fueron seleccionadas empiezan a ser percibidas como “incorrectas”, sus hablantes pasan a ser considerados “menos cultos” y su forma de hablar “menos correcta”).

*b) Creación de una variedad sobre la base de las que ya circulan en la comunidad:* este proceso implica un trabajo complejo, pero no impacta negativamente en la comunidad. Los miembros de las distintas comunidades seleccionados para la tarea de estandarización de la lengua deben llegar a soluciones y a sacrificar –todos por igual– sus propias formas lingüísticas, en favor de una forma nueva para todos, que todos deberán aprender

para usar en determinados contextos. El resultado es una mayor democratización de la lengua, ya que todos se encuentran en la misma situación frente a ella y se garantiza también una mayor igualdad en su dominio y conocimiento.

- Implementación / difusión educativa: en este punto, se trata de poner en práctica la nueva función que se le adjudicó a la lengua seleccionada en el punto anterior. En Ramón Lista ya se encuentra en marcha esta etapa, a través de la elaboración de programas escolares para la enseñanza del wichí, la redacción de material didáctico correspondiente, la aplicación de la lengua wichí en carteles de información. Esta etapa requiere de la permanente corrección y evaluación.

- Elaboración (desarrollo funcional): El equipo de MEMAs que se encuentra llevando adelante la estandarización del wichí enfrentará estas tareas. Las nuevas funciones que tendrá que desempeñar la lengua wichí –especialmente, en el ámbito escolar– requieren mayor vocabulario y nuevas estructuras lingüísticas, para que la lengua pueda ser utilizada en los distintos temas de las distintas disciplinas (material didáctico para Ciencias Sociales, Matemáticas, Literatura, Ciencias Naturales, etcétera).

Téngase en cuenta que la creación (o la toma en préstamo) de vocabulario es un fenómeno permanente de las lenguas, principalmente por la incorporación de tecnología y la universalización del conocimiento. Estos fenómenos obligan a las lenguas a tomar decisión sobre la incorporación de términos (de computación, medicina, armamento, fenómenos sociales, etcétera).

## Bibliografía del capítulo II

Para la ampliación de los temas desarrollados en este capítulo puede consultarse:

Appel, René y Pieter Muysken. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. 1996. Ariel. Madrid.

Calvet, Louis-Jean. *Las políticas lingüísticas*. Edicial, Buenos Aires. 1997.

Para la redacción de este capítulo también se empleó:

Fasold, Ralph. *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. Visor Libros, Madrid. 1996

Hamel, Rainer Enrique. "Políticas y planificación del lenguaje". *Iztapalapa* 29, enero-junio (1993): 5-35

## Actividades

### 1. Analice y explique el siguiente fragmento:

“Ahora bien el concepto de *lengua nacional* no se agota en su función comunicativa; tiene que simbolizar además la identidad de los ciudadanos como miembros de una nación, aunque la función de identidad entre en conflicto con la de comunicación, de otro modo no se explicaría el hecho de que muchos países y también naciones sin Estado propio optaran y opten por el mantenimiento o desarrollo de una lengua propia que cumpla con la función de lengua nacional como referente de *identificación* de todo un pueblo, a pesar de los problemas de comunicación y planificación que esta decisión conlleve.”

Rainer Enrique Hamel.

### 2. Analice y explique el siguiente fragmento:

“De hecho, la escritura en lengua indígena constituye un cambio cultural de magnitud al cual la escuela bilingüe, pese a las limitaciones anotadas, ha contribuido de manera decidida; sin embargo, es obvio que el camino recorrido es aún corto. Varios artículos han recalcado que, históricamente, la escritura nos ha llegado incrustada en usos específicos –religiosos, económicos, legales o políticos–, y que no se la puede considerar simplemente como una técnica que se pueda introducir en cualquier contexto. Lo interesante del caso es que en las sociedades que se han apropiado de la escritura, ésta no parece contraponerse a la oralidad tradicional, sino más bien se apoya en ella, en busca de una complementariedad discursiva, en contextos en los cuales cada una de ellas parece cumplir funciones específicas y diferenciadas. En una situación tal, la lengua escrita aparece también cumpliendo funciones simbólicas relacionadas, de un lado, con el prestigio social actual de la modalidad y, de otro, con la construcción de nuevas identidades colectivas indígenas que hacen de la escritura también un nuevo medio de expresión y comunicación.”

Luis Enrique López e Ingrid Jung

3. **Proponga** una definición del término “norma” y **conteste**: ¿cómo se puede asociar este concepto al trabajo que realizan los MEMAs con respecto a la lengua wichí?

# Capítulo III

## De la escritura a la estandarización

### 1. ¿Qué es una lengua estandarizada?

Como ya vimos, la escritura nace para cumplir ciertas funciones de la vida social en las culturas. Otras necesidades de los pueblos requieren que las lenguas (tanto en su aspecto oral como escrito) alcancen la etapa de la *estandarización*.

La palabra estándar viene del inglés *standard* y quiere decir norma, tipo, pauta, medida, patrón, modelo, ley, marco. Cuando hablamos de la lengua estándar o estandarizada, nos referimos a aquella que tiene gramática, diccionario y escritura.

Si bien todos usamos diferentes pronunciaciones, palabras y estructuras dependiendo de nuestro tono de voz, de nuestras características articulatorias, de nuestra edad, sexo, familia, grupo de amigos, entendemos lo que nos dicen los demás (que también hablan de manera diferente) porque esas diferencias no afectan al significado, ya que son variaciones toleradas por la lengua que todos tenemos en común. Es esa idea de "común" la que da origen a la lengua estándar. Podríamos decir que la *lengua estándar* representa las coincidencias de una comunidad en materia lingüística.

Cuando esa comunidad decide que en la escuela se enseñe la lengua que todos entiendan, que los diarios publiquen las noticias en esa misma lengua y que las leyes estén redactadas de manera comprensible para toda la población, pide a una persona o a un conjunto de personas (las academias de la lengua, por ejemplo) que redacten las **reglas** o *normas* de esa lengua.

Los resultados más claros de ese proceso son las *gramáticas normativas* o *prescriptivas* que dicen cuáles son las formas correctas.

### **Distintos tipos de reglas que aparecen en las gramáticas**

Regla ortográfica: se escriben con *h* las palabras que empiezan con *ue* y con *ie*. Por ejemplo: huevo, hielo.

Regla morfológica: los sustantivos terminados en *-or* son masculinos. Por ejemplo: el calor, el dolor, el sabor.

Regla sintáctica: las oraciones condicionales se construyen con el verbo en subjuntivo. Por ejemplo: si lloviera no podríamos viajar.

Por otra parte, los *diccionarios* presentan los significados de las palabras que la comunidad lingüística acordó históricamente.

### **Las definiciones en los diccionarios**

*GATO m. (lat. catus). Género de mamífero carnívoro fisípodo, de cabeza redonda, lengua muy áspera, patas cortas con cinco dedos en cada extremidad, armados de uñas fuertes y retráctiles, y pelaje espeso y suave, de coloración muy diversa. Vive en domesticidad y es común en casi todas las zonas habitadas por el hombre.// Arg. Baile popular.*

Esta definición incluye la *etimología* (origen de la palabra, que en este caso proviene del latín) y una *acepción* ("baile popular", que corresponde a una comunidad en particular, la Argentina, dentro de la comunidad mayor integrada por todos los que hablan español).

Tanto las gramáticas como los diccionarios incorporan lentamente los cambios que van produciendo los hablantes al usar la lengua. Es necesario que los usos sean suficientemente generales dentro de la comunidad como para que no representen solamente los usos lingüísticos de un grupo y se mantengan durante un tiempo considerable.

Las gramáticas y los diccionarios se usan en el ámbito educativo, son el marco de trabajo de los traductores y son consultados por los que escriben las leyes. Cotidianamente nos sacan de dudas o nos permiten resolver una discusión entre amigos o colegas acerca de cómo se escribe una palabra o cómo se dice algo.

## 2. Sobre las funciones de las lenguas en las comunidades plurilingües

En las comunidades en las que convive más de una lengua, cada una de ellas cumple diferentes funciones.

El siguiente cuadro incluye cinco tipos de lenguas que pueden convivir en una comunidad plurilingüe. Algunas de esas funciones se pueden caracterizar de acuerdo con sus usos y atributos.

| FUNCIÓN                 | USOS  | ATRIBUTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS  |
|-------------------------|---|--|
| <i>oficial</i>          | Se usa como lengua oficial o lengua del gobierno en el ámbito nacional.                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estandarizada.</li> <li>✓ Conocida por todos los ciudadanos.</li> </ul>   |
| <i>de grupo</i>         | Sirve para la comunicación en una comunidad lingüística determinada e identifica a ese grupo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Usada por todos los miembros de la comunidad en la conversación normal.</li> <li>✓ Funciones unificadora y separatista.</li> <li>✓ Algunos miembros del grupo pueden sentirse avergonzados de esa lengua y no admiten conocerla.</li> </ul> |
| <i>fines religiosos</i> | Se usa en los ritos de una religión.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estandarizada, pero no tiene hablantes nativos en esa comunidad.</li> </ul>   |

| FUNCIÓN                   | USOS  | ATRIBUTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS   |
|---------------------------|---|---|
| <i>internacional</i>      | Se emplea en la comunicación con otras naciones.              | ✓ Pertenece a una pequeña lista de lenguas (inglés, francés, alemán) debido a que sus hablantes tienen el control de la diplomacia y/o el comercio internacional. |
| <i>asignatura escolar</i> | Se estudia en todo el país como materia escolar. suficientes. | ✓ Estandarizada.<br>✓ Posee recursos didácticos<br>✓ Conocida por los ciudadanos con estudios superiores.   |

No siempre se encuentran todas estas variedades en las comunidades plurilingües, y, por otra parte, puede haber superposición de las funciones descriptas, por ejemplo, la lengua internacional tiene que ser asignatura escolar.

## Las funciones, usos y atributos

Si aplicamos el cuadro del apartado anterior a nuestro país, podríamos decir que

- el español es la *lengua oficial*;
- el wichí, el toba, el guaraní y el quechua son *lenguas de grupo*;
- el latín es una lengua que se usa todavía en algunas ceremonias católicas como *lengua religiosa*;
- el inglés sería la lengua de comunicación *internacional* ya que se emplea en reuniones políticas y académicas;
- el inglés y el francés son las lenguas más comúnmente usadas en la Argentina como *asignaturas escolares*.

En cuanto a los atributos sociolingüísticos, el cuadro se ocupa en particular del grado de *vitalidad*, *estandarización* y *prestigio* en cada caso. Entendemos por *vitalidad* la cantidad de hablantes que aprendieron esa lengua como primera y la usan en contexto familiar. Ya hablamos de la *estandarización*: se trata de las lenguas que tienen escritura, están normalizadas y poseen recursos didácticos para ser usadas en contextos educativos, como se menciona en relación con la lengua como asignatura escolar. Cuando hablamos de *prestigio* aludimos en este caso a las actitudes que tienen los hablantes respecto de las lenguas y, entonces, las lenguas internacionales son aquellas que pertenecen a países que tienen dominio político y económico mundial que hacen que sus lenguas sean valoradas como tales. En el extremo opuesto, se da el caso de las lenguas *de grupo*, usadas en la comunicación familiar y en el mundo de los afectos y cuyo conocimiento es muchas veces ocultado por vergüenza por sus hablantes.

Este cuadro, y la síntesis que hacemos, tiene por propósito conocer algunos conceptos y aplicarlos, pero esto no estaría completo si no señaláramos algunas contradicciones y complejidades en la articulación de esta clasificación.

Consideremos algunos ejemplos de la situación sociolingüística de la Argentina:

La lengua mapuche no se usa en la comunicación cotidiana, pero sí suele emplearse en las reuniones políticas en las que los oradores exponen en la lengua vernácula. También se usa el mapuche durante ceremonias religiosas o rituales, como la rogativa anual. Es decir que, en cuanto a sus usos, el mapuche es una lengua religiosa y política; sin embargo, no es una lengua estandarizada.

Las lenguas oficiales se usan a lo largo de todo el sistema escolar. Sin embargo, en la actualidad ninguna persona podría hacer estudios universitarios en nuestro país sin dominar por lo menos la lectura de bibliografía en inglés, aunque no es una lengua hablada en la Argentina.

Si pensamos en el caso de Ramón Lista, vemos que el español es la lengua oficial; sin embargo, si medimos el atributo vitalidad y consideramos algunos números, vemos que:

- solamente el 15% de la población es monolingüe de español;
- el 43% de la población es monolingüe de wichí;
- el 42% restante es población wichí con distintos grados de bilingüismo español-wichí.

Es decir que el español es lengua minoritaria en la región, pese a ser la lengua oficial.

Estas consideraciones tienen por finalidad mostrar cómo la *representación* o la *imagen* que tenemos de las lenguas es más fuerte que la aplicación de un rasgo de la clasificación presentada.

## Las lenguas indígenas y la escritura

Dado que la escritura se originó en muy pocos pueblos, que la evolución hacia la escritura alfabética es el resultado de los aportes de culturas muy diferentes y que todos los pueblos modernos adoptamos el alfabeto como herencia o préstamo cultural, es importante destacar que ninguna de las culturas actuales puede considerarse en superioridad de condiciones respecto de este invento que no produjo. Siguiendo este razonamiento, los pueblos que todavía no tienen escritura deberían tomarla según sus necesidades sin poner en ella marcas que puedan dificultar esa apropiación.

Si se piensa que la escritura nos llega por lenguas de culturas colonialistas y/o imperialistas, el proceso de estandarización puede gastar demasiada energía en buscar diferenciar el resultado de la escritura-modelo. Esta no parece ser una buena idea ya que una ventaja importante de la escritura actual es que se pueden aprender casi todos los signos de una sola vez (cuando uno aprende a leer y a escribir) y se los puede aplicar a lenguas muy distintas.

La tentación de crear signos nuevos para representar sonidos exclusivos de una lengua que está adoptando la escritura descuida los posteriores problemas de divulgación (por ejemplo: traslado hacia soportes gráficos como libros, periódicos, volantes, carteles, etcétera).

El mayor valor de la escritura alfabética, como ya se señaló, es que puede ser *accesible para la mayor cantidad de personas* ya que se la aprende a través de la educación, pero no requiere de castas que se dediquen exclusivamente a aprenderla y a conservarla. Otro rasgo importante de la escritura alfabética es que es económica ya que, en la medida en que las distintas lenguas comparten los mismos signos –aunque correspondan a sonidos diferentes–, se aprende a leer y a escribir una sola vez y permite adecuar lo aprendido a nuevos conocimientos. Los signos alfabéticos: *a, e, í, o, u* son los mismos en el inglés, en el francés y en el español, pero corresponden a sonidos diferentes en las tres lenguas, tanto aislados como combinados. En fran-

cés la combinación de letras *au* se pronuncia [o], mientras que en español el diptongo *au* suena como se escribe y la letra *o* se pronuncia [o]; y en inglés la letra *o* suena [ou]. A pesar de estas diferencias de pronunciación para las mismas letras, los hablantes se adaptan rápidamente a las diferencias de usos cuando aprenden otras lenguas, especialmente en lo que a la lectura se refiere, ya que siempre tenemos mayor comprensión que producción. La escritura (o sea la producción) trae más dificultades y la consecuencia más obvia son las “faltas de ortografía” derivadas muchas veces de las diferencias entre lo que se pronuncia y lo que se escribe.

## La estandarización de una koiné

Como ya se señaló al hablar de la planificación lingüística, la estandarización de una lengua en un contexto plurilingüe implica:

- a) Selección de una variedad particular que va a ser desarrollada como lengua estándar.
- b) Codificación o fijación de la variedad en gramáticas y diccionarios.
- c) Elaboración funcional: desarrollar la lengua para que pueda ser empleada en todas las situaciones necesarias.
- d) Aceptación de la variedad elegida por toda la comunidad como lengua nacional y/o de marca identitaria.

El paso **a)**, la selección de la variedad lingüística, se puede encarar de dos maneras muy diferentes, con consecuencias distintas:

Si se elige una variedad dialectal existente, ésta se vuelve prestigiosa y “correcta” en detrimento de las otras. Este prestigio se traslada a sus hablantes, mientras que los hablantes de las otras variedades son evaluados como “menos educados”.

La segunda posibilidad es crear una lengua especialmente para destinarla a ser la lengua de toda la comunidad. Se crea entonces una **koiné**, palabra de origen griego que significa “común”, para designar a la lengua común que resulta de la unificación de ciertas variedades idiomáticas.

El concepto de koiné se originó en la Antigua Grecia, debido a un fenómeno político. En el siglo IV a.C., las distintas regiones se unificaron y el dialecto hablado en Atenas se impuso sobre los demás, convirtiéndose en lengua literaria. Esta se modificó en contacto con los otros dialectos y se generalizó en todo el territorio griego y, luego, tras las campañas de Alejandro Magno en Oriente, se extendió a los territorios conquistados.

Este término se usa para explicar el fenómeno que se produjo en América en los primeros tiempos de la conquista, cuando convivían españoles provenientes de distintas regiones y niveles sociales de España. Durante los primeros años, la convivencia estuvo caracterizada por la adecuación lingüística de unos y otros, priorizando la comunicación. Extremeños, castellanos, murcianos, andaluces, etc., elegían de sus dialectos los elementos que eran compartidos por los otros para poder entenderse. A este proceso los especialistas lo han denominado koineización. Otra característica de esta etapa fue la simplificación. Algunos españoles hablaban variedades dialectales que pronunciaban de manera diferente la z, la c y la s en palabras como zapato, cielo, suelo, mientras que otros hablantes usaban variedades que pronunciaban los tres signos ortográficos con el mismo sonido [s]. La koiné americana optó por las formas más simples, ya que a los hablantes nos resulta más fácil eliminar algunos rasgos de nuestra lengua que agregar otros, cuyo uso puede ser complejo. Es decir que, en el proceso de koineización, no sólo se toman los elementos en común, sino que generalmente se opta por los más simples. Durante esa etapa se construyó la base del español de América, que tiene elementos en común desde México hasta Tierra del Fuego. Obsérvese, por ejemplo, que en ningún lugar de América se diferencia la z de la s, como sí se hace en muchas regiones de España aún hoy en día.

En Ramón Lista se optó por la segunda posibilidad: tener una koiné común a la que denomina el wichí de la escuela. Esta variedad posee un alfabeto desde hace más de 50 años y existen textos escolares escritos en el mismo.

## Bibliografía del capítulo III

Para la redacción de este capítulo se tomaron en cuenta las propuestas de:

Fasold, Ralph. *La sociolingüística de la sociedad*. Introducción a la Sociolingüística. Visor Libros, Madrid. 1996.

Los datos sobre los porcentajes de hablantes de las distintas lenguas en Ramón Listas están tomados de:

Programa DIRLI. "N'athatäjnhatej m'ek tä y'ewhi". Conociendo nuestra realidad. Primer informe de avance. Formosa, junio 1999.

## Actividades

1. **Analice y explique** el siguiente fragmento:

“La lengua y la escritura son los símbolos externos de una nación. Esta es la razón por la que el principal objeto de un conquistador al destruir una nación es destruir sus tesoros escritos. Así se entiende por qué Cortés, al conquistar México en 1520, ordenó la quema de todos los libros aztecas que pudieran recordar a la población su pasado glorioso; por qué la Inquisición española, al enviar a los judíos a la hoguera, quemaba con ellos sus libros talmúdicos, por qué los nazis modernos, deseosos de destruir las ideologías contrarias a la suya, quemaron los libros de sus enemigos, y por qué los aliados victoriosos después de la Segunda Guerra Mundial ordenaron la destrucción de toda la literatura contagiada de nazismo.”

Ignace Gelb

2. **Elabore** una reflexión sobre el caso de Ramón Lista en relación con el siguiente texto:

“Los miembros de los grupos sin prestigio social o de minorías lingüísticas parecen ser perfectamente conscientes del hecho de que ciertas lenguas, las lenguas sin prestigio o lenguas minoritarias, no resultan útiles para conseguir movilidad social ascendente. Por lo tanto, el español en Norteamérica, el francés en Canadá, el árabe de Marruecos o el quechua en Perú no están asociados con la preparación académica, el éxito económico, etc.”

René Appel y Peter Muysken

# Capítulo IV

## La lengua wichí

### 1. El pueblo wichí

#### El origen

La región denominada Chaco (en quechua, *lugar de caza*) es una extensa llanura con zonas boscosas que se extiende por el norte hasta el centro de Brasil; por el este, hasta los ríos Paraná y Paraguay; por el oeste, hasta el paisaje andino; y por el sur, hasta el río Salado. Se divide en tres áreas: Chaco Boreal, al norte del río Pilcomayo; Chaco Central, entre los ríos Pilcomayo y Bermejo, y Chaco Austral, entre el Bermejo y el Salado. Su poblamiento se inició hace unos 9.000 años.

En el siglo XVI, a la llegada de los españoles, la región chaqueña de nuestro país estaba habitada por aborígenes de las familias mataco-mataguayo y guaicurú que estaban en contacto con culturas de la selva (chiriguano y chanés) y con culturas andinizadas (lule-vilelas). Los wichís, chorotes, chulupies y macás hablaban lenguas emparentadas que constituían la familia lingüística mataco-mataguaya y habitaban la zona central y sur de la región chaqueña. En la misma zona habitaban los aborígenes de la familia guaicurú integrada por tobas, pilagás, mocovíes y abipones.

Los pueblos mataco-mataguayos eran más pacíficos que sus vecinos, de manera que, empujados por las prácticas guerreras de los guaicurúes y de los chiriguano –que a partir del siglo XVII, además adoptaron el caballo–, su territorio se concentró en el Chaco central.

El pueblo wichí se dedicaba a la caza (pecaríes, venados, tapires, ñandúes y gran variedad de aves), a la pesca (sábalos, surubíes, pacúes,

dorados, mojarras, tarariras y palometas), a la recolección (algarrobo, chañar, mistol, molle) y a la cosecha de miel.

Las mujeres tejían una fibra vegetal, proveniente de distintas bromeliáceas, llamada *cháguar*, con la que hacían bolsas que servían para pescar y para transportar objetos.

Varios grupos de familia formaban las distintas comunidades wichís al mando de un cacique y tenían un territorio de caza propio.

## La conquista y la resistencia

Las corrientes colonizadoras que penetraron por el este, el norte y el oeste en el actual territorio de la Argentina, ocuparon las zonas del noroeste y del litoral, pero no las llanuras del Chaco, Pampa y Patagonia. Estas regiones permanecieron como territorios libres en los que las culturas indígenas pudieron conservar sus culturas y territorios hasta la violenta irrupción de las sucesivas acciones de la llamada Conquista del Desierto en el siglo XIX. En estas zonas, de difícil acceso para los conquistadores, se albergaron no solamente las poblaciones que los habitaban en el siglo XVI, sino también otras que se desplazaron huyendo del conquistador, como es el caso de los araucanos en la zona de la Pampa. Los chiriguanoes tenían una tradición guerrera que les había permitido rechazar el avance inca y, con la adopción del caballo, pudieron también mantener la zona del Chaco fuera del alcance de los españoles. Los guaicurúes, también transformados en guerreros a caballo, se replegaron en el interior de la región. Mientras el resto del territorio sufría el impacto de la llegada de los españoles, las grandes llanuras se mantuvieron como territorios libres.

En 1780 se produjo en Cuzco la rebelión de Túpac Amaru. Aunque fue derrotado al año siguiente, los ecos de la sublevación recorrieron Perú, Bolivia y nuestro territorio y alcanzaron incluso a la población toba y wichí del Chaco, quienes intentaron asaltar Jujuy. El movimiento fue derrotado y los wichís "sufrieron una matanza de escarmiento de noventa de los suyos, incluyendo doce niños y trece mujeres", como señala Carlos Martínez Sarasola.

## La independencia

Hacia la época de la Revolución de 1810, las culturas indígenas presentaban el siguiente cuadro de situación:

|  |  |
|--|--|
| Culturas libres, que continuaban con sus patrones de vida tradicionales.                       | <i>Tehuelches, araucanos, guaicurúes, charrúas, pehuenches, chiriguanos.</i> |
| Culturas libres, en proceso de "arriconamiento".   | <i>Atacamas, chaná-timbúes, caingang, yámana-alakaluf.</i>                   |
| Culturas relativamente libres, en vías de incorporación y/o sometimiento.                      | <i>Mataco-mataguayos.</i>  |
| Culturas "incorporadas" y/o sometidas, base de la matriz hispano-indígena en pleno desarrollo. | <i>Diaguitas, omaguacas, huarpes, guaraníes.</i>                             |
| Culturas "incorporadas" y/o sometidas, en vías de disolución o extinción.                      | <i>Tonocotés, lule-vilelas, comechingones y sanavirones.</i>                 |

Fuente: Carlos Martínez Sarasola, *Nuestros paisanos los indios*.

Martínez Sarasola considera que los planes de los revolucionarios de Mayo incluían en su proyecto a la población mestiza, dado que era la base de la constitución étnica de la Nación. De ahí, la inmediata eliminación de las distintas manifestaciones del trabajo impuesto y del tributo. Las "culturas libres" serían objeto de políticas integracionistas, pero, mientras tanto, las fronteras con el Chaco, la Pampa y la Patagonia seguirían siendo consideradas inestables y peligrosas.

Específicamente, en el Chaco, los mataco-mataguayos mantenían un contacto "relativamente pacífico con la población salteña". Pero durante la etapa revolucionaria los proyectos del nuevo país no eran homogéneos y, tanto desde Salta como desde Buenos Aires, se intentaron empresas comerciales que no contemplaban a la población indígena, pero que buscaban sus riquezas: las maderas, los pastos, los animales y las tierras. Los guaicurúes manifestaron su hostilidad a todas las expediciones de reconocimiento e investigación del terreno.

## La Conquista del Desierto

Durante el siglo XIX, se hicieron dos grandes campañas en contra de los indígenas que habitaban las llanuras.

En 1833 la campaña de Juan Manuel de Rosas en contra de las tribus del territorio pampeano fue la primera acción con un nivel de violencia que dejó miles de muertos en pocos meses.

Desde mediados del siglo XIX, la política de Buenos Aires fue la de desocupar los *territorios libres* desplazando a los indígenas hacia el sur del río Negro y hacia el norte del río Bermejo. Hacia 1875, entre los ríos Pilcomayo y Salado, habitaban mocovíes, tobas, wichís, pilagás, vilelas, chorotes, chiriguano y chanés. Sus principales actividades productivas continuaban siendo la caza, pesca, recolección y el arreo de yeguarizos. Después de la Guerra del Paraguay, cuando se establece la gobernación del Chaco, comenzaron a arribar a la zona los colonos europeos, principalmente italianos, y las empresas de explotación de recursos naturales, fundamentalmente inglesas. El objetivo era que los indígenas se integraran a través del trabajo en los ingenios, pero las condiciones laborales fueron pésimas y la resistencia de los aborígenes a la ocupación del territorio dificultó la realización de esos planes.

Formosa fue fundada el 28 de marzo de 1879. A partir de ese año se sucedieron las expediciones en contra de los indígenas, como escarmiento por su permanente rebeldía. En 1884, el general Victorica llevó adelante una expedición, correlato de la de Roca en el sur. Esta fue el fin de los grandes cacicatos del Chaco. Se construyeron caminos que comunicaron la región con Salta.

El territorio del Chaco se dividió en Chaco y Formosa en 1884.

Entre 1862 y 1899, el 14% de la población aborígena fue exterminada violentamente. Recién el 31 de diciembre de 1917 se dio oficialmente por concluida la guerra contra los chaqueños.

La instalación de ingenios azucareros y de obrajes de explotación de la madera fue absorbiendo la mano de obra indígena. La supervivencia estaba condicionada. Para seguir ocupando su hábitat, era preciso que los aborígenes dejaran de ser pescadores, cazadores y recolectores y se transformaran en trabajadores asalariados. Se crearon reducciones, y los indígenas trabajaron como hacheros y cosecheros de algodón. También se desplazaban a los ingenios azucareros de Jujuy y Salta, cuando era conveniente.

“Bialet Massé observó que un ingenio era ‘un pequeño estado, despótico dentro de una república democrática’, en el que se usaba el látigo y el cepo y ni siquiera se enseñaba el español. Ligados al poder político, los dueños de los ingenios dirigían los nombramientos de los jueces de paz.

Los defensores del sistema alegaban que el ingenio carecía de capital suficiente para pagar como era debido; que los indígenas, poco habituados al trabajo continuo, sólo concurrían un día de cada tres, y no necesitaban otra casa que su choza; que su sistema comunitario desanimaba la productividad, porque obligaba al trabajador a distribuir lo que había ganado; que la falta de hábitos de ahorro y de previsión, más el enjambre de mercachifles que los interceptaba en el regreso a sus tierras, los hacían llegar tan pobres como habían salido, etc. Algunos argumentos revelan una relación extremadamente asimétrica: el ingenio tomaba de sus obreros un crédito forzoso y sin interés para obtener ganancias con un capital que no tenía; reconocía carecer de propósitos educativos y que los mercachifles podían mejorar los precios de la proveeduría. Otros argumentos invocan realidades, que muestran una vez más que la inserción de los indígenas en el mundo industrializado se hace al precio de la desarticulación de su cultura: ingenios y obrajes necesitaban individuos y no comunidades. La intervención del Estado y la necesidad de contar con mano de obra para la zafra siguiente moderaron gradualmente las condiciones de producción, que sin embargo siempre fueron por completo opuestas a las que habían sostenido la existencia tribal.”

*Eduardo A. Crivelli*

En 1924 se organizó un movimiento milenarista en Napalpí (la sublevación empieza con una huelga general) que terminó con la masacre de los indígenas.

Los tobas, mocovíes, wichís, pilagás y otros que sobrevivieron al amparo del monte, en colonias y reservas aborígenes, continuaron vendiendo temporalmente su fuerza de trabajo.

Los chiriguano y chanés emigraron a Bolivia y padecieron allí los horrores de la Guerra del Chaco (1932-1935). Luego, volvieron para insertarse nuevamente como zafreiros, en los ingenios de azúcar.

## La actualidad

A pesar de la heterogeneidad de situaciones, los actuales asentamientos aborígenes de la Argentina presentan algunos indicadores comunes, que nos permiten caracterizar y homogeneizar la situación específica en la que sobreviven.

Habitan, según las regiones, en “reservas”, “agrupaciones” o “comunidades”, no siempre jurídicamente establecidas. Aunque resulta frecuente la subdivisión del suelo y, con ella, la expansión del minifundio agrícola, buena parte de su producción es destinada al mercado, y sus economías se complementan, muchas veces, con actividades de tipo artesanal según las posibilidades de comercialización de la zona.

Prácticamente todos los asentamientos indígenas del país proveen mano de obra temporal a las estancias o latifundios, ingenios y obrajes que los circundan. Se encuentran perpetuados en una economía de subsistencia (o de excedente escaso y mala colocación en el mercado) y viven en condiciones objetivas de sobreexplotación, con respecto al resto del campesinado de cada una de las economías regionales en las que se encuentran insertos.

## La situación en Ramón Lista

Las consecuencias de la ocupación militar, la instalación de los ingenios, la presencia de las misiones, el desarrollo de la ganadería, la explotación forestal y del petróleo afectaron directamente la vida en Ramón Lista. En un informe de 1999 del Programa DIRLI se puede consultar un diagnóstico sobre la situación actual del departamento Ramón Lista.

En el recuadro siguiente puede leerse un fragmento de las palabras de un docente que en 1921 responde desde la localidad de Las Vertientes a una encuesta que se hizo en todo el país para relevar costumbres, prácticas religiosas y narrativa de todo el país. Puede verse en sus palabras la situación de la población indígena en ese momento tan cercano a la finalización de la ofensiva que, como vimos en los párrafos anteriores, fue declarada en 1917. Pueden sentirse también en sus palabras la voluntad, el aliento y la búsqueda del maestro instalado en las “nuevas regiones” del sistema educativo del Estado, extendido sobre los hasta entonces *territorios libres*.

“Siento en el alma que el tiempo esté tan avanzado y que mi espíritu no se encuentre tranquilo. Tengo que dividir las horas entre mis tareas docentes y la atención de los numerosos enfermos de gripe neumónica, cuyos deudos golpean a mis puertas, a cada momento, en demanda de auxilios y de consuelo moral, circunstancia que me quita un tiempo precioso, a la vez que viene a distraer mi atención mental, cuando más se necesita estar en entera calma para poder abordar este asunto de tanta importancia, para que las generaciones futuras o mejor dicho la posteridad conozcan lo que sabían sus antepasados. Pero es menester hacer alguna cosa y emprendo la ardua tarea, con todos los bríos propios de un hombre que tiene la intención del cumplimiento del deber.

Hablando con propiedad y en términos generales, se puede decir que esta región carece de literatura peculiar, quedando la tarea reducida a narrar las palabras de los aborígenes o sea de la tribu de los maticos pobladores oriundos de estas regiones desde tiempos inmemoriales; porque todos los demás pobladores son santiagueños o descendientes de éstos; debiendo agregar el elemento extranjero que vino por detrás, especulando en hacerse de fortuna a expensas del incauto poblador, que a cada paso se dejaba embaucar por el sagaz bolichero, que a cambio de sus víveres y de unas cuantas botellas de licor; se iba haciendo dueño de sus haciendas a pasos gigantescos; para constituirse mañana, en todo un feudal e instituirse en amo y señor del que ayer le hospedó en su casa, como a un pobre proletario.”

Fragmento del testimonio de un docente de Las Vertientes (Formosa) en 1921. Fuente: Encuesta Nacional de folklore del Ministerio de Educación de la Nación.

## 2. Estandarización y transformación de la lengua wichí en lengua de instrucción

### La lengua wichí

En la actualidad, las poblaciones wichí habitan en el sur de Bolivia y en el noreste de Argentina. En nuestro país, se ubican en el Chaco –departamento de General Güemes–, Salta –departamentos de San Martín, Rivadavia, Orán, Metán y Anta– y Formosa –departamentos de Bermejo, Maticos, Patiño y Ramón Lista. Su lengua, el wichí, pertenece a la familia lingüística matico-

mataguaya. Se divide tradicionalmente en tres grandes variedades: noctén, vejoz y guisnay. Sin embargo, regionalmente se reconocen numerosas variedades. Por ejemplo, los investigadores José Braunstein y Cristina Messineo hablan de un wichí de la localidad de Bazán (Formosa) al que llaman bazanero.

Los misioneros anglicanos –que se instalaron en la región desde 1911– trabajaron en la creación de una escritura de la lengua wichí que se usa desde hace más de 50 años. En la década de 1940 el misionero anglicano Richard Hunt escribió una gramática y un diccionario wichís.

La lengua wichí ha sido estudiada por varios lingüistas: Antonio Tovar, en la década de 1960; María Teresa Viñas Urquiza, en 1974; Mary Ritchie Key y Harriet Klein, hacia 1980; Ana Gerzenstein, Lucía Golluscio y Cristina Messineo, a partir de los años 90.

En la actualidad las comunidades wichís se encuentran analizando y avanzando en el proceso de estandarización de su lengua.

Entre 1998 y 1999 se realizaron en Morillo, provincia de Salta, reuniones de consulta con participantes de las provincias argentinas de Salta, el Chaco y Formosa, y de Bolivia, con el objeto de acordar un alfabeto unificado para la lengua wichí. Los resultados de estos acuerdos se publicaron en el año 2000.

En el departamento Ramón Lista se reconocen variedades dialectales pertenecientes al vejoz. En la zona se acepta y emplea un alfabeto cuyo uso se denomina *wichí de la escuela*, que es el que los niños emplean en su aprendizaje escolar.

## La historia de la estandarización del wichí de Ramón Lista

La creación y el uso de un alfabeto implica que una lengua posee escritura. Tal como lo señalamos en los capítulos anteriores, la estandarización de una lengua es un proceso complejo que los pueblos deciden recorrer cuando eligen ampliar las funciones y contextos de uso de la escritura, consensuar las formas con toda la comunidad e incorporar a la mayor cantidad posible de hablantes al uso de esa escritura.

Ahora bien, hacer del wichí una lengua de instrucción implica sacar a la lengua de sus contextos y funciones tradicionales y llevarla también al ámbito escolar. Los usos escritos, los géneros de los textos para producir y

leer, el uso oral en registros escolares deberán incorporarse al wichí por requerimiento de la nueva función que se le exige: ser una lengua escolar.

En la década de 1970 se inician fuertes y continuados trabajos en las áreas de educación, salud y de promoción de las comunidades aborígenes. Desde entonces, existen 30 escuelas de *modalidad aborígena* (más 10 anexos) y 8 escuelas de *modalidad común* (más 4 anexos) que atienden a un total de 4.400 alumnos.

A partir de 1988, en 4° año de la escuela media, los alumnos podían optar por una orientación en Recursos Naturales y Ecología o por una Orientación Docente. Estos últimos egresaron con el título de Auxiliares Docentes. En 1990, quienes optaron por esta última orientación egresaron como la primera camada de *maestros especiales para la modalidad aborígena* (MEMA). En 2001 egresaron los últimos docentes de esa modalidad.

Actualmente, en las escuelas de modalidad aborígena del departamento Ramón Lista, los maestros especiales para la modalidad aborígena, que cumplen su tarea en EGB1 y EGB3, imparten la enseñanza de la lectura y la escritura del wichí a los niños aborígenes. Simultáneamente, los maestros de grado dan clases de español a todos los chicos. El enfoque aplicado desde 1990 en el departamento parte de la concepción de una "pareja pedagógica" integrada por el MEMA y el maestro de grado. Para el dictado del wichí, se emplean materiales didácticos preparados especialmente en la zona.

Damos a continuación la lista de publicaciones realizadas hasta el presente y empleadas en el ámbito escolar:

Vega, Laurencia P.; Augusto Sánchez; Urbano Duarte y David Sala. *Ōwotesa tä*. Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1998.

Vega, Laurencia P.; Augusto Sánchez; Urbano Duarte; David Sala y Lisandro Benítez. *Matche tä öhumín n'ochufwenyaj 1*. Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1998.

Vega, Laurencia P.; Augusto Sánchez; Urbano Duarte; David Sala y Lisandro Benítez. *Matche tä öhumín n'ochufwenyaj 2*. Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1998.

Vega, Laurencia P.; Augusto Sánchez; Urbano Duarte; David Sala y Lisandro Benítez. *¡Thek tetshan m'eñhei tä ihi täja...!* 3 Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1998.

Merced, María del Pilar; Laurencia P. Vega; Urbano Duarte y Augusto Sánchez. *Õthamil òkat'hänhài yäme*. Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, s/f.

En noviembre de 1997, la Unión Europea y el Estado argentino firmaron un convenio de cooperación e iniciaron un programa de desarrollo (DIRLI - Desarrollo Integral Ramón Lista) con fecha de finalización en octubre de 2001, luego ampliado hasta octubre de 2002. Su objetivo general era: "mejorar las condiciones de vida de las comunidades wichí, a partir de la activación de un proceso de desarrollo endógeno y autosostenido que apunte a la conservación de su identidad cultural". El programa incluye un subprograma de educación.

A partir de julio de 1999, un equipo de especialistas del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires fue convocado por el Programa DIRLI para asistir como técnicos en el proceso de estandarización de la lengua wichí. En ese marco, se programó la construcción de una gramática y de un diccionario wichís de empleo escolar que permitieran, al mismo tiempo, la reflexión metalingüística y la continuación del proceso de estandarización del wichí.

### **El equipo de trabajo**

Se constituyó un *equipo de análisis y elaboración* integrado por MEMAs<sup>1</sup>: Lisandro Benítez (Barrio Nuevo), Laurena Cornelio (El Potrillo), Juan David (Barrio Nuevo), Urbano Duarte (Barrio Nuevo), Patricio Galván (San Martín), Adonías Gómez (Quebracho), Diego Méndez (Lote 8), Luciana Peralta (El Potrillo), David Sala (Las Cañitas), Augusto Sánchez (Pozo Caballo), Osvaldo Segovia (San Martín), Oliva Torres (María Cristina), Laurencia Vega (El Potrillo). Las especialistas en lingüística de la Universidad de Buenos Aires que trabajaron en el proyecto fueron: María Palacios, Andrea Menegotto y Gabriela Lapalma.

Este equipo contaba además con el apoyo de un *equipo de consulta* integrado por los MEMAs Epitafio Alonso (El Potrillo), Maximiano Barraza (Barrio Nuevo), Eliseo Blanco (Barrio Nuevo), Alberta Cristana (San Miguel), Tiberio Cristana (El Breal), Mateo Fernández (María Cristina), Nicacio Galván (Villa Devoto), Ramón García (Las Cañitas), Eduardo Giménez (El Silencio), Patricio Hurdiman (El Chorro), Perfecto Hurdiman (El Chorro), Lorenzo Martínez (El Chorro), Sebastián Mendez S. (San Martín), José Méndez (Lote 8), Aran Palomo (Pozo Cercado), Florencia Peralta (El Potrillo), Manuel Pérez (Tucumancito), Jorge Rosendo (Campo del Hacha), Víctor Salazar (Tucumancito), Andrés Solitario (Tres Palmas), Samuel Solitario (Tres Palmas), Francisco Torres (Tronquito).

Los integrantes de los equipos de elaboración y de consulta representaban las variedades dialectales de El Chorro, El Potrillo, María Cristina/Lote 8, Quebracho y San Martín. Algunas variedades son más aisladas y con menos contactos entre sí. Reciben el nombre de *arriba* las de la zona de María Cristina; mientras que las de El Quebracho y de El Chorro están emparentadas con dialectos de Bolivia.

<sup>1</sup> Entre paréntesis figuran las comunidades a las que pertenecen los integrantes de los dos equipos.

## Objetivos

Ramón Lista ya posee un alfabeto wichí y sus niños aborígenes aprenden la lectura y la escritura en su lengua vernácula.

Si bien existen gramáticas científicas del wichí, en el proceso de estandarización de la lengua es necesario trabajar en una gramática accesible a los no especialistas en general y a los hablantes en particular. Para llevar adelante esta tarea, los MEMAs y los lingüistas del Laboratorio de Idiomas trabajaron conjuntamente para proponer una sistematización de cada estructura que fuera aceptable para los distintos dialectos. Esto implica la *nivelación* de las variedades dialectales y probablemente la búsqueda de la *simplificación* para desarrollar la koineización.

## La modalidad de trabajo

Los MEMAs aportaron su conocimiento de la lengua, sus intuiciones de hablante nativo y el procesamiento y la reformulación de los análisis propuestos.

Las lingüistas aportaron la metodología de análisis lingüístico e hicieron las propuestas iniciales del análisis de las construcciones.

Las decisiones respecto de los análisis lingüísticos o de las formas léxicas por utilizar fueron acordadas con los miembros de los equipos de elaboración y de consulta, respetando un aspecto fundamental de la interacción cultural de Ramón Lista.

Esta forma de trabajo permitió que, como los maestros tienen diferente base dialectal, se acordaran cuáles serían las formas que se incluirían en la gramática y que, en consecuencia, se mantendrían en la escuela. Los lingüistas trataron de no intervenir en este proceso, ya que la decisión respecto del estándar de la lengua wichí –como así también respecto de cualquier otra lengua aborigen– debe surgir de la propia comunidad y no ser impuesta desde afuera.

De esta manera, se elaboró la *Gramática escolar del wichí* (Parte I. El sintagma nominal y Parte II. El sintagma verbal).

## La validación

En este proceso, la comunidad acepta como válidos los datos y las conclusiones que se proponen en la gramática.

Podemos decir que comienza con una validación interna (el equipo de MEMAs, que comentan y discuten las hipótesis de análisis propuestas, y las aceptan o rechazan colectivamente). Las discusiones se hicieron en lengua wichí. Una vez alcanzado el acuerdo, se analizaron los resultados con los especialistas en lingüística.

La segunda etapa de validación, más importante por sus alcances, se produjo en asambleas generales de MEMAs. Estas asambleas fueron especialmente convocadas por la coordinadora técnico-pedagógica del departamento, María del Pilar de la Merced, y la delegación zonal del Ministerio de Educación de la provincia de Formosa. El objeto inicial de estas asambleas era hacer llegar a los interlocutores de las diferentes regiones del departamento –*equipo de consulta*– los avances que se estaban produciendo en el trabajo.

Los encuentros se realizaron en el CENM N° 2, para mantener las decisiones en el ámbito de la institución educativa: una asamblea-taller de MEMAs en la misma escuela donde se habían graduado todos. Se realizaron tres asambleas:

- 7 de octubre de 2000: acuerdos léxicos para la elaboración de la unidad del sintagma nominal.
- 19 de mayo de 2001: presentación de la primera versión de la Parte I: el sintagma nominal.

➤ 28 de septiembre de 2002: presentación de la primera versión de la Parte II: el sintagma verbal.

Estas reuniones se llevaron adelante en lengua wichí en su mayor parte. Cada jornada se organizó en exposiciones teóricas y trabajo grupal. Uno de los MEMAs que integraba el equipo de elaboración estaba a cargo del desarrollo teórico que consistía en explicar frente a los asistentes los análisis lingüísticos que se habían realizado y las sistematizaciones que se proponían. La participación del equipo de especialistas de la UBA consistía en aclaraciones o explicaciones en relación con la terminología o los alcances de algunas de las explicaciones presentes en la gramática, a pedido de los participantes.

El coordinador wichí que llevó adelante las jornadas (en general, Osvaldo Segovia) administraba los tiempos y actuaba como interlocutor para aclarar dudas, aunque cualquiera de los MEMAs, sin intervención del coordinador, podía preguntar directamente.

Al final de las jornadas los organizadores invitaban a aquellos que querían hacerlo a que dijeran unas palabras a modo de evaluación final. Esta evaluación se hacía en wichí y el equipo de especialistas no participaba.

## La apropiación

Este proceso consiste en que la comunidad reconozca la variedad lingüística escolar como propia, la use en los contextos esperados y organice los medios para modificarla, en los casos en los que lo considere necesario.

Durante las pasantías docentes realizadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (en agosto y septiembre de 2002) y en los talleres de cierre de Ramón Lista (en octubre de 2002), los MEMAs presentaron, ante sus colegas docentes de español y frente a los docentes a cargo de los talleres, los resultados alcanzados en la sistematización de la Parte I de la *Gramática escolar del wichí*, y discutieron y analizaron entre sí algunos puntos. En síntesis: los integrantes de los equipos de elaboración y de consulta demostraron su competencia y su conocimiento metalingüístico en su propia lengua, en los ámbitos académicos, tanto en la escuela como en la universidad.

## Los próximos pasos

El equipo de lingüistas de la Facultad de Filosofía y Letras acompañó, entre 1999 y 2002, a los MEMAs en el proceso de estandarización de la lengua wichí. Veamos una síntesis de las tareas pendientes:

a) Gramática:

- revisión de los capítulos correspondientes a la construcción nominal y a la construcción verbal
- análisis de la oración simple y de la oración compleja

b) Diccionario:

- revisión del léxico incluido en los capítulos de la gramática
- transformación de ese léxico en diccionario e inclusión de información gramatical

## Perspectivas

El proceso de estandarización requiere que su conocimiento y uso se generalicen, se extiendan a toda la comunidad wichí, y pasen a ser utilizados sistemáticamente en la formación docente. Uno de los usos centrales de la gramática será, precisamente, la capacitación docente, tanto de MEMAs como de maestros de grado. En una educación intercultural bilingüe, todos los maestros deberían conocer las propiedades básicas de las lenguas que entran en contacto y que se enseñan en la escuela. Para eso, será necesario superar barreras administrativas, políticas, ideológicas y humanas, fuerzas en conflicto que deben sumarse y no restarse para lograr resultados no traumáticos.

La gramática escolar pasará a formar parte de la currícula escolar. Será tarea de los docentes de wichí transformar esa gramática en contenidos escolares acordes a los distintos grados en que será usada.

Aunque ya se ha iniciado el camino del *desarrollo de la lengua*, con el sentido usado en el capítulo 2 de este módulo, estos temas se harán más urgentes y acuciantes en los próximos años. Los usos escolares exigen un

incremento importante de vocabulario con el objeto de que la lengua wichí pueda emplearse para hablar y escribir de y sobre todas las disciplinas académicas. Es necesario decidir si el léxico será tomado del español, si se harán creaciones a partir de elementos de la propia lengua o si se adoptará una postura más elástica que permita adoptar una u otra solución según los diferentes requerimientos.

Los usos escolares –y en particular la escritura– afectan gramaticalmente a las lenguas. Sobre esto también hay que legislar en materia lingüística.

La experiencia demuestra que los responsables de la estandarización de las lenguas suelen pelearse en dos etapas del trabajo: en la creación del alfabeto y en la etapa del desarrollo lingüístico. Más importante que la búsqueda de la fórmula perfecta para lograr los neologismos más adecuados es acordar en qué forma se lograrán los consensos y se aceptarán los disensos. Hemos afirmado en el primer capítulo de este módulo que la escritura de ninguna manera garantiza la conservación de una lengua. Sin embargo, podemos afirmar al finalizar este módulo, que la intolerancia en cuestiones lingüísticas, el exceso de purismo y la rigidez normativa pueden llevar a divisiones que ponen en riesgo la cohesión de una comunidad alrededor de su lengua.

## Bibliografía del capítulo IV

Para los apartados que llevan por títulos “La conquista y la resistencia”, “La Independencia”, “La Conquista del Desierto” y “La actualidad” hemos empleado:

Martínez Sarasola, Carlos. *Nuestros paisanos los indios*. Emecé, Buenos Aires, 1992.

Para el proceso de estandarización del wichí llevado adelante en las reuniones de Morillo puede consultarse:

Buliubasich, Catalina; Nicolás Drayson y Silvia Molina de Berteau. *Las palabras de la gente*. Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antro-

pología (Instituto de Investigación de la Facultad de Humanidades) de la Universidad Nacional de Salta. Salta, 2000.

Para la descripción del proceso de preparación de la gramática del wichí de Ramón Lista hemos seguido estrechamente a:

Menegotto, Andrea y María del Carmen Palacios. La construcción de una gramática pedagógica del wichí. *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística: "Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo"*. 2000, CD.

Menegotto, Andrea; María del Carmen Palacios y Gabriela Lapalma. Una gramática wichí para la comunidad wichí: estado de la cuestión. Presentado al IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Córdoba, 2002.

Se han empleado también para la redacción de este capítulo:

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

Crivelli Montero, Eduardo A. "Los primeros encuentros". *Todo es historia* 303, octubre 1992: 8-29.

Crivelli, Eduardo A. La sociedad indígena. Apartado de la *Nueva Historia de la Nación Argentina*, Tomo IV, Tercera Parte: *La configuración de la República independiente. 1810-c. 1914*. Academia Nacional de la Historia. Planeta, Buenos Aires. 2000.

Gerzenstein, Ana; Leonor Acuña; Ana Fernández Garay; Lucía Golluscio y Cristina Messineo con la colaboración de Zulema Armatto de Welti. *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. 1998. ms

Golluscio, Lucía y Marta Tomé. "Lingüística y pedagogía. Sistemas fonológicos, sistemas de escritura y sistemas ortográficos. El caso de los wichí del Teuco (provincia del Chaco)". *Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborígen*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 6 y 7 de octubre de 1992: 123-137.

Programa DIRLI. "*N' athatäjnhatej m'ek tä y ewhi*". *Conociendo nuestra realidad*. Primer informe de avance. Formosa, junio 1999.

## Actividades

1. Eduardo A. Crivelli hace un análisis de la sociedad indígena actual en el que busca explicar las *razones* de las diferentes culturas frente a la perspectiva homogénea y homogeneizadora de la cultura blanca. Analice en el siguiente párrafo qué ventajas representaba para las poblaciones indígenas conservar sus pautas culturales. Relacione lo señalado aquí con la situación actual y, en caso de encontrar alguna similitud, dé ejemplos actuales en los que se observen las ventajas que puede representar para los indígenas (o para los pobladores rurales en general) conservar algunas prácticas y no reemplazarlas por las propuestas de la sociedad mayoritaria:

“Por dos motivos principales, los indígenas independientes se resistían a ser englobados por la sociedad nacional: detestaban la coerción que es propia de un sistema político estatal, y sabían que la condición que se les reservaba era subordinada y humillante. Por otra parte, no es verdad que no aprendían de los colonos: muchos eran bilingües, se habían hecho ecuestres, desarrollaron algunas técnicas pecuarias, adoptaron en mayor o menor grado las armas de sus enemigos, etc. Es que los bienes de la sociedad dominante se incorporaron con beneficio de inventario, según intereses y valores que no eran los de aquélla.

Por su renuencia a la adopción de la agricultura, los indios del Chaco y de las pampas fueron tenidos por haraganes; sin embargo, en la caza y la recolección se insume mucho esfuerzo, que no siempre reditúa. Es que la agricultura implicaba la fijación al suelo y la concentración en poblados. Además, como todas las actividades económicas especializadas, era una opción de alto riesgo, vulnerables a los avatares climáticos, los incendios y las pestes. Los indígenas cifraban su seguridad en la movilidad, que permitía hacer el vacío a las expediciones, desanimar con ataques fulminantes y mantener algo diversificada la economía: los ganados se obtenían por distintas vías (cría, captura y robo) en operaciones que no eran incompatibles con la caza y la recolección.”

Eduardo A. Crivelli, “La sociedad indígena”

2. **Proponga** una definición del wichí escolar y explique qué diferencias hay entre el wichí de uso escolar y el familiar.

3. **Aplique** el cuadro de estandarización de lenguas presentado en el punto 3 del capítulo 2 al proceso que se está llevando adelante en Ramón Lista.

4. **Argumente** a favor y en contra de la creación de palabras nuevas en la estandarización de una lengua.

# Glosario

**ARCAÍSMO:** Se llama así el uso de una forma lingüística o de una construcción anticuadas con relación a un momento dado. / También se designa así la conservación de formas lingüísticas o construcciones anticuadas. Ej.: el español de la Argentina se caracteriza por conservar palabras y estructuras gramaticales que han caído en desuso en el español peninsular como es el caso del *voseo* o el uso del pronombre *vos* para el tratamiento de segunda persona de confianza.

**BILINGÜE BALANCEADO:** Persona que tiene una competencia similar en las dos lenguas que maneja, aunque no necesariamente use ambas lenguas en los mismos contextos.

**BILINGÜE:** Individuo que conoce y usa dos lenguas diferentes. / Se llama así a las personas que, además de su primera lengua, han adquirido una segunda lengua.

**BILINGÜISMO ADITIVO Y SUSTRATIVO:** En el plano del desarrollo cognitivo, el tipo de bilingüismo depende del medio sociocultural, en particular del estatuto relativo de las dos lenguas en la comunidad. Si las dos lenguas son suficientemente valoradas, el niño podrá obtener un beneficio máximo en el plano del desarrollo cognitivo y disfrutar de una estimulación enriquecedora que le permitirá desarrollar una flexibilidad cognitiva más amplia que la del niño monolingüe, este proceso se denomina **BILINGÜISMO ADITIVO**. Si en cambio, la lengua materna es desvalorizada en el entorno del niño, su desarrollo cognitivo podrá frenarse, y en casos extremos, acusar un retardo en relación a los niños monolingües, este caso se denomina **BILINGÜISMO SUSTRATIVO**.

**CAMBIO DE CÓDIGO:** Estrategia de comunicación utilizada por los hablantes bilingües entre ellos. Esta estrategia consiste en alternar las dos lenguas en una misma interacción lingüística.

**DIALECTO:** Variedad de la lengua según el lugar de origen del usuario. Si consideramos que la lengua es el conjunto de dialectos dentro de una nación, vemos que nadie habla la *lengua*, sino que todos los hablantes usan distintos *dialectos* de acuerdo con su comunidad lingüística de origen. // El término *dialecto* se usa prejuiciosamente para designar a las lenguas que no tienen escritura o para hablar despectivamente de los usos lingüísticos de alguna comunidad.

**ENFOQUE/ MÉTODO / PROPUESTA COMUNICATIVO/A:** Según este enfoque, surgido en los años 60, la enseñanza de las lenguas segundas debe tener como objetivo la

comunicación en un contexto social determinado. La enseñanza de la lengua segunda debe centrarse en la comunicación, en el acto de habla, y en el aprendizaje. Deben primar las funciones comunicativas del lenguaje sobre la gramática de base pedagógica. La pronunciación, el léxico y la sintaxis se conciben como medios para conseguir el fin de la comunicación interpersonal. El método se apoya en criterios (que antes sirvieron de base a métodos estructurales) como: enseñanza de la manifestación oral del lenguaje en un primer momento, sin olvidar la forma escrita más tarde, reconocimiento de las estructuras lingüísticas desde la repetición, memorización y asimilación, etc., e introduce la práctica de recurrir a la lengua materna de los alumnos en tanto sirva para una mejor asimilación de los procesos gramaticales; asimismo, introduce la práctica de la expresión escrita, y, por tanto, de la lectura, de los niveles de uso del lenguaje y de la detección de errores para eliminar las posibles transferencias negativas entre la lengua objeto del aprendizaje y la lengua materna. Además, dentro del enfoque comunicativo, el aprendiz aprende activamente del trabajo en grupos, en parejas, etc.; el profesor guía y facilita el trabajo del aprendiz y siempre se enfatiza la colaboración entre compañeros, en el trabajo en equipo y en el desarrollo de la persona y sus habilidades.

**ESTILO:** variedad de lengua condicionada por el grado de formalidad de la situación comunicativa.

**FUNCIONES COMUNICATIVAS:** Son categorías establecidas sobre la base de las intenciones de los hablantes en el uso de la lengua: saludar, despedirse, pedir disculpas, etc.

**HABILIDAD:** capacidad para hacer uso de los conocimientos y de las estrategias en la comunicación.

**INTERLENGUA:** Etapas sucesivas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en las cuales las producciones del que aprende son aproximaciones sistemáticas a la lengua que se pretende aprender.

**LENGUA EN USO:** Para la propuesta de enfoque comunicativo de estos módulos es el léxico y las estructuras gramaticales requeridas o necesarias para desempeñarse en las distintas situaciones comunicativas.

**LENGUA ESTÁNDAR:** Resultado de una intervención directa y deliberada de la sociedad. Esta intervención, llamada estandarización, produce una lengua estándar donde antes había dialectos (es decir, variedades no estándar). Para que una lengua sea estandarizada debe pasar por varios procesos. El primer proceso es la selección: se elige una variedad particular o una amalgama de varias variedades. El segundo proceso es la codificación: se hacen diccionarios y libros de gramática para "fijar" una variedad de forma que todos puedan ponerse de acuerdo en lo que es correcto. En tercer lugar aparece la elaboración funcional, según la cual debe ser posible utilizar la variedad seleccionada en todas las funciones asociadas con el gobierno central, con la

escritura de todo tipo de documentos y en todos los géneros literarios. En cuarto lugar encontramos la aceptación: tiene que ser aceptada por la población afectada como la variedad de la comunidad. La lengua estándar es siempre una abstracción que se impone a todos los miembros de una colectividad, que no se habla en ninguna parte y hacia la cual se tiende.

**LENGUA EXTRANJERA:** lengua que se aprende escolarmente en un país donde esa lengua no se habla.

**LENGUA FRANCA:** Lengua utilizada por los grupos que no tienen una lengua común y usan una tercera para transacciones comerciales o con otros fines.

**LENGUA GENERAL:** Lengua utilizada por un grupo socio- económico dominante o lengua que tiene un estatus político o cultural superior a cualquiera de las otras lenguas de la comunidad.

**LENGUA MATERNA:** (de un individuo o de una comunidad) La lengua materna de un individuo son los códigos lingüísticos que corresponden a la primera experiencia con el lenguaje de ese individuo. La lengua materna de una comunidad es el código lingüístico utilizado como lengua materna por la mayoría de los individuos de esa comunidad.

**LENGUA VERNÁCULA:** Lengua materna que identifica a un grupo como distinto en una comunidad mayor. Se da ese nombre a las lenguas indígenas.

**REGISTRO:** Se denomina así a los usos lingüísticos que dependen de la situación comunicativa. Los hablantes no utilizan el mismo léxico ni las mismas estructuras según con quién están hablando, de qué están hablando y a través de qué medio. Por ejemplo: nos expresamos de manera diferente según si hablamos con un profesor o con un amigo; si estamos exponiendo en una clase o si estamos haciendo una compra; si hablamos por teléfono o personalmente.

**REPRESENTACIÓN:** imagen mental que individuos y/o comunidades construyen sobre objetos y acontecimientos.

**SEGUNDA LENGUA:** la lengua que se aprende después de la primera. / Lengua que se aprende en el lugar en el que es la lengua de uso de la comunidad. Puede aprenderse escolar o informalmente.

**SOCIOLECTO:** Variedad de lengua según la clase socioeducativa del hablante. Dentro de cada comunidad, se identifica como norma de prestigio al sociolecto de las clases consideradas cultas.

**VERNACULIZACIÓN:** Proceso por el cual una lengua se convierte en el rasgo que identifica a un grupo dentro de una comunidad.

