

# Falando virado

## La escuela como campo de batalla del lenguaje\*

Nuria Lantos\*\*

### Resumen

El presente trabajo pretende analizar los aportes de la perspectiva etnográfica a la elaboración de propuestas didácticas situadas en el contexto de la educación rural en el noreste misionero, signado por el uso del portuñol, mezcla de castellano con portugués, como lengua materna. Considero que la presencia de variedades lingüísticas, entendidas como un campo de conflicto político, social y simbólico (Bixio, 2000) no puede ser un aspecto que no sea tenido en cuenta a la hora de planificar y desarrollar las actividades áulicas y, menos aún, en relación a la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura. Ante la presencia de un vacío teórico y didáctico al respecto, encuentro interesante comenzar a pensar alrededor de la temática, y rescatar los saberes docentes (Rockwell y Mercado, 1988), fruto de años de trabajo y dedicación de maestros y maestras que ejercen en la zona.

### Palabras clave

escuela - lenguaje - lingüística

---

\* Una primera versión de este trabajo fue publicada en *El toldo de Astier*. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 10, Nro. 18, abril de 2019. pp. 2-8. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero18/pdf/LGDLantos.pdf>

\*\* Maestra, reside en Misiones, en el Paraje Tres Vecinos, escenario de este trabajo, donde trabaja como maestra de Primer Ciclo en la Escuela Provincial N.º 950. Realizó la Diplomatura en Literatura Infantil y Juvenil en la UNaM (Universidad Nacional de Misiones) y la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional). Contacto: [nurialantos@gmail.com](mailto:nurialantos@gmail.com)

*Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía*  
**Fabián Severo**, *Noite du norte*, «Poema n.º 10»

Este verso del poeta uruguayo Fabián Severo, quien escribió toda su obra entorno al portuñol, da cuenta de la cruel relación que se establece en las escuelas entre la lengua oficial y las variedades lingüísticas utilizadas por las clases populares. Diálogos imposibles entre maestras, niños y familias, son el resultado de una convivencia no planificada ni problematizada entre la lengua materna y la hegemónica en las escuelas rurales del noreste misionero. En la búsqueda de posibles respuestas a esa problemática, en la búsqueda de posibles alternativas a la violencia simbólica que suele acontecer en las instituciones educativas frente a esta realidad, es que comienza a gestarse este trabajo.

En él, pretendo realizar aportes desde la perspectiva etnográfica a la elaboración de propuestas didácticas situadas en el contexto de la educación rural en el noreste misionero, signado por el uso del portuñol, mezcla de castellano con portugués, como lengua materna. Esta realidad, con matices, atraviesa toda la región, en la que el guaraní, el castellano y el portugués, y sus posibles variedades, conviven con diferentes grados de aceptación y conflicto. El lenguaje, como constituyente fundamental de las identidades individuales y colectivas, y columna vertebral de las culturas populares, no puede dejar de ser entendido, en términos de Bourdieu (2011), como una relación de poder. Teniendo en cuenta este escenario, la presencia de variedades lingüísticas, entendidas como un campo de conflicto político, social y simbólico (Bixio, 2000) no puede ser un aspecto que no sea tenido en cuenta a la hora de planificar y desarrollar las actividades áulicas y, menos aún, en relación a la alfabetización y la enseñanza de la lectura y la escritura.

Entre los documentos curriculares de la provincia de Misiones, (y me referiré específicamente a Misiones porque es el ámbito en el que me desempeño y sobre el que investigo) y en relación a la normativa y las políticas educativas, nos encontramos con un vacío teórico y didáctico al respecto. Por este motivo, es imperioso comenzar a pensar alrededor de la temática, y rescatar los saberes docentes (Rockwell y Mercado, 1988), fruto de años de trabajo y dedicación de maestros y maestras que ejercen en la zona.

Me encuentro en el noreste misionero, en una zona que corresponde a la frontera seca con Brasil, por lo que el intercambio entre ambos países es constante.

Las familias que habitan las zonas rurales de estos pueblos de frontera, en su mayoría han llegado hace tres o cuatro generaciones de Brasil u otras zonas de la provincia, en busca de tierras y oportunidades, poblando regiones sin acceso a ningún tipo de servicio. En el paraje Tres Vecinos en particular, basta observar que recién en 2014 llegó la energía eléctrica para imaginar lo que era habitar esta zona 20, 30 o 40 años atrás: caminos intransitables, días de viaje a caballo para acceder a un puesto de

salud, monte cerrado. Las familias se establecieron primero en asentamientos precarios, principalmente como peones en la extracción de madera nativa, para luego de años de esfuerzo y trabajo poder construir sus casas. En 2013, culminó una pelea histórica, a través de la cual se consiguió que el estado expropié 36.000 hectáreas, abandonadas por las empresas extractivas al agotarse el recurso, y otorgue finalmente el título de propiedad a más de dos mil familias.

El portuñol, o brasilero como es llamado en la zona, se podría caracterizar como una lengua de contacto que surge de la mezcla entre el castellano y el portugués. El uso del portuñol en las zonas rurales es total. El castellano se limita exclusivamente a la escuela donde, por más que los niños y niñas lo aprendan, no se produce una apropiación del idioma. Se piensa, se siente, se crea en portuñol.

Los niños que asisten a las escuelas rurales del departamento pertenecen, en su mayoría, a la primera generación escolarizada de la zona. El cien por ciento de los alumnos que forman parte de la experiencia que luego relataré, serán los primeros de su familia en finalizar el nivel y, si bien algunos de sus padres están alfabetizados, no hay una apropiación de la escritura como herramienta que atraviese la vida cotidiana de las familias.

El acceso a los medios de comunicación en la zona es escaso, radio y televisión brasilera, para quienes tienen antena. Este año recién llegó internet, y aún hay en muy pocas casas, y los diarios nacionales no llegan ni siquiera al casco urbano, ubicado a 20km.

Es en este contexto que surge el interrogante sobre cómo se relacionan la lengua hegemónica, u oficial y la lengua materna, de uso cotidiano, en la escuela; sobre todo porque, a priori, el portuñol es entendido por docentes, autoridades y los mismos padres, como un problema para la escuela.

En la comunidad educativa, hay una idea generalizada de que el portuñol no sólo es un problema, sino que, además, es el culpable de gran parte de los índices de fracaso escolar. Expresiones como «hablá bien», «esa chica es re inteligente pero no habla castellano», o «los chicos no comprenden por el tema del portuñol», entre otras, son cotidianas en reuniones, recreos, pasillos y catarsis docentes. Estas predicciones, en el sentido del término que propone Kaplan (1992), terminan funcionando muchas veces como profecías autocumplidas, ya que, como sostiene Agnesot «Todo lo que se dice en una sociedad realiza y altera modelos, preconstructos» (Agnesot, 2010: 28). De esta manera, esta relación de educadores y padres con la lengua de uso cotidiano, se vuelve violenta. Se enseña a los niños y niñas al entrar a la escuela, que hablan mal. Se ubica a su lengua materna en «el lugar de la marginación y de la desventaja, es el lugar de la vergüenza y del estigma, es el lugar del desvalor y la negación» (Bixio, 2000: 49). Se les impone una lengua hegemónica, pero a fuerza de querer eliminar la de origen a través del desprestigio y la estigmatización.

Frente a esta relación de tensión entre ambas, la hipótesis es que lo que propicia el fracaso escolar es la discriminación, y no la diglosia en sí misma. Soares lo describe muy claramente: «el conflicto entre el lenguaje de una escuela histórica y socialmente creada para atender a las capas privilegiadas, cuyos patrones lingüísticos esa escuela usa y quiere ver usados, y el lenguaje de los sectores populares, que ella censura y estigmatiza, es una de las principales causas del fracaso de los alumnos pertenecientes a sectores populares, en la adquisición del saber escolar». (Soares, 2017:2)

La propuesta es asumir el conflicto que implica la existencia de varias lenguas. Defender el derecho al acceso a la oficial, pero también, si entendemos «la expresión verbal como actividad de producción de sentido y relación con el mundo» (Sawaya, 2014:117) la escuela no puede desconocer la lengua de uso cotidiano de los alumnos.

Hablamos de abrirle la puerta al portuñol para que ingrese a la escuela, reivindicándola como expresión cultural legítima. Volviendo a Soares, traigo a colación una cita extensa, pero que resulta esclarecedora en relación a la enseñanza de las lenguas en la escuela:

«Una enseñanza de la lengua materna comprometida con la lucha contra las desigualdades sociales y económicas reconoce, en el cuadro de esas relaciones entre escuela y sociedad, el derecho que tienen las clases populares de apropiarse del lenguaje de prestigio, y fijarse como objetivo conducir a los alumnos pertenecientes a esas clases a dominarla, no para que se adapten a las exigencias de una sociedad que divide y discrimina, sino para que adquieran un instrumento fundamental para la participación política y la lucha contra las desigualdades sociales. Una enseñanza de la lengua materna que pretenda caminar en dirección a ese objetivo tiene que partir de la comprensión de las condiciones sociales y económicas que explican el prestigio atribuido a determinadas variedades lingüísticas en detrimento de otras, tiene que llevar al alumno a percibir el lugar que ocupa su lenguaje en la estructura de relaciones sociales, económicas y lingüísticas y a comprender las razones por las cuales ese lenguaje es socialmente estigmatizado, tiene que presentar las razones para conducir al alumno a aprender un lenguaje que no es el de su grupo social y proponerle un bidialectismo, no para su adaptación sino para la transformación de sus condiciones de marginalidad». (Soares, 2017: 40)

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, es que surge esta propuesta didáctica que pretende jerarquizar el portuñol y la cultura popular local. No es la intención del presente trabajo esbozar un método, sino por el contrario, proponer que los docentes podemos y debemos asumir la responsabilidad de pensar y elaborar estrategias situadas en el contexto y teniendo en cuenta las particularidades que condicionan nuestra función educadora.

Los chicos nos cuentan, es una propuesta pensada desde la perspectiva etnográfica, que nos permite utilizar la información que nos provee el medio para producir conocimiento a partir de una mirada «desde abajo» de la institución escolar y la comunidad en la que está inserta (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

En los salones de primero y segundo grado de la Escuela Provincial n.º 950, cada lunes, los alumnos cuentan historias. La consigna es amplia, pueden contar algo que les sucedió, una historia que escucharon, o cualquier relato que se les ocurra. No todos cuentan, ya que no es obligatorio, solo aquellos que lo desean. Los niños relatan en portuñol, y entre ellos se repreguntan. Las intervenciones de la docente son en castellano. Al finalizar la ronda de relatos, entre todos se elige el que más gustó y se realiza un trabajo de dictado al pizarrón en el que todos construimos colectivamente la versión en castellano del relato y la dictamos, según la época y el nivel de autonomía en la escritura, a la maestra o al niño que contó la historia inicialmente. De esta manera, son sus propios relatos los que abren camino a la alfabetización, complejizando progresivamente los dictados, el reconocimiento de ciertas palabras, la asociación de letras.

«Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles o implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual» (Rockwell y Mercado, 1986:70). Este tipo de actividades permiten profundizar el involucramiento con los alumnos, conociendo historias de sus familias, empoderar a los niños en su oralidad, jerarquizando sus relatos, transformándolos en textos *escolarizables*, y abordar la alfabetización en el marco de una experiencia compartida y colaborativa. A partir del trabajo con textos elaborados por ellos, se pueden empezar a establecer intertextualidades con otros discursos, cuestionando el canon y las jerarquías de legitimidades.

Siguiendo las posibilidades que nos brinda esta forma de trabajar, es que presento el proyecto de Aventuras en Tres Vecinos. Si tenemos en cuenta la contextualización realizada en la introducción, la vida de los adultos de la zona, años atrás, la lucha por construir los asentamientos, las dinámicas propias de la frontera, representan para los niños, criados ya en otro contexto, verdaderas aventuras.

La propuesta que se da a continuación pretende trazar relaciones entre cuentos, narraciones populares, personajes míticos e historias de vida, en los que aparezcan elementos o modos (Jackson, 1986) característicos de la épica y los cuentos de aventuras, entendiendo los relatos de sus historias personales como territorio de frontera entre la realidad y la ficción, y su apropiación como elemento clave para la construcción de la identidad.

En una primera etapa de este trabajo, se realiza un primer acercamiento a textos literarios, a través de la búsqueda en la biblioteca escolar de cuentos con características que nos permitan abordar la temática. Se leen cuentos en los que aparecen personajes heroicos, que realizan proezas o grandes hazañas para cumplir sus objetivos. A partir de la lectura de las obras, conversamos sobre ¿quiénes son los héroes?, ¿qué es lo que los hace heroicos?, ¿cuáles son las proezas y cuáles las dificultades u obstáculos que se les presentan?

Una vez concluida esta primera etapa, se invitará a los niños a que pregunten en sus casas y traigan historias para contar en el salón.

«Las prácticas de lectura ganan sus sentidos de existencia material en sus contextos de uso: relatos de sus vidas, sus dificultades, la precariedad de su existencia, pero también sus conquistas» (Sawaya, 2014:120). Partiendo de esta idea, una vez introducido el tópico de los héroes, comenzaremos a indagar sobre las historias de cómo llegaron los padres, madres y abuelos, cómo era la vida en la colonia cuando ellos eran pequeños, cómo se iba a comprar, cómo se accedía a la salud y a la escuela, cómo eran las casas y los medios de transporte. En definitiva, desde la perspectiva de los niños que nacieron en la última década, para sus abuelos sobrevivir era una gran aventura. ¿Qué peligros enfrentaban, qué obstáculos debieron sortear?

Tenemos en Tres Vecinos al colono que tumbó de una piña a un buey. Al hombre al que le picó una víbora en el pie y como llegar al hospital les hubiera llevado más de tres días se lo amputaron sus hermanos para que no le suba el veneno. Madres que parieron más de diez hijos solitas en el monte. El viejo que tiene cuarenta hijos de siete mujeres distintas, y el que va y viene caminando todo el día al pueblo empujando una carretilla vacía. El dueño del pool, que siempre usa anteojos de sol, hasta de noche, y más de tres historias, todas contadas como ciertas, de por qué lo hace. También está Erce, un chacrero grandote que anda en burro y se ganó el apodo de Shrek. Todos estos hombres y mujeres existen, tienen nombre, compartimos mates, reuniones y velorios. Todos tienen algún testigo que jura que es cierto lo que se cuenta de ellos, que lo vieron. Como diría Laiseca (2011), «nunca hubo diferencia entre ficción y realidad, porque este es un mundo mágico, y no se puede imaginar lo que no existe»<sup>(1)</sup> La frontera entre la ficción y la realidad es difusa, así como lo es también para nosotros la frontera política y la lingüística. Volviendo a Severo:

Nosotros semo la frontera  
más que cualquier río  
más, mucho más  
que cualquier puente

---

(1) Esta frase fue extraída del monólogo que hace el escritor Alberto Laiseca, en la introducción a la película *Querida voy a comprar cigarrillos y vuelvo* dirigida por Mariano Cohn y Gastón Duprat en el año 2011.



Esta difusa relación entre ficción y realidad, es la que le da una riqueza inusitada a los relatos que los niños escuchan en sus casas. Poder transformar a sus vecinos, padres o abuelos en personajes de cuentos de aventura, implica un reconocimiento hacia el esfuerzo cotidiano, enorgullecerse del patrimonio que significan las historias de boca en boca que nos acompañan en cada ocasión.

Una vez que recopilamos las historias que los niños traen de las casas, las compartimos a modo de fogón. Cada alumno va contando las aventuras que le contaron a él, y, muchas veces nos encontramos con distintas versiones de un mismo hecho. Estos intercambios se realizan en portuñol, los relatos se transmiten de boca en boca, y esa es la forma de hablar, por lo tanto, también así es renarrado por los niños.

Si decíamos que transformar los relatos en textos *escolarizables* era una forma de legitimar discursos y cuestionar el canon, cabe preguntarse cuál es la diferencia entre el hombre que tumba de una piña a un buey y los personajes de los cuentos infantiles de aventura. ¿No podría ser un cuento, o un poema épico, la historia de los hombres y mujeres que tras días a caballo debían limpiar un claro en el monte para armar campamentos y establecerse, atravesando arroyos, enfrentándose muchas veces a víboras u otros animales salvajes?

Una vez que hemos disfrutado de los relatos orales que llegaron a la escuela de la mano de las investigaciones de los niños, pasamos a la etapa final del proyecto. Así como en *los chicos nos cuentan*, esta última etapa es la escritura colectiva. En este caso, de un pequeño relato épico, que da cuenta de la historia de nuestros héroes locales, sus aventuras y desventuras, los terribles peligros que enfrentaron, y sus heroicas hazañas. A través del dictado a la maestra en el pizarrón, los niños son los escritores de estas aventuras que, jugando en la frontera entre la realidad y la ficción, le ponen color a la historia colectiva y personal.

Como desarrollé en la introducción, la sociedad del nordeste misionero ha sido protagonista de grandes luchas que han traído aparejadas grandes conquistas, tenemos memoria y ejercicio de llevar adelante batallas por mejorar nuestras condiciones de vida. Sin embargo, en este caso se trata de una batalla cultural, y replantear la relación entre la lengua hegemónica, la literatura canonizada, la escuela y la lengua y la cultura popular, sería una conquista enorme.

Se trata de asumir como docentes el compromiso de involucrarnos, de entender que el otro somos nosotros (Sawaya, 2014), y de comenzar a elaborar estrategias didácticas en las que la voz de los niños y niñas sea la que marque la legitimidad de tópicos, de contenidos, de idiomas. Permitirnos jugar con las historias populares y otros géneros literarios, relacionarlos, entreverarlos. Poner a dialogar al castellano con el portuñol, no para remplazarlo sino para entenderlo, reconocerlo y aprehenderlo.

## Bibliografía

- Agnenot, Marc** (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bixio, Beatriz** (2000) «Grietas entre el hablar y el hacer», en: Herrera de Bett, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Univ. de Córdoba.
- Bourdieu, Pierre** (2001) «La producción y reproducción de la lengua legítima». *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal
- Kaplan, C.** (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- Rockwell, E y Ezpeleta, J.** (1983) «La escuela: relato de un proceso de construcción teórica». Disponible en: [revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5093/4172](http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5093/4172)
- Rockwell, E. y Mercado, R.** (1986) «La práctica docente y la formación de maestros» en *La escuela, lugar del trabajo docente*, México D.F, CEIEA.
- Sawaya, Sandra** (2014) «Prácticas de lectura: articulaciones entre la extensión y la investigación», en línea. *El todo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. FaHCE-UNLP, año 5, n.º 8
- Jackson, Rosemary** (1986) *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires, Catálogos.

