

Revista  
electrónica  
de la Secretaría  
de Investigación

FHyCS-UNaM

Nº 17 Diciembre 2021



**Artista Invitado**

Carola Hawaii

[www.instagram.com/carolahawaii](http://www.instagram.com/carolahawaii)

## Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

**Decana:** Mgter. Gisela Spasiuk

**Vice Decano:** Esp. Cristian Garrido

**Secretario de Investigación:** Dr. Froilán Fernández

**Director:** Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

### Equipo Coordinador

- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)
- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo de Redacción

- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

### Diseño Gráfico

- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

### Diseño Web

- Pedro Insfran

### Web Master

- Santiago Peralta

# DOSSIER

Presentación. Prácticas de lectura y escritura entre la escuela media y los estudios superiores: Umbrales, pasajes y diálogos

*Por Carla Andruskevicz, Marcela da Luz y Romina Tor*

*Volviendo* a los procesos de lectura y escritura: Reflexiones metadiscursivas

*Por Carla Andruskevicz y Marcela da Luz*

De la escuela secundaria a la academia. Reflexiones en torno a los textos escritos y maneras de leer

*Por Gustavo Alberto Giménez y*

*Daniel Roberto Luque*

En-clave plurilingüe

*Por Adriana Noemí Villafañe*

El estudio de la enseñanza, adquisición y uso de la lectura y la escritura académica desde la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu

*Por Germán Pinque*

La escritura académica: tomar la palabra en el umbral

*Por Claudia Dirí y Ana Camila Vallejos*

La escritura del ensayo en el Nivel Medio: más dudas que certezas

*Por María Virginia Reichel*

Abordar prácticas de lectura y escritura ensayística desde los *umbrales semióticos*

*Por Carlos Rolando Parola y Mariana Belén Conte*

Cartografías virtuales en tensión: del lector y sus prácticas

*Por Brenda Macarena Amarilla y Romina Tor*

La enseñanza de la lectura: una herramienta política de emancipación en contexto de desinformación

*Por Rossana Viñas, Cristian Eduardo Secul Giusti, Marcelo Belinche*





# *En-clave plurilingüe*

## Multilingual enclave

Por Adriana Noemí Villafañe\*

Ingresado: 30/09/21 // Evaluado: 14/10/21 // Aprobado: 27/10/21

### Resumen

La complejidad lingüística en un espacio de fronteras como es la provincia de Misiones influye desde los umbrales en la alfabetización académica permanente. El presente ensayo parte de los conceptos de frontera e interculturalidad para repensar la enseñanza de la lengua en los estudios superiores, según una gramática que se muestra indiferente con los hablantes de esta región fronteriza que posee características plurilingües.

**Palabras clave:** frontera – umbral – plurilingüismo – alfabetización



U  
M  
Universidad Nacional de Misiones

### **Abstract**

*Reflections and considerations are presented about the linguistic complexity in a bordering area such as Misiones Province, which influences in academic literacy from the threshold. We start from the concepts of border and interculturality to rethink the language teaching in higher education, according to grammar which is displayed differently with speakers from a bordering region with multilingual characteristics.*

**Keywords:** border – threshold – multilingualism – literacy.



Universidad Nacional de Misiones

---

### **Adriana Noemí Villafaña**

*\* Área disciplinar: Lingüística. Prof. y Lic. en Letras. Esp. en Investigación Educativa (UNCOMA). Prof. Asociada de las cátedras Lengua y Comunicación y Comprensión y Producción del Discurso (FHyCS-UNaM). Docente Titular de Lectoescritura de la Lic. en Enfermería (FCEQyN-UNaM). Investigadora Cat III. Coordinadora general del PATFEs.*

*E-mail: adrianavillafae@gmail.com*

### **Cómo citar este artículo:**

Villafaña, Adriana Noemí (2021) "En-clave plurilingüe". Revista La Rivada 9 (17), pp 50-61. <http://larivada.com.ar/index.php/numero-17/dossier/317-en-clave-plurilinguee>

El espacio intercultural al que pertenecemos se constituye como frontera delimitando una semioesfera definida por el plurilingüismo de sus habitantes, situación que moviliza a realizar algunas reflexiones acerca de la alfabetización académica permanente, las normas lingüísticas y su relación con las variedades regionales de la lengua, y a repensar los aspectos *aconsejables* o *preferibles* al momento de enseñar/aprender en los umbrales de la universidad.

Tomamos el concepto de *alfabetización académica* de Marín (2006) para observar su complejidad en nuestra realidad lingüística. Esta autora define a la *alfabetización académica* como un proceso por el cual se enseña a producir y comprender textos del ámbito de los estudios superiores, y dialogar con los discursos de las disciplinas. Además, señala que “el desarrollo de las competencias letradas es –en su base– de orden lingüístico” (Marín, 2006: 32) y recalca la necesidad de instalar la *alfabetización académica permanente* –atendiendo a que las actividades de leer y escribir constituyen un proceso cognitivo– en constante vinculación con el currículum.

La alfabetización académica, entonces, se podría caracterizar, a su vez, como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita. (Marín, 2006: 31)

*Frontera, interculturalidad, lenguas, interacciones enunciativas*, son otros términos primordiales e ineludibles que deben tenerse presentes para llevar adelante el rol docente. Del mismo modo, la situación política, geográfica y cultural en la que estamos inmersos toma un papel relevante y determina la línea de trabajo con que encaramos la enseñanza de la Lengua en los primeros años de los estudios superiores. Sostenemos la importancia del *re-conocimiento* de la cultura propia, de las formas expresivas propias de nuestra región, y de nuestra habla fronteriza, tanto para los docentes como para los estudiantes. Es un paso previo y necesario para lograr el desarrollo de las competencias para interpretar y producir textos a lo largo de todos los niveles educativos, y manipular el lenguaje y dotarlo de sentidos de forma activa. Para alfabetizar académicamente, es necesario tomar en consideración las palabras de nuestra maestra Ana Camblong, y apreciar el hecho de que “nuestro dialecto pone en escena giros discursivos que dan cuenta del dilatado proceso sociocultural fronterizo de mixturas, transformaciones y alquimias semióticas en un clima perceptiblemente distinto y una normalidad diferente” (Camblong, 2014: 131).

En el proceso de alfabetización académica permanente, y sobre todo en las etapas iniciales de la universidad, el joven se encuentra en el umbral de un espacio semiótico nuevo, el de la cultura escolar/académica que le demanda nuevas competencias lingüísticas. Por lo tanto, ocurre en ciertos casos que, quienes provienen de comuni-



dades socioculturales fronterizas multilingües, como nuestra región<sup>1</sup>, se enfrentan a un espacio dialógico diferente, que no les es familiar.

Los hablantes encaran los límites de su espacio semiótico advirtiendo procesos diferentes de significación. En este punto, la heterogeneidad lingüística, los umbrales, los sentidos, demandan la presencia del docente como *mediador cultural* en esa realidad compleja en la cual el lenguaje manifiesta múltiples posibilidades nuevas. En esta *todo-posibilidad* es importante que el trabajo áulico universitario tenga al diálogo como una práctica cotidiana, debido a que, a partir de este probablemente se generen efectos movilizadores al ahondar en cuestiones con las que los estudiantes se identifican: las contingencias históricas y sociales de sus entornos, como así también sus propias experiencias como hablantes de una lengua, sus valores y creencias.

Sin embargo, toda semiosfera tiene como condicionante la presencia de *límites*, de discontinuidades, que muestran una realidad diferente representada por la lengua oficial que demanda un espacio, y llega con pretensiones unificadoras. Entonces, empecemos a cavilar sobre ese colapso entre la lengua propia y la lengua oficial ostentada por las instituciones, *puristas e inflexibles*, a los fines de colaborar con la efectividad de la alfabetización académica permanente en este espacio plurilingüe.

La heterogeneidad propia de toda lengua histórica no es una preocupación de la gramática básica, según expone Arnoux (2015) en sus “Políticas Lingüísticas”. Esta autora ofrece una mirada crítica al posicionamiento de la Academia que desplaza a las expresiones lingüísticas regionales, en favor la variedad estándar con sus “valores propios de prestigio y corrección” (Arnoux 2015: 245). Reconoce un esbozo de tolerancia a los sociolectos cultos de las variedades diatópicas, debido a que son los más *uniformes*, no obstante, todo termina en *lo preferible o lo aconsejable*. La norma se asocia con la variedad que debe circular y enseñarse en los niveles educativos formales como patrón lingüístico prestigioso que raramente acepta las variedades diafásicas. Así, la perspectiva de esta gramática nos deja afuera como hablantes de una región fronteriza que se caracteriza por la alternancia y mezcla de lenguas, tanto en aspectos lexicales (*Voy a tarefear*, para referirse a la cosecha de yerba; *argel* por antipático), como sintácticos (*es para mí comprar* con el sentido de *voy a comprar*); por el uso de locuciones (*le dió un chipaí* por *le dio una bofetada*), o bilingüismo en casos de diálogos informales, entre otras<sup>2</sup>.

1 El enclave geográfico de Misiones determina características socioculturales específicas. Casi la totalidad de sus fronteras políticas están en vecindad con Brasil y Paraguay, situación que establece un claro contacto social y lingüístico, dando la posibilidad a los habitantes de esas zonas de frontera de comunicarse en portugués y guaraní, respectivamente, además del castellano. Sin embargo, también se produce una mezcla de lenguas que se evidencia en el entrelazamiento entre portugués y castellano –en la frontera con Brasil–, que algunos denominan portuñol. Al respecto, Cerno (2019), a partir de sus investigaciones, sostiene: “(...) nuestros datos sugieren que al interior de la comunidad los hablantes no emplean el término portuñol para referirse a su propia habla, con lo que resulta que el término constituye una categoría externa.” (Cerno, 2019: 145) Además de las variedades del portugués se encuentra el uso de otra, en la zona fronteriza con Paraguay, producto de la combinación del guaraní con el castellano, que algunos denominan yopará, y que significa mezcla. Lo descripto señala la presencia de distintas modalidades de bilingüismo. Se suma, en casos de familias de inmigrantes europeos, el uso de las lenguas de origen alemán, ruso, polaco y ucraniano; y en comunidades aborígenes guaraníes el uso del mbya guaraní.

2 Las descripciones sociolingüísticas realizadas por Amable (1975) y por Cerno (2019) dan cuenta de la riqueza dialectal de la zona de frontera que nos ocupa.



De estas observaciones surge pensar sobre los corpus de lectura que en algún momento abordamos en las clases de alfabetización académica<sup>3</sup> en la universidad, y que están constituidos por textos que rescatan locuciones, frases, expresiones coloquiales, cuyo uso representa las características idiomáticas de nuestra región fronteriza y plurilingüe. Son expresiones donde se mixturán las lenguas en contacto: el portugués y el guaraní con el castellano, cuyos entramados semióticos son –a veces– difíciles de definir y alcanzar, más aún por quienes no forman parte de la comunidad regional.

En los casos de variedades diatópicas, una locución local da pie a hablar de sus sentidos, de su equivalente *culto*, de cómo es la forma sintáctica en su relación con otra, cómo se constituyen a partir de los elementos gramaticales. De este modo, nos encontramos con un sinnúmero de cuestiones que nos conducen a considerar una tarea de enseñanza que se focalice también en el metalenguaje, es decir, en instalar la mirada crítica hacia la propia lengua, en su reconocimiento y en relación con las decisiones de políticas lingüísticas.

El ser *fronterizos* –y docentes– nos anima a reparar en las mochilas lingüísticas de los estudiantes, las cuales están repletas de rasgos plurilingües que permiten evidenciar la heterogeneidad propia del habla misionera. Tal el caso de quienes provienen de localidades ubicadas en los límites políticos y geográficos que están en contacto con el portugués y/o con el guaraní; y de otros que pertenecen a núcleos familiares donde se advierte una fuerte presencia de alguna lengua inmigrante. Estos hablantes muestran una combinación de las variedades diatópicas y diafásicas que permite poner en marcha el proceso semiótico de la frontera: un espacio-tiempo que se plasma en la composición pluriétnica de sus habitantes; una dimensión geográfica, lingüística y cultural que nos atraviesa y nos constituye como hablantes misioneros “(...) inmersos en un movimiento constante de mezclas, amalgamas, corrimientos, sustituciones, retorcimientos y cambios que derrapan entre idiomas, costumbres e imaginarios sin solución de continuidad” (Camblong, 2011: 130).

Nuestro discurso como hablantes misioneros nos lleva a revalorizar nuestra cultura lingüística y nuestra identidad mestiza. Analizar enunciados propios del habla fronteriza nos permite identificar en la diversidad lingüística, en la amalgama de lenguas, la intencionalidad y los sentidos con que son utilizados determinados usos fraseológicos. Asimismo, podemos analizar en qué situaciones concretas son expresados; qué interpretaciones o sentidos le otorgan los interlocutores; y fundamentalmente, podemos advertir los modos de recepción que producen: las reacciones provocadas en los destinatarios locales, frente a las reacciones de sujetos de otros espacios culturales.

Esta propuesta, que tiene una fuerte carga ideológica glotopolítica, es clave para reforzar en los estudiantes el inevitable *encadenamiento* entre los sujetos y la cultura como constelación de prácticas socioculturales significativas, en cuyo contexto el lenguaje instaure eslabones. En otras palabras, los hablantes del dialecto misionero llevamos adelante esa continuidad a través de las prácticas comunicativas en todas las esferas de la praxis social, interacciones que muestran un entramado de sentidos que son muchas veces herméticos para hablantes de otras regiones. Se advierte lo simbólico en su amplia expresión. Se instala un juego donde lo semiótico es oscuro para

3 La preocupación por la alfabetización académica es de carácter colectivo en la comunidad universitaria de la UNaM, por lo cual, las carreras que allí se dictan han incorporado en sus planes de estudio, asinaturas tales como “Lengua y Comunicación” y “Comprensión y Producción de Discursos/Textos”.



algunos y clarísimo para otros, dando lugar al humor, a la parodia. Se emplaza un poder que opera sobre las significaciones cuyo origen es la pertenencia a una semiosfera que excluye a otros, pero que evidencia la presencia de sentidos a veces inalcanzables. ¡Angá<sup>4</sup> el que no entiende! En este mismo camino nos orienta Ana Camblong cuando, en su conferencia “Lenguaje y Metalenguajes”, expresa que “...lenguaje y cultura son condiciones universales de la especie, pero las materializaciones existentes serán siempre lenguas y culturas singulares” (Camblong. 2008: 1).

En nuestra región, desde las instituciones escolares, vale realizar acciones de rescate de esas materializaciones lingüísticas que colaboran en el perfil cultural de las locuciones, como también de las expresiones singulares que establecen sentidos únicos en el intercambio cotidiano, pero que asimismo los exceden para acceder a otros. Posee escasa presencia el interés de todos los agentes educativos en visibilizar esos usos idiomáticos que circulan, no solo en los formatos y géneros convencionales como los relatos territoriales, sino también en las redes sociales, y en las conversaciones cotidianas que tenemos como hablantes de nuestro dialecto. Desde la misma perspectiva que plantea Camblong, tal vez nos mostramos como vigilantes y cuidadores de nuestra *original idiosincrasia*, porque queremos dar valor a esas expresiones y reavivar sus sentidos en nuestra semiosfera. Cuidamos nuestra lengua ancestral para no perderla, para conservarla y para no olvidarla. Somos tal vez la imagen del nuevo *ser docente de lengua* que reactiva los sentidos de nuestra lengua regional y asume una actitud rebelde frente a la norma española.

Como herederos y dueños actuales, americanos, argentinos de la lengua, *hacemos lo que queremos con ella*. Ahora es nuestra, y aparece la búsqueda de diferenciación y reconocimiento, no solo de la madre sino de otras lenguas hermanas. Y surge el dilema para los docentes: ¿qué hacer en la universidad? ¿Qué enseñar, analizar, reconocer, usar? ¿El dialecto regional o el estándar? La respuesta es: ambos, porque coexisten en cada hablante culto y en el que se *retoba*<sup>5</sup>, muchas veces, frente a la norma. Habrá que acomodarse a la situación. Cada ámbito atiende su lengua de modo que se evidencia que el discurso siempre nos devela, nos desnuda y por eso el ejercicio del decir descubre nuestra imagen de hablantes. Nuestro discurso siempre está impregnado por nuestra historia de vida, nuestro lugar de origen, nuestros saberes. Eso que parece tan *íntimo*, tan personal no lo es, ya que formamos parte de una comunidad o de comunidades discursivas y nacemos en una determinada cultura que posee determinados códigos.

Halliday (1979) afirma que el lenguaje es una forma de relación social, es el medio por el cual formamos parte de un grupo: la familia, los vecinos, los compañeros de la escuela o del club, nuestra profesión, etc. y a partir de esto construimos nuestra identidad como sujetos sociales. Entonces, con el lenguaje como la principal forma de interacción social, y con los recursos de nuestra/s lengua/s, damos significado al mundo que nos rodea, nos relacionamos con nuestro entorno, participamos en él y construimos nuestras identidades sociales. En el espacio escolar/académico, cobra importancia el reflexionar sobre nuestras maneras de usar el lenguaje en tanto nos mostramos como hablantes: quiénes somos, de dónde somos, qué nivel educativo tenemos, en qué comunidades de hablantes participamos. Es así que el contexto, la situación de interacción, se manifiesta en nuestros usos lingüísticos. En este sentido,

4 Expresión guaraní que significa *pobre*, en el sentido de provocar lástima.

5 Expresión de esta región. El que se *retoba* es el que tiene una actitud cerrada e inflexible.



para Halliday no va a existir una sola lengua para todos, igual y estática, sino que va a haber tantas variedades, según la fisonomía de las comunidades que la hablan.

La lengua forma parte de la organización de la cultura y, por supuesto, del Estado como pilar elemental para el ejercicio del poder (Bourdieu, 2001). En la relación entre lengua y nación, las lenguas oficiales –en nuestro caso el castellano– se han instituido vinculadas al Estado. Sin embargo, hay que repensar el lugar que le otorga a las otras lenguas, diferentes en cada región, propias de cada comunidad. Si pensamos en Misiones, encontramos una riqueza dialectal producto de las hibridaciones de las lenguas en contacto: castellano, portugués, guaraní. Principal y fundamentalmente, esa lengua estándar o la lengua legítima, como la denomina Bourdieu, se impone a través de las instituciones, sobre todo las educativas, como mencionamos en otro lugar. La lengua, oral y escrita, con la que se participa, y es la que se enseña en la escuela, es la variedad estándar de la lengua oficial. Las otras variedades y lenguas han sido históricamente desvalorizadas y hasta su uso es sancionado en el contexto escolar de nuestra provincia. Y esto aún sucede a pesar de la existencia de un cuerpo de saberes lingüísticos, didácticos y pedagógicos que abordan esta situación y recomiendan su inclusión en y para la enseñanza de la lengua oficial; tal es nuestra posición al respecto. En nuestra provincia de Misiones, muchos hablantes cuya lengua materna es el portugués o guaraní viven una situación de desventaja: no solo no se la tiene en cuenta para la enseñanza del castellano –que no es su lengua materna–, sino que además se les prohíbe utilizarla dentro del aula.

A partir de lo desarrollado hasta este punto, consideramos muy oportuno decir unas palabras más acerca de la frontera mencionada y sobre los desempeños lingüísticos orales, en tanto es la forma que más evidencia las peculiaridades de nuestro lenguaje, nuestra manera de hablar. Ese registro oral que usamos cotidianamente colisiona con lo que estipula la norma y, desgraciadamente, en ocasiones tiene eco en el espacio docente. Por lo tanto, aparece otro *enfrentamiento* reforzando la frontera, unos límites que no reconocemos porque nos ubican fuera del tiempo y del espacio, y pretenden ignorar los usos orales coloquiales de los entornos cercanos. Y aquí el escenario se exhibe entre cómico y fatal. Camblong lo describe así:

La violencia y la crueldad que ejercemos alegremente sobre la “manera de hablar” del otro es el pan nuestro de cada día. Pero sobre todo, se trata de un deporte pedagógico que goza de gran aceptación y popularidad en nuestras aulas; es un arma defensiva eficaz y devastadora en el ejercicio del poder educativo; es también una droga que nos obnubila y nos vuelve adictos incurables. (Camblong, 2008: 5)

En consonancia con Camblong, propugnamos el valor pragmático y realista del lenguaje, prendido a las dinámicas semióticas del espacio, aunque en muchas ocasiones, la gramática elude las opciones del hablante y las establece como *no prestigiosas*. Como lo expresa Arnoux:

El dispositivo gramatical normativo, que se presenta como un instrumento al servicio de la educación, sirve para aquella reproducción en la medida en que legitima y deslegitima hablantes y prácticas sociales, y establece jerarquías arbitrarias o poco fundamentadas, en los usos. (Arnoux, 2015: 266)



Es decir, nuestro modo de hablar fronterizo, multilingüe, es desprestigiado. En términos de Bourdieu (2001) la lengua legítima, oficial, establece un mercado lingüístico unificado en el que la lengua de *mayor precio*, la más valorada, aquella desde la cual se mide el valor y la corrección de las otras variedades y lenguas, es precisamente la variedad estándar de la lengua oficial. En palabras del autor:

Es en el proceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales y en los espacios oficiales (escuelas, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.) esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas. (Bourdieu, 2001: 19)

Con estas conceptualizaciones, reiteramos, sería provechoso trabajar en el aula con las expresiones regionales de nuestra variedad diatópica del castellano, y las locuciones propias de la región, desde las perspectivas semánticas, pragmáticas y gramaticales.

Desde este enfoque, no podemos ceñir la mirada a categorías exclusivamente léxicas o exclusivamente gramaticales:

Las categorías pragmáticas que se reconocen en la “teoría de la enunciación” constituyen un buen ejemplo de ello, ya que cubren un amplio espectro de posibilidades expresivas, que van desde la densidad de los elementos léxicos hasta la adelgazada abstracción de las categorías gramaticales. (Di Tullio, 2003: 54)

Con esto entendemos que los procesos semióticos que pone en marcha una semiosfera recubren las cuestiones meramente gramaticales y sintácticas, aunque, obviamente sin hacerlas desaparecer. La gramática hoy pide ser abordada desde la noción de metalenguaje relacionado a las dinámicas semióticas, y para ello centra su discurso en la lengua natural. Es así que cobra relevancia el concepto de *diferencia* que se instala como eje de los estudios, y la *traducción* como la operación de base.

Promovemos enseñar desde los usos, desde la práctica comunicativa, desde la perspectiva pragmática del lenguaje, pero sin dejar de lado la gramática que debe ampararse bajo el mismo paraguas de las prácticas. Y a esto agregarle la clara relación entre lengua, cultura e identidad, en pos de evitar la desvalorización del dialecto o la lengua de un estudiante, para no provocar una onda expansiva que afecte también a su grupo social, a su comunidad.

De aquí nace la pregunta: esta forma de enseñar una lengua, en sus aspectos gramaticales y pragmáticos, de manera articulada y relacionada, ¿es una cuestión ideológica? ¿O es una moda escolar? Cualquiera sea el caso, nos ubicamos frente a unos cuantos atascos que piden una dilucidación: la dicotomía *aceptado/no aceptado* por la norma; la cuestión de *¿se escribe como se habla?*; el lugar de la jerga y de las malas palabras; la incorporación de préstamos lingüísticos; la escritura de los textos en las redes que oscila entre la oralidad y la escritura, el lenguaje inclusivo y tantos otros dilemas que abren sus respectivos debates.

Explícitamente estamos en el lugar del *modelo ideológico* (Street, 1984, citado por Castelló 2014: 350) en lo que atañe a las prácticas de alfabetización en las instituciones escolares y universitarias, donde se considera el contexto social sin dejar de lado las relaciones de poder y autoridad como condicionantes de sus efectos. Y



nuevamente debemos señalar que el reto es abordar la alfabetización académica teniendo en cuenta su carácter social, su ineludible impacto en las prácticas docentes y los rasgos culturales.

¿Qué pasa con la norma, entonces? Los interrogantes siguen. ¿Qué importancia tiene la norma en los hablantes? La reticencia de los estudiantes frente a las clases de Lengua puede permitirnos hipotetizar que para ellos no es una preocupación; pero sí preocupa a los especialistas, los docentes, y pujan por enseñarla, muchas veces, divorciada de los usos, sin atender a la posibilidad que ofrece una perspectiva socio-interactiva. De alguna manera, en la línea de Arnoux (2015), podemos pensar en una norma surgida del uso, sobre todo si consideramos que, en la oralidad, la norma con sus reglas está más desdibujada. Es así que se observa la tensión uso/norma que da lugar a numerosas preguntas problemáticas y nos ubica en su frontera. Esta no es una inquietud exclusiva del ámbito educativo; también lo es de las esferas periodísticas y jurídicas. En todos estos espacios, la tarea docente debe generar una respuesta sobre qué hace con la norma y el uso a través de sus prácticas de enseñanza, y sobre cómo considerar las variedades diatópicas.

## Un lugar para la gramática

En este entramado, queremos decir algunas palabras sobre la *gramática*. Supisiche y Defagó (2016) sostienen que en la enseñanza actual se ha perdido la noción de la lengua como sistema, la observación y reflexión del funcionamiento del sistema gramatical. Explican que se busca el objetivo de lograr en los estudiantes la práctica inmediata de la comprensión y producción de discursos, con lo cual la enseñanza es de carácter procedimental, y no se reconoce el valor del conocimiento sintáctico. En la misma línea de cavilaciones, cabe mencionar nuestra posición al respecto. En las aulas universitarias, de disciplinas diferentes a la de Letras *no se pretende formar especialistas en la lengua, sino profesionales en su área científica que manejen las variedades disponibles de ella*. Es así que se reconocen los saberes adquiridos con anterioridad, donde los niveles educativos que preceden al universitario se han encargado de esos conocimientos gramaticales, y se focaliza en los discursos específicos de la disciplina a partir del abordaje de géneros diversos, de diferentes situaciones de enunciación, recuperando los saberes gramaticales. Es decir, el desarrollo teórico se presenta en función de los casos discursivos analizados y producidos; y, al contrario de lo que sostienen Supisiche y Defagó, la gramática cobra relevancia estando asociada a la finalidad práctica de comprender y producir discursos. Conservamos la idea de que, en el marco de la descripción teórica de la gramática, aunque acotada, los abordajes textuales realizados desde los diversos niveles de análisis, y con hincapié en lo semántico y pragmático, posibilitan establecer las relaciones necesarias para comprender la diversidad de los fenómenos lingüísticos y discursivos. Es así que la valorización de las competencias de los estudiantes originarios de un espacio fronterizo de lenguas que conviven y modelan el habla local incrementa el capital simbólico y cultural al institucionalizar esos conocimientos. Los estudiantes asumen el rol de mediadores de la cultura lingüísticamente compleja enriqueciendo el análisis meta-lingüístico y metacognitivo para otorgar a los saberes el enfoque científico necesario. Por lo expuesto, la perspectiva de las autoras puede tomarse de manera *discreta*



UM  
Universidad Nacional de Morón

cuando sostienen, por ejemplo, que la presentación sistemática se ve limitada por los casos trabajados o cuando expresan:

Pero por la modalidad actual de enseñanza de los contenidos gramaticales es imposible planear la presentación sistemática de las unidades ya que su introducción depende de los casos trabajados (textos o comunicaciones concretas) por lo que la noción de la `lengua como sistema` está perdida desde el principio. (Supisiche y Defagó, 2016: 16)

Si bien, los estudiantes no conocerán en su total extensión el sistema de la lengua, saben de su existencia y complejidad. Según Carlino (2013), es necesario aprender a leer y escribir, es decir, alfabetizar en la universidad, sin perder de vista que cada especialidad científica posee sus propios discursos y, por ende, sus propios recursos retóricos y sus características sintácticas y léxicas, que es a lo que se aboca la enseñanza de materias vinculadas a la lengua. A esto, nosotros le sumamos la consideración de los rasgos lingüísticos heredados.

Se observa que la descripción/normativa de la Nueva Gramática de la RAE (2011) ficcionaliza las intervenciones para establecer la norma, apelando a corpus existentes para ejemplificar algunos criterios de frecuencia, y/o utilizando expresiones de los propios académicos.

En cambio, en las propuestas áulicas se advierte que los casos trabajados son producto de una selección de textos efectuada por el docente, donde está representada una multiplicidad de discursos que de ninguna manera son enunciados descontextualizados y esquemáticos, sino que permiten identificar las distintas posibilidades lingüísticas que los textos ofrecen. Por lo cual no se pierde el concepto de la lengua como sistema, sino que se toma en cuenta el encuadre semiótico, el enfoque ecléctico y el análisis interfaz. Tal es el sentido de enseñar Gramática en la actualidad.

Desde estos modos y concepciones sobre la enseñanza, no se pierde totalmente la observación y reflexión del funcionamiento del sistema gramatical, sino que se realiza de manera adecuada a los discursos y situaciones en las que se desempeñarán los futuros profesionales. Es así que la universidad le ofrece al estudiante las herramientas para avanzar en su formación y en la autogestión de los conocimientos sobre el sistema gramatical.

En este sentido, coincidimos con Supisiche en la eficacia de tener en cuenta el objetivo práctico de aprovechar el contenido gramatical en situaciones nuevas complementado al objetivo teórico, y abordar el funcionamiento de la lengua en los distintos planos de análisis. Sin embargo, estamos convencidos de que nuestra propuesta concretada en el marco de reflexiones metalingüísticas y metacognitivas, necesarias para no perder de vista el contexto fronterizo plurilingüe que habitamos, colabora con la enseñanza de Lengua desde un enfoque sociocultural más amplio.

Queda acotar que el enfoque presentado acerca de la gramática nos vuelve a movilizar como docentes para realizar una tarea de índole reflexiva sobre los procesos lingüísticos en relación indisoluble con los procesos semióticos de nuestra cultura. Esto implica sacudir concepciones –es posible que docentes *antiguos* todavía las conserven–, predisponerse al trabajo con los sentidos de los discursos, y poder establecer diálogos con los estudiantes.



UM  
Universidad Nacional de Morón

Finalizamos con estas ideas y reflexiones destacando que han sido presentadas con la intención de que sean aceptadas como propuesta para repensar la alfabetización en espacios de umbrales, como el nuestro. Esperamos que la idea de habitar la frontera –en términos lingüísticos– se revalorice en los ámbitos académicos, para lograr una alfabetización exitosa que incluya la diversidad lingüística.

## Referencias bibliográficas

AMABLE, Hugo W (1975) *Las figuras del habla misionera*. Santa Fe, Editorial Colmena.

ARNOUX, Elvira (2015) “El dispositivo normativo en la Nueva gramática básica de la lengua española”. En ARNOUX, Elvira NARVAJA DE Y BEIN, Roberto (Eds.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires, Biblos. Pp. 243-268

BOURDIEU, Pierre (2001) *¿Qué significa hablar?* Madrid, Ediciones Akal.

CAMBLONG, Ana (2008) *Lenguaje y metalenguajes*. Conferencia de apertura de actividades en el Programa de Articulación en Educación. Posadas (Misiones).

CAMBLONG, Ana (2011) “Instalaciones en los umbrales Mestizos Criollos”. En *Para una política del lenguaje en Argentina*. EDUNTREF. Pp.129-135

CARLINO, PAULA (2013) “Alfabetización Académica diez años después”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [En línea] Sección Temática. Puesto en línea 2013-06-30, consultado el 20 de septiembre de 2021. URL <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250> . VOL. 18, NÚM. 57.

CASTELLÓ, Montserrat (2014) “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”. En *Enunciación*, 19(2), Pp. 346-365. Consultado en DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>. Consultado el 25-09-21

CERNO, Leonardo (2019) “Portugués, Español, Alemán y Brasileño. Lenguas y Variedades en contacto en el Alto Uruguay (Misiones, Argentina)”. En *Avá*. Revista de Antropología, VOL. 34, Pp. 131-153, Universidad Nacional de Misiones.

DEFAGÓ, Cecilia (2016) “La gramática en capas: una propuesta de reflexión gramatical desde la psicolingüística y la gramática generativa”. En SUPISICHE, Patricia y OTROS (2016) *Enseñar gramática. Propuestas para Docentes*. Córdoba, Brujas.

DI TULLIO, Angela (2003) *La corriente continua: entre gramaticalización y lexicalización*. Revista de Lingüística teórica y aplicada. Chile, Facultad de Humanidades y Arte.

HALLIDAY, Michael (1979) *El Lenguaje como Semiótica Social*. México, Fondo de Cultura Económica.



MARÍN, Marta (2006) “Alfabetización académica temprana”. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 27, N° 4.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011) *Nueva gramática básica de la lengua española*. Buenos Aires. 2da ed.



Universidad Nacional de Malinas



[www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)

**LA RIVADA**  
investigaciones  
en ciencias sociales