

LA INVESTIGACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

VOLUMEN 3

INCLUSIÓN, TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

INFoD



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lea Verub

COMITÉ EDITORIAL

Sara Amaya, Andrea Brito, Alicia Camilloni, Pablo Cevallos Estarellas, Mónica Dell'Acqua, Marisa Díaz, Juan Carlos Llorente, Catalina Nosiglia, Ana Pereyra, Mónica Soto y Sandra Ziegler

EVALUADORES EXTERIROS

Dra. Andrea Alliaud, Esp. Gabriela Asinsten, Dra. Andrea Brito, Mg. Lilita Calderón, Mg. Paula Dávila, Ing. Fabián Chemy, Mg. Adriana Laura Díaz, Prof. Mónica Dell'Acqua, Lic. Daniel Feldman, Lic. Brian Uriel Fuksman, Mg. María Paz Florio, Prof. Guillermo Golzman, Prof. Diego Hartzstein, Esp. Laura Irene Lacroix, Esp. Francisco López Arriazu, Mg. María Teresa Lugo, Dr. Juan Carlos Llorente, Dra. Ligia Andrea Mendoza Mejía, Dra. Laura Mombello, Lic. Verónica Müller, Lic. Silvia Susana Peralta, Dra. Ana Laura Pereyra, Lic. María Emilia Quaranta, Lic. Carolina Elvira Rivadeneira, Dra. Carolina Scavino, Prof. Noemí Scaletzky, Dr. Marcelo David Sosa, Dr. Daniel Suárez y Dra. Sandra Liliana Ziegler

ÁREA DE INVESTIGACIÓN INFOD

Coordinador: Daniel Galarza

Equipo: Ana Borioli, Carmen Gómez, Andrea Retamal Hofmann, Nicolás Rosselló, Laura Sartirana, Adriana Serrudo y Valeria Bardi

Colaboradora: Juan Beylis, Gabriela Resnik y Cecilia Rodríguez

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Coordinadora: Alicia Serrano

Responsable de publicaciones: Gonzalo Blanco

Edición y corrección: Gonzalo Blanco, Cecilia Pino y Claudio Pérez

Diseño: Paula Salvatierra

Diagramación: Mario Pesci

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Inclusión, trayectorias y diversidad cultural - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018.
280 p.; 23 x 17 cm. - (Investigación en los Institutos Docentes)

ISBN 978-987-469281-7-9

1. Educación.
CDD 371.1

ÍNDICE

Sección I. Estrategias de acompañamiento a los estudiantes 11

Las trayectorias formativas y sus condicionantes en la Educación Superior. 12
P. E. Fernández, M. L. Ocampo Segovia, M. C. Barriobueno y N. N. Castellanos

Las tutorías a docentes en formación en los profesorado: un doble desafío. 30
W. Viñas y F. Mastrandea

Abordajes de nuevos/viejos roles: el tutor académico en Santa Fe. 42
M. S. Ibáñez, F. Bonadeo, P. D'Angelo y V. Muga

Representaciones docentes sobre la inclusión en escuelas secundarias que atienden a sectores populares. L. Vecino, A. Jácome y M. Noguera 64

Sección II. Trayectorias educativas en contextos de diversidad cultural 89

Trayectorias escolares y formación docente en contextos de multiculturalidad y marginalidad. G. Álvarez y M. L. González 90

Aprendizajes en aulas múltiples de escuelas rurales del Noroeste de Córdoba. 110
C. A. Hidalgo, J. J. Mazzeo y A. E. Olmos

Trayectorias Escolares en el Nivel Primario en contexto rural. S. B. Araya 130
E. I. Butel Pantazzis, A. N. Mercado y M. A. Moyano

Prácticas pedagógicas: un estudio en escuelas secundarias rurales de Santiago del Estero. E. D. Santillán 152

Representaciones respecto de las prácticas docentes en contextos de Educación Bilingüe Intercultural. R. B. Valetto, V. Unamuno, F. E. Valetto y D. A. Fernández 174

La enseñanza del español en contextos de diversidad lingüística. A. Speranza, M. Pagliaro y G. Bravo de Laguna 196

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Adriana SPERANZA

paglispe@gmail.com

Marcelo PAGLIARO

marcelo.pagliaro@yahoo.com.ar

María Gabriela BRAVO de LAGUNA

gabibravodelaguna@gmail.com

ISFD N° 21 y ISFDyT N° 9

Buenos Aires

RESUMEN

En esta presentación nos proponemos abordar la problemática de la formación docente en contextos de diversidad lingüístico-cultural en distintas zonas de la provincia de Buenos Aires. El trabajo tiene por objeto analizar distintos casos de variación lingüística con el fin de obtener explicaciones que aporten al conocimiento del español actual. Entendemos que este trabajo brindará herramientas a los docentes para la enseñanza de la gramática, en general, y para la evaluación de los usos no esperados que producen los alumnos, en particular.

Nuestro trabajo se centra en el estudio del contacto que se produce entre lenguas de adquisición oral y escrita. Consideramos que las variedades lingüísticas utilizadas por los distintos grupos sociales exteriorizan procesos complejos que subyacen a la normativa del español estándar. Nuestro objetivo es identificar esos procesos cognitivos implicados en los usos observados en las producciones de los hablantes y explicar las causas de la variación. Entendemos que el reconocimiento de la coexistencia de distintas variedades del español en el aula y sus particularidades resulta un elemento central para los docentes a la hora de impartir la enseñanza de la variedad estándar a sus alumnos.

Palabras clave: Diversidad lingüística - Etnografía escolar - Enseñanza del español - Interculturalidad
- Variedades no estandarizadas

INTRODUCCIÓN

Las distintas corrientes migratorias han conformado en nuestro país un perfil identitario caracterizado por la heterogeneidad. La provincia de Buenos Aires no es una excepción a este fenómeno. Una de las primeras consecuencias de los movimientos migratorios se verifica en el plano lingüístico a través de la convivencia de distintas lenguas y variedades de una misma lengua, en este caso, el español. Esta convivencia se manifiesta en usos particulares del lenguaje así como en actitudes hacia las lenguas y variedades utilizadas por los diferentes grupos sociales. En este sentido, la escuela resulta un espacio que refleja, de manera insoslayable, esta realidad que no siempre ha sido reconocida (Pagliaro, 2012; Speranza y Pagliaro, 2015).

Hemos verificado en investigaciones anteriores (Speranza, 2005, 2012, 2014) la convivencia, en diferentes zonas del Área Metropolitana de Buenos Aires (Martínez, Speranza, Fernández, 2009), de habitantes de distinto origen donde se produce el contacto del español con lenguas de poblaciones originarias, en particular con el *guaraní* y el *quechua*. Como consideramos que la lengua es un marcador cultural de identidad central que proporciona pertenencia, creemos que este trabajo es en parte reivindicativo de nuestro componente cultural multiétnico relegado históricamente por el sistema educativo.

La revisión e inclusión curricular de esta problemática implica la incorporación de elementos de una Pedagogía Intercultural como praxis que posibilite incluir la cosmovisión y la cultura de las poblaciones originarias del país, en el contexto de una discusión mayor sobre el modelo cultural propiciado desde el sistema educativo argentino.

Este fenómeno ha hecho que consideremos relevante analizar la presencia de poblaciones migrantes en las escuelas secundarias, poblaciones muchas veces desfavorecidas socialmente

en el desarrollo de su escolarización o rechazadas en su paso por ella. Estos factores resultan significativos a la hora de evaluar el desempeño que el alumno joven o adulto manifiesta en el manejo de la variedad estándar; variedad a la que ha estado menos expuesto que los grupos sociales más escolarizados.

En este artículo presentamos algunos resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo en el marco de la Convocatoria 2013 a través del relevamiento etnográfico realizado en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires y, a partir de los datos relevados, desarrollamos una propuesta de trabajo para la enseñanza de la gramática del español.

EL PROBLEMA

Nuestro trabajo se centra en el estudio del contacto que se produce entre lenguas de adquisición oral y escrita. Consideramos que las variedades lingüísticas utilizadas por los distintos grupos sociales exteriorizan procesos complejos que subyacen a la normativa del español estándar. Nuestro objetivo es *identificar esos procesos cognitivos implicados en los usos observados en las producciones de los hablantes y acercarnos a las causas de la variación. Entendemos que el reconocimiento de la coexistencia de distintas variedades del español en el aula y sus particularidades resulta un elemento central para los docentes o docentes en formación, a la hora de generar estrategias de enseñanza tendientes a la adquisición del estándar por parte de sus futuros alumnos.*

En esta ocasión hemos abordado la problemática en dos localidades de la provincia de Buenos Aires: la ciudad de Moreno y la ciudad de La Plata, a través del desarrollo de dos áreas de trabajo. En primer lugar, hemos estudiado la composición cultural y lingüística de la población escolar por medio de la etnografía como herramienta metodológica fundamental. A partir de los datos obtenidos en esta primera etapa, hemos realizado el relevamiento de corpus orales y escritos producidos por alumnos pertenecientes a la educación secundaria que se hallan en situación de contacto de lenguas. En particular, hemos analizado el comportamiento lingüístico de quienes se encuentran en contacto con las lenguas *quechua* y *guaraní* puesto que, como hemos observado en investigaciones anteriores (Speranza, 2005, 2012; Speranza, Fernández y Pagliaro, 2012), integran el grupo más numeroso de individuos en contacto con otras lenguas.

En segundo lugar, los relevamientos realizados en distintas instituciones (Martínez, Speranza y Fernández, 2009; Speranza, 2005, 2012; Speranza, Fernández y Pagliaro, 2012) ponen de manifiesto que el problema acerca de la adquisición del estándar por parte de

sujetos en situación de contacto lingüístico requiere del reconocimiento de los docentes. Las observaciones realizadas muestran la necesidad de abordar el tema desde la formación del profesorado con el objetivo de ofrecer a los futuros docentes mayores herramientas para el trabajo en el aula (p.e. estrategias de diagnóstico e intervención, aproximación teórica, actividades áulicas, entre otras).

La realidad escolar en la provincia de Buenos Aires está compuesta por una matrícula con gran presencia de población migrante del interior de nuestro país y de países limítrofes. En los últimos años se ha registrado en ella alrededor del 50% de los alumnos bolivianos de todo el país y el 65% de los alumnos paraguayos, entre los que pueden reconocerse expresiones identitarias y culturales propias.

El trabajo etnográfico y lingüístico nos permitió ampliar los datos obtenidos por medio del trabajo realizado en distintas instituciones de la localidad de Moreno; datos a los cuales hemos incorporado la información de la ciudad de La Plata y áreas de influencia. Esta última zona resulta particularmente interesante ya que, hasta el momento, ha sido poco abordada desde las investigaciones realizadas en los ISFD. Por su parte, el relevamiento de textos orales y escritos nos proporcionó datos sobre las características lingüísticas que se visualizan en dichas producciones.

En los anteriores trabajos mencionados más arriba, hemos constatado que alrededor del 20% de los alumnos que asisten a las escuelas secundarias del Combarano bonaerense pertenecen a sectores migrantes, a sectores populares, muchos de ellos, de bajos recursos económicos, con dificultades de inserción social; dificultades que se ven aumentadas por la variedad de lengua que estos individuos utilizan puesto que, en términos generales, no es la variedad estándar, sino la variedad perteneciente a sus lugares de origen.

MARCO TEÓRICO

Encuadramos la presente investigación dentro de los lineamientos que ofrecen la Lingüística variacionista y la Antropología Social. Los aportes de estas áreas del conocimiento se hallan en directa relación con la temática que nos convoca: la diversidad cultural, el contacto lingüístico y sus implicancias pedagógicas en la enseñanza de la lengua.

Desde la Lingüística variacionista, el trabajo se enmarca dentro de los principios de la teoría de la variación morfosintáctica, según los postulados desarrollados por la Escuela de Columbia y la Etnopragmática. En este marco teórico, la variación encuentra su justificación

en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje tales como la búsqueda de un mayor rédito comunicativo que impulsaría a los hablantes de una comunidad determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa relación con las potencialidades de la propia lengua. Es aquí donde se realiza el cruce entre la teoría lingüística y las situaciones de contacto de lenguas. Distintos trabajos han mostrado la pertinencia de este enfoque teórico para el análisis de dichas situaciones ya que la Etnopragmática se centra en la posibilidad de descubrir las estrategias por las cuales los individuos dan cuenta de su visión de la realidad a través del uso del lenguaje (García, 1995; Martínez, 2010; Martínez y Speranza, 2009; Speranza, 2014).

La perspectiva teórica abordada en nuestro trabajo se centra en la idea de que la alternancia entre dos o más formas lingüísticas está sustentada en el principio de *equivalencia referencial*, que supone que el uso variable implica “dos maneras diferentes de remitir a un mismo referente” (Martínez y Speranza, 2009; García, 1985) es decir, a través de la lengua el hablante manifiesta diferentes perspectivas frente al mismo evento comunicativo. Entendemos que esta perspectiva teórica puede contribuir a la práctica docente y la elaboración de estrategias metodológicas que permitan potenciar y desarrollar aún más la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Desde la Antropología social, el trabajo sobre la diversidad lingüística y cultural ha brindado, muchas veces, respuestas a las explicaciones *naturalizadoras* de la diferencia cultural; explicaciones que implican mundos separados con la consiguiente imposibilidad de interacción positiva entre culturas, otorgándole a estas un papel diferenciador sin denominadores comunes. En este marco, la cultura y el respeto a la diversidad pueden convertirse en un discurso particularista que presente el derecho a la diferencia como un impedimento para establecer relaciones sociales fluidas entre los distintos grupos de la sociedad (Juliano, 1998).

Por ello, nos interesa llegar con este trabajo a los docentes de los institutos formadores considerando los aportes de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); modalidad incorporada a la estructura del Sistema Educativo actual a través de la Legislación Nacional y Provincial, recuperando así el rol activo del Estado en la Educación. Esta situación viene a reparar la acción violenta del Estado-nación modernizante y homogeneizador que sometió a los pueblos originarios. La Modalidad EIB en el sistema educativo argentino implica:

[...] promover estrategias educativas que garanticen a los alumnos indígenas –de todos los niveles y modalidades del sistema– los derechos constitucionalmente reconocidos

a recibir una educación de calidad que respete y contribuya a la preservación de sus pautas culturales, lingüísticas, de cosmovisión e identidad étnica. (Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Documento para la discusión. MEN. 2008: 1)

El aporte de la Etnografía escolar que asumimos “no consiste per se ni en el tiempo que se pasa en el campo, ni en la descripción pura [...]. Consiste en llevar a cabo la interpretación cultural. Su contribución radica en ayudar a los educadores a entender mejor las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia” (Wolcott, 1993: 144). En este sentido, tomamos las palabras de Hymes, para quien “la etnografía posee la potencialidad de ayudar a superar la división de la sociedad en aquellos que saben y aquellos acerca de los que se sabe” (Hymes, 1993: 189).

Desde los enfoques citados, la adquisición del estándar se transforma en un proceso que excede la escolarización, que posee implicancias sociales y que se construye a partir de los elementos que constituyen la historia cultural y lingüística del individuo. Así, la variedad lingüística que cada sujeto conoce se transforma en materia prima con la cual trabajará para la apropiación de las otras variedades, en particular, de la variedad estándar, sin abandonar aquella que representa su identidad cultural y étnica (Romaine, 1996).

METODOLOGÍA

A partir del objetivo general de nuestra investigación hemos diseñado una metodología de trabajo que ha requerido de un enfoque específico para cada una de las etapas previstas en el trabajo.

En lo que respecta a la *exploración etnográfica y sociolingüística*, la selección de la muestra se llevó a cabo a través de la implementación de encuestas directas del tipo cuestionario, entrevistas, conversación dirigida, observación participante y registro de campo. Los datos obtenidos han sido analizados cualitativamente.

La obtención de los datos y el acceso a los consultantes estuvo a cargo de los integrantes del equipo quienes se desempeñan como docentes en cada una de las instituciones y están a cargo de los cursos en los que se desarrolló el trabajo de investigación.

Una vez obtenidos los resultados de esta etapa, se recogieron producciones orales y escritas de los alumnos. La fase siguiente comprendió el análisis de los materiales recogidos.

Por su parte, para el análisis de la *variación lingüística* hemos desarrollado un abordaje metodológico que contempla, en este caso, el análisis cualitativo. Mediante el análisis de

las emisiones producidas por los estudiantes se determinó la posibilidad de reconocer la conexión entre el significado de los elementos lingüísticos y el mensaje que se infiere del contexto. Las técnicas cualitativas utilizadas han sido: contraste de pares mínimos, análisis textual, encuestas a informantes, introspección y confrontación con las producciones escritas de emisores monolingües.

Los datos hallados en las etapas anteriores han dado lugar al desarrollo de una propuesta de trabajo para el abordaje de un fenómeno específico de variación lingüística. Su diseño está orientado a la formación docente considerando la incorporación de nuevos encuadres teóricos para el abordaje de la enseñanza de la gramática a partir del enfoque de la variación lingüística y la reflexión acerca de los usos "no normativos" producidos por los alumnos. El objetivo final promueve la generación de material didáctico desde una perspectiva intercultural y multilingüe tendiente a construir estrategias que propicien la inclusión a través del uso de material específico.

Nuestras unidades de análisis han sido las siguientes escuelas: 1) en el Partido de Moreno, el trabajo se realizó en los centros correspondientes al Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs): Escuela N° 1 de Moreno centro; el centro evangélico "Casa de Jesús" de Trujuy; en la base comunitaria "El ángel de la bicicleta", del barrio Bongiovanni, para el programa "Elas hacen". 2) En la ciudad de La Plata, el trabajo se llevó a cabo en la Escuela de Educación Secundaria N° 31 "Libertador General Don José de San Martín" ubicada en el centro de la ciudad y en la Escuela de Enseñanza Secundaria N° 53, escuela rural de la localidad de Los Hornos.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El estudio de los fenómenos de transferencia lingüística requiere de una aproximación al uso del lenguaje. En este sentido, el estudio de los hechos de variación, desde un enfoque teórico como el que proponemos, resulta una herramienta importante para encontrar las explicaciones sobre distintos fenómenos.

Como hemos mencionado más arriba, muchos de los alumnos que asisten a las escuelas secundarias son usuarios de variedades del español diferentes de la variedad estándar, razón por la cual se hace imprescindible estudiar las características de las producciones discursivas de nuestros estudiantes. Desde esta concepción, las expectativas de análisis se amplían; se hace necesario observar el desempeño lingüístico de los sujetos en términos de su participación en las distintas comunidades de habla en las que se desempeñan (Dorian, 1982) y

su competencia comunicativa como miembros activos de los grupos a los que pertenecen (Hymes, 2002).

En la actualidad, una importante cantidad de trabajos dedicados a los procesos interculturales y multilingüísticos (Fernández, 2008; Martínez, Speranza y Fernández, 2009; Speranza, 2005, 2010; 2014) muestran la relevancia que el tema posee tanto en la investigación lingüística como en el ámbito educativo (Arnoux y Otros, 2009; Speranza 2007; Speranza, Fernández y Pagliaro, 2012). Partimos de investigaciones previas sobre el contacto del español con el *quechua* y el *guaraní* (Fernández, 2008; Martínez y Speranza, 2009; Martínez, Speranza y Fernández, 2006, 2009; Speranza, 2005, 2006, 2007, 2010, 2014; Speranza, 2012) en las que se analizan distintos fenómenos de variación en producciones de sujetos de origen boliviano, santiagueño, paraguayo y correntino.

En el marco de los procesos migratorios, las particularidades a las que nos hemos referido integran un escenario complejo en el que se condensan conflictos producidos en marcos sociales más amplios. El desarrollo lingüístico de los sujetos migrantes implica la adquisición de destrezas con importantes connotaciones sociales. Es por ello que la adquisición de la variedad estándar se torna un problema social más que un problema individual (Santamaría Santiagosa, 2004).

APROXIMACIÓN A LAS INSTITUCIONES

ISFD N° 21: Las escuelas de Moreno

En la zona de influencia del ISFD N° 21 de Moreno, el trabajo se realizó en 4 sedes correspondientes al Plan FinEs. Se relevó información sobre 96 alumnos que se encontraban cursando en los distintos años al momento de la toma de la muestra.

El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (en adelante FinEs) fue desarrollado para que los jóvenes y adultos mayores de 18 años puedan finalizar los niveles de educación obligatorios. Es una acción del Estado impulsada por el Ministerio de Educación de la Nación, en un intento de dar respuesta a la Ley Nacional de Educación N° 26.206, de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y de Financiamiento Educativo N° 26.075, y a las normativas de la política educativa surgidas en el Consejo Federal de Educación y aprobadas por los Ministros de Educación del país.

El Plan FinEs surge como opción adaptada a las necesidades y posibilidades de los jóvenes y adultos que, por diversas razones, no han completado los niveles de educación obligatoria. Está organizado con criterio de flexibilidad para que permita sortear los fracasos por

discontinuidades y/o movilidad producidas por motivos personales, laborales y/o familiares que no permiten sostener las organizaciones curriculares anualizadas y/o presenciales. El plan se presenta con una estructura modular (cuatrimestral) para las diferentes disciplinas. En el caso de Lengua y Literatura los módulos I, II, III (primero, segundo y tercer año) cuentan con 16 clases semanales cada uno.

Cada grupo social que participa del Plan FinEs presenta características muy diversas y heterogéneas. La población cuenta con grupos numerosos de alumnos extranjeros. Entre ellos algunos manifiestan abiertamente hablar su lengua de origen o la convivencia con otra lengua, en tanto otros estudiantes expresan desconocimiento hacia la lengua de sus padres a pesar de detectar en las encuestas posibles situaciones de contacto lingüístico.

Descripción de los grupos

- *Escuela N°1, Segundo año de FinEs*: grupo conformado por 19 estudiantes de nacionalidad argentina, 2 de origen paraguayo y 1 de origen peruano. Las edades de este grupo oscilaban entre los 20 y los 52 años. De los estudiantes de origen extranjero sólo uno accedió a participar de la investigación: E.A., de 35 años de edad, de nacionalidad paraguaya, operario en una fábrica. El otro estudiante de origen paraguayo dejó de asistir a las clases y la estudiante de origen peruano manifestó no estar interesada en participar del trabajo.
- *Centro evangélico "Casa de Jesús", primer año de FinEs*: grupo conformado por 25 estudiantes al inicio de las clases; franja etaria: entre los 19 y los 58 años. Caracterización del grupo: 1 estudiante de nacionalidad paraguaya, L.E. de 22 años de edad, empleada doméstica; A.D. es una estudiante de nacionalidad argentina, ama de casa, que desde pequeña vivió en Paraguay con sus padres hasta el año 2014.
- *Centro evangélico "Casa de Jesús", segundo año del programa "Ellas hacen"*: este programa reúne a 33 mujeres en situación de vulnerabilidad, es decir, mujeres víctimas de violencia de género, mujeres solas con más de tres hijos; reciben un subsidio en tanto completen sus estudios primarios y secundarios. Están agrupadas en cooperativas, cuyas presidentas llevan el control de la asistencia a clase de sus cooperativistas. Según las encuestas realizadas, ninguna de ellas habla otra lengua más que la española.
- *Centro comunitario "El ángel de la bicicleta", segundo año del programa "Ellas hacen"*: este es un grupo de 19 mujeres del Bº Bongiovanni en situación de vulnerabilidad; sus edades oscilan entre los 32 y los 54 años; 2 de ellas son de origen paraguayo, E.G. y R.T., ambas se negaron a participar de la investigación.

ISFDyT N° 9: Las escuelas de La Plata

En la zona de influencia del ISFDyT N° 9 de La Plata, el trabajo se realizó en 3 cursos correspondientes a 2 escuelas secundarias. Se relevó información sobre 88 alumnos que se encontraban cursando en los distintos años al momento de la toma de la muestra.

La mayor parte del corpus con el que trabajamos fue extraído de las distintas clases de Prácticas del Lenguaje en las escuelas involucradas, en algunos encuentros con padres de los alumnos y con miembros del Centro de Residentes Bolivianos en La Plata. Las temáticas de esas reuniones fueron variadas así como los contenidos abordados en las clases.

Observación de la comunidad

Como hemos mencionado más arriba, el acercamiento a la comunidad boliviana se produjo en la práctica docente llevada a cabo en 2 escuelas públicas periféricas de la ciudad de La Plata: una situada en la zona rural de City Bell, Los Porteños: la Escuela de Educación Secundaria N° 31 "*Libertador General Don José de San Martín*" y la Escuela de Enseñanza Secundaria N° 53., zona rural de la localidad de Los Hornos.

Selección de los hablantes

En la etapa de exploración etnográfica hemos verificado distintas situaciones respecto del contacto lingüístico de los alumnos con sus lenguas de origen. En su mayoría, los alumnos son hablantes de la variedad rioplatense del español y muestran niveles diferentes de conocimiento de las lenguas de contacto: el quechua y el guaraní.

Más allá de la autopercepción de los hablantes, hemos analizado sus producciones y las hemos cotejado con las producciones de los hablantes monolingües lo que nos ha permitido observar cierta particularidad en los usos lingüísticos a partir de una mayor frecuencia de uso de las formas.

Recolección y descripción de los datos

Las producciones escritas obtenidas de los alumnos muestran ciertas particularidades en el uso del español. Veamos algunos ejemplos:

a) Alternancia de los clíticos *le/lo-la*

"Los padres se desesperaron y ellos pensaron que les habían robado pero no los padres no lo encontraron. (...) la niña le echo agua caliente el niño le echo aceite caliente."

Ellos al siguiente día en la noche lo quisieron pegar. Pero el diablo les alludo y los mato. Y ahora esa casa no lo han destruido.”

(Contacto quechua-español)

b) Concordancias alternativas de número:

“Decía mi abuelo cuando llega la noche escuchaban como ladrido de perro y la familia del señor lloraban, se escucharon gritos.”

Y me dijo también que él sale a la noche y a las 12:00 de la noche. Y me contó también que el señor tiene las uñas larga la mitad negra y la mitad blanca.”

(Contacto guaraní-español)

c) Concordancias alternativas de género:

“esa por ejemplo es un plato (...) las comidas acá es para hacer ni diez minutos, fácil.”

(Contacto quechua-español)

d) Correlación temporal:

(1) “El brujo le advirtió que se cuide porque él sabía que Emilio había escapado de su destino y no lo iba a salvar otra vez...”

(Contacto guaraní-español)

(1a) “Nunca se supo bien que pasó con la muchacha desaparecida en los galpones del ferrocarril...”

(Contacto guaraní-español)

c) Alternancia de los tiempos verbales en relación con la construcción del discurso referido:

“Te quedas que no te van que te estas quedando, se quedaba en la cama sentadita, porque yo gozaba estar con ella, era mi satisfacción, porque ella solita no sabía ni nada y a veces se quedaba en el parque estudiando hasta que llegaba mi hora libre e iba a verla a ella.”

“Así que dijimos ‘nos tenemos que ir (que decimos) ¡No, nos venimos!’, bueno empezamos den tiempo, unos tres o cuatro meses hasta conseguir la casa y todo...”

(Contacto quechua-español)

Como hemos sostenido hasta aquí, en la enseñanza del español resulta importante la incorporación de usos presentes en variedades consideradas no estandarizadas, particularmente aquellas fuertemente influenciadas por el contacto con otra lengua. En la conformación de dichas variedades, la variación lingüística adquiere una dimensión explicativa ineludible.

UNA PROPUESTA PARA LA TAREA DE ENSEÑAR GRAMÁTICA EN EL AULA: EL APOORTE DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Como hemos planteado hasta aquí, la presencia del contacto lingüístico se exterioriza a través de las particularidades que poseen las distintas variedades de una misma lengua, en el caso que nos ocupa, particularidades que constituyen procesos de transferencia por los cuales se pone de manifiesto el perfilamiento cognitivo que el individuo adopta de la escena representada, a partir de las características, en este caso, de las lenguas quechua y guaraní, para lo cual el sujeto utiliza creativamente las potencialidades gramaticales del español.

Desde la concepción teórica propuesta, que se separa de los enfoques sociolingüísticos tradicionales, la variación morfosintáctica posee una motivación relacionada con la mayor compatibilidad comunicativa entre las unidades gramaticales en cuestión y el contexto léxico o sintáctico en que ocurren (García, 1985: 199).

La variación morfosintáctica, entonces, encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje tales como la búsqueda de un mayor rédito comunicativo que impulsaría a los hablantes de una comunidad determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa relación con las potencialidades de la propia lengua.

Surge del contacto lingüístico el uso de formas que, en muchos casos se apartan de la norma gramatical. Esos usos son parte de una variedad de lengua determinada, que se constituye como tal a partir de la presencia de tales rasgos en una frecuencia considerable dentro de una comunidad de habla específica. En este marco, las variedades conformadas por usos alejados de la norma pasan a constituir las denominadas *variedades no estandarizadas*. Estas variedades son tan complejas desde el punto de vista estructural y están tan sujetas a reglas como la variedad estándar, y son tan aptas como ella para la expresión de argumentos lógicos (Romaine, 1996: 233).

Un caso de variación

En el siguiente apartado, presentamos una propuesta de trabajo en el aula para explicar en qué consisten algunos casos de variación lingüística. En esta ocasión, analizaremos

la alternancia observada en la construcción de enunciados en los que los verbos principal y dependiente se hallan en correlación temporal. Abordaremos la variación en el uso del Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Pluscuamperfecto del Modo Indicativo en emisiones cuyo verbo principal se halla en presente o en pasado. Ilustramos con los siguientes ejemplos:

(1) Camilo inventa a Rosaura a través de una foto que le da la tía de Rosaura y él pinta un cuadro con esa foto, al darle la foto, la tía le *comenta* a Camilo que Rosaura *había muerto*, en de ahí que Camilo decide darle vida. [...] Después de la fiesta Réguel los sigue y avisa a la policía, van a la habitación con el encargado y el policía custodiando a Camilo ingresan a la habitación y ven a Rosaura muerta lo llevan detenido y Camilo *cuenta* en la comisaría que *inventó* a Rosaura.

Estos usos aparecen con mayor frecuencia de uso en la construcción del discurso referido. Veamos otros ejemplos:

(2) [...] en su casa Leonides había descubierto que había encontrado una compañera y empezó a vestirse como la madre de la chica y hasta que un cierto día llegaron las tías de la chica gorda y la llamaron Cecilia le *contaron* que su madre *había muerto* y la chica fue donde se encontraba Leonides.

(Groyer Z. [120])

Trabajo realizado sobre la novela *Ceremonia secreta* de Marco Denevi)

(2a) Un día al volver a su casa le *contó* primero a su hija que *empezó* una relación con una mujer. La hija se lo tomó bien y dijo que tenía ganas de conocerla entonces el protagonista la llevó para encontrarse, se saludaron esta todo bien pero cuando le *contó* al hijo mayor empezaron a discutir [...]

(Diego O. [27])

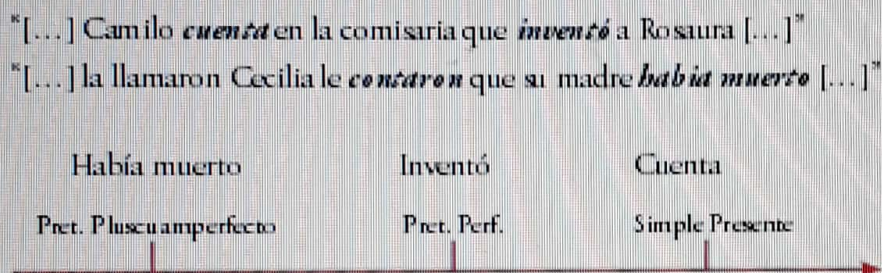
Trabajo realizado sobre la novela *La tragua* de Mario Benedetti)

En las gramáticas de uso encontramos descripciones como las siguientes (Carrasco Gutiérrez, 1999: 3066 y ss.):

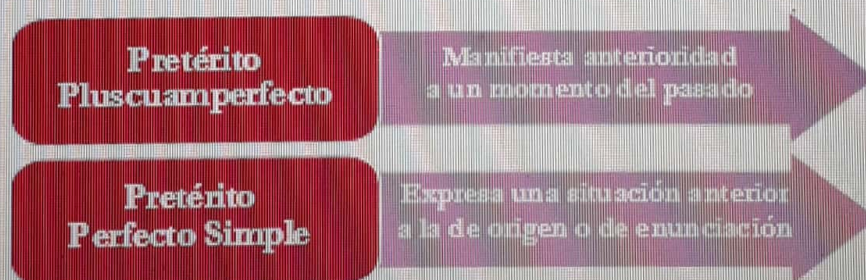
a) Si el tiempo de la oración principal está dentro de la esfera del presente, los tiempos subordinados son el Pretérito Perfecto Simple, el Pretérito Perfecto Compuesto e Imperfecto del Indicativo. Por ejemplo: "Las esquinas *muestran* que el tiempo *pasó* inexorablemente."

b) Si el tiempo de la oración principal está dentro de la esfera del pasado o es un PPC, los tiempos subordinados a emplearse serán el PPl. del Indicativo o Subjuntivo. Por ejemplo: "Juan *reconoció* que siempre *habíamos estado* en lo cierto."

El esquema propuesto, de acuerdo con esta descripción es el siguiente:

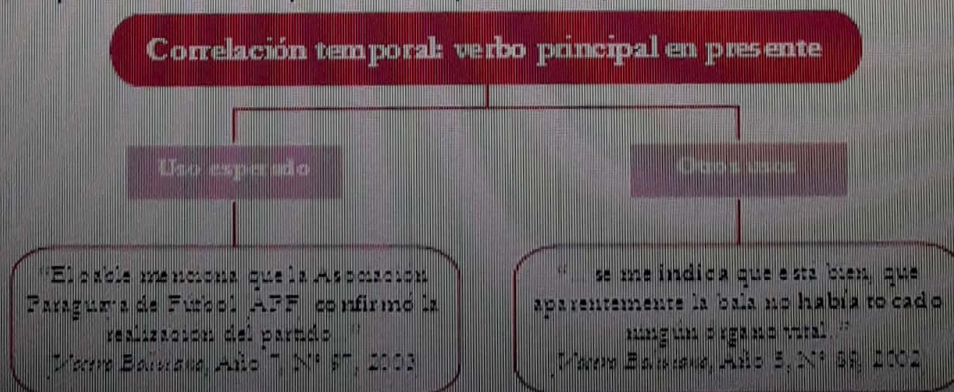


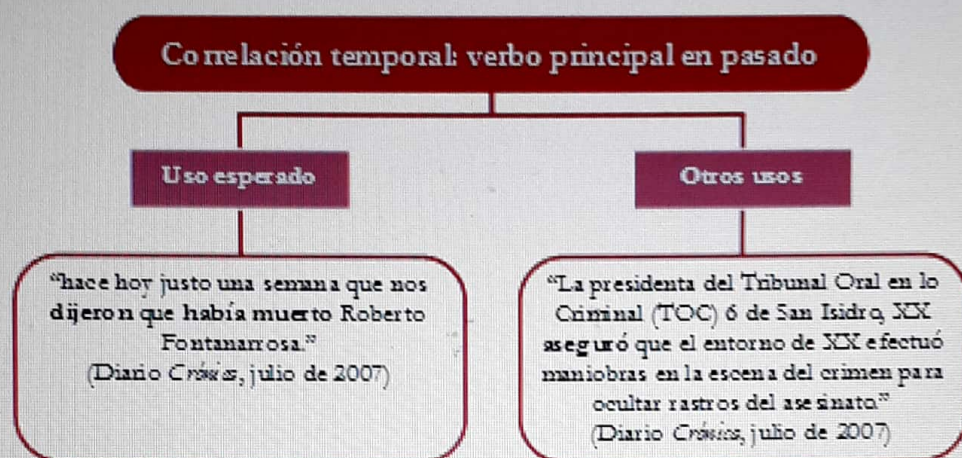
Descripción gramatical de los tiempos verbales en variación (Rojo y Veiga, 1999: 2900 y Ss.) sigue el siguiente esquema:



Sin embargo, ante la producción efectiva de los hablantes, nos encontramos con usos que escapan a estas descripciones, aun en productores más alfabetizados, más expuestos a los usos normativos, a los usos esperados.

Otros ejemplos del discurso periodístico pueden esquematizarse así:





A partir del análisis de los casos presentes en la producción de diferentes hablantes, en distintas situaciones comunicativas, en distintos géneros discursivos, tal como acabamos de presentar, la sugerencia de trabajo en el aula, con los alumnos es la siguiente:

- Reflexionar acerca de los usos variables.
- Hipotetizar sobre los significados de las formas en variación.
- Construir una posible explicación.
- Establecer relación, si es pertinente con la/s lengua/s de contacto.

Significado básico de las formas

En relación con el marco teórico que sustenta nuestro trabajo, necesitamos establecer cuál es el significado básico de los tiempos que se hallan en variación, en este caso, el Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Pluscuamperfecto.

Como hemos planteado, una primera aproximación a los tiempos verbales del español describe al Pretérito Pluscuamperfecto como una manifestación de anterioridad a un momento del pasado, mientras que el Pretérito Perfecto Simple expresa una situación anterior a la de origen o de enunciación (Rojo y Veiga, 1999: 2900 y Ss.).

Sin embargo, la perfectividad que expresa el Pretérito Perfecto Simple pone al sujeto enunciador en directa relación con 'lo concluido' y por lo tanto, con 'lo conocido', lo que se entiende como cierto. En cambio, la forma del Pretérito Pluscuamperfecto, a través del componente imperfectivo del lexema 'había', lo remite al plano de 'lo inconcluso' y, por lo mismo, de 'lo desconocido', de lo incierto, de lo remoto.

Nuestra hipótesis

De acuerdo con la aproximación a los enunciados, nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: en las emisiones estudiadas, la selección del PPS implica una asignación mayor de certeza a las acciones, una forma de adhesión, de aprobación por parte del locutor; mientras que la utilización del PPL manifiesta un nivel menor de certeza por lo que el enunciador establece una distancia respecto de lo expresado en la proposición.

De acuerdo con nuestra hipótesis, aquellos usos que aparecen como “no normativos” para las gramáticas exponen la voluntad del sujeto de acentuar el grado de (+/-) certeza que posee respecto del evento descrito en la emisión y la evaluación que realiza del contenido de esta.

Los usos observados se relacionan, aparecen en los distintos grupos con frecuencias de uso diferentes. En este sentido, el contacto lingüístico se manifiesta a través de frecuencias de uso distintas que, en muchas ocasiones, se relacionan con las características de las lenguas de contacto; características que promueven la utilización creativa de las potencialidades de la lengua meta. A continuación, mostramos la medición de frecuencias a partir de un corpus obtenido en investigaciones anteriores (Speranza, 2014):

Corpus	Pta./PPS	Pta./PPL	Total emisiones
Contacto quechua	94 (59%)	69 (41%)	163 (100%)
Monolingües	116 (82%)	25 (18%)	141 (100%)

Tabla 1: Frecuencia relativa de uso de las formas según el grupo de hablantes (Emisiones introducidas con verbos en presente).

Corpus	Pasado/PPL	Pasado/PPS	Total emisiones
Contacto quechua	99 (53%)	88 (47%)	187 (100%)
Monolingües	102 (49%)	106 (51%)	208 (100%)

Tabla 2: Frecuencia relativa de uso de las formas según el grupo de hablantes (Emisiones introducidas con verbos en pasado).

La variedad del español utilizada por cada uno de los grupos muestra una explotación de las formas diferente aunque orientada por lo que, entendemos, resulta la misma necesidad comunicativa: dar cuenta del origen de la información transmitida y manifestar la evaluación que el enunciador realiza sobre esta.

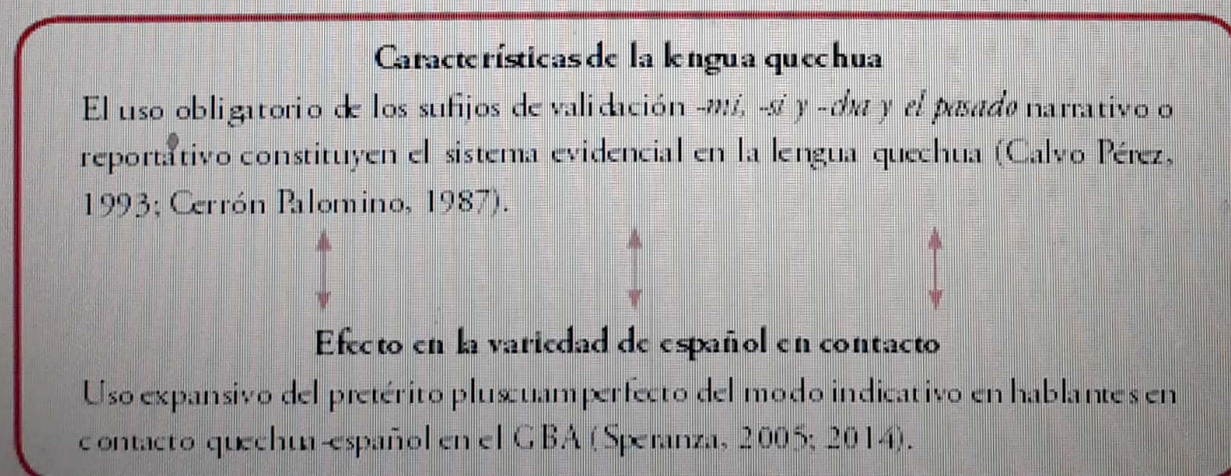
En la búsqueda de las motivaciones que nos permiten explicar la variación, la estructura de la lengua de sustrato resulta un factor capaz de contribuir a la explicación de los usos que

Los hablantes realizan de los tiempos verbales del español puesto que nos encontramos con lenguas que poseen elementos específicos para expresar la *evidencialidad*.

El término *evidencialidad* expresa el modo de creación o recolección de la información. Se relaciona con la forma en que distintas lenguas manifiestan, a través de los recursos morfológicos, léxicos o sintácticos, de qué manera el hablante ha tenido acceso a la información que transmite y qué evaluación hace de esta.

El quechua es una de las lenguas que posee elementos específicos para expresar estas funciones, tal como hemos mencionado. Sospechamos que las características de la lengua de sustrato resultan factores que impulsan los usos observados pero, ¿de qué manera? A esta pregunta le sigue otra: ¿qué se trasvasa de una lengua a la otra? Diferentes estudios han abordado cuestiones como los préstamos, calcos, interferencias. En cambio, los fenómenos de variación lingüística ofrecen un indicio a través de las diferencias de frecuencias, tal como hemos sostenido más arriba.

A continuación, presentamos un esquema acerca de la explicación hallada el fenómeno presentado:



Cuadro 1: *Trasvase gramatical en situaciones de contacto quechua-español*

En los casos analizados, el sujeto enunciador adopta una posición respecto de los dichos que reproduce, en directa relación con la "calidad" de la fuente. Los participantes introducidos en el discurso constituyen la fuente a la cual el emisor otorga un nivel de "confiabilidad" por lo que a los hechos reproducidos les atribuirá, a su vez, un determinado grado de facticidad y certidumbre, en relación con la responsabilidad que la fuente es susceptible de asumir desde los puntos de vista (PdV) expresados en la emisión (Nolke, 1994: 85).

Podemos resumir los usos de las formas verbales de la siguiente manera:

- El uso del PPl. resulta una forma de distanciamiento, de relativización de la fuente o de la información transmitida.
- El uso del PPS enfatiza una mayor adhesión del enunciador frente al discurso citado.
- En todos los casos, las estrategias se sustentan por el significado básico de las formas en variación.

Los usos observados muestran un reaprovechamiento de los llamados tiempos verbales lo que pone de manifiesto que los morfemas, a los que se les atribuye una función de marcación netamente temporal, adquieren a través de su manipulación discursiva, un peso pragmático significativo por el cual el valor temporal pierde relevancia comunicativa en favor del valor pragmático-aspectual (Speranza, 2014).

CONCLUSIONES

Nuestra investigación nos ha permitido verificar la composición lingüística heterogénea de los grupos sociales con los que estamos trabajando en los partidos de Moreno y de La Plata. Los sujetos que integran nuestro análisis son hablantes que poseen como lengua de origen el español en convivencia con otra lengua originaria, el guaraní y el quechua, en un número relevante de casos. Esta particularidad centra la cuestión en el contacto de lenguas como fenómeno de convergencia de sistemas lingüísticos capaces de generar rasgos dialectales propios y en nuestro caso, en la conformación de la variedad correspondiente al español hablado en el conurbano bonaerense.

Los usos estandarizados del lenguaje requieren de un conocimiento específico que, en la mayor parte de los casos, se adquiere a través de las instituciones educativas. Los géneros conceptuales que se leen y escriben en Nivel Secundario, como productos altamente codificados, hacen parte del repertorio de producciones discursivas que el alumno debe reconocer y utilizar. Sin embargo, como hemos mencionado, el proceso de adquisición de estos textos se ve atravesado por diferentes factores que se suman al desempeño lingüístico específico del sujeto, entre ellos la variedad de lengua que el sujeto maneja.

Este estado de situación debe ser contemplado como componente de la trayectoria educativa de los alumnos puesto que su abordaje contribuirá a evitar el fracaso en su desempeño como lectores y escritores en el aula. De aquí nuestra preocupación por el adecuado

tratamiento del tema en el complejo proceso de adquisición de la variedad estándar en la escuela.

El análisis de los fenómenos de variación lingüística resulta un aporte a los estudios de la gramática en uso. Los estudios de distintas variedades de una misma lengua constituyen una aproximación a estos fenómenos que nos ofrecen herramientas para explicar los usos hallados en el lenguaje tal como aparecen en las distintas situaciones comunicativas reales.

El trabajo en el aula con miembros de comunidades en contacto con otras lenguas requiere de un análisis que dé cuenta de esta realidad y una reflexión sobre la diversidad de los alumnos, las adecuaciones curriculares en la planificación de las clases de español y el desarrollo de estrategias que contribuyan a una mejora general en la enseñanza.

Nuestra propuesta pretende contribuir al debate en los espacios de formación sobre la relevancia y actualidad de la problemática sobre la diversidad lingüística y cultural entre los alumnos del profesorado de Lengua y Literatura. La transferencia de este conocimiento al alumno en formación brindará un marco de referencia para revisar los fundamentos teóricos de la interculturalidad, la enseñanza del español y la reflexión sobre sus prácticas.

La realidad a la que nos enfrentamos compromete a las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires como instituciones insertas en este contexto y nos enfrenta a una problemática que no posee aún el reconocimiento deseado en el marco del panorama educativo actual. Es por ello que resulta imprescindible encontrar métodos tendientes a fomentar, en la formación docente, la interrelación entre currículo y realidad social, así como desarrollar espacios para la investigación tendientes a la formación de futuros docentes fuertemente consustanciados con la realidad cultural y lingüística de las actuales poblaciones escolares así como con el desarrollo de una actitud creativa y proactiva tendiente a una sociedad más inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOUX, E. y otros (2009).** *Pasajes. Escuela Media-enseñanza Superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- CALVO PÉREZ, J. (1993).** *Gramática y pragmática del quechua cuzqueño*. Perú: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- CARRASCO GUTIÉRREZ, Á. (1999).** "El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*". En I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II, pp. 3061-3128. Madrid: Espasa Calpe.
- CERRÓN PALOMINO, R. (1987).** *Linguística quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- DORIAN, N. (1982).** "Defining the speech community to include its working margins". En S. ROMAINE (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Londres: Edward Arnold.
- FERNÁNDEZ, G. (2008).** *Interculturalidad en la Escuela Media: la alternancia preposicional como estrategia discursiva en sujetos en contacto quechua/quechua-español*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: IES "Dr. J. V. González". Inédita.
- GARCÍA, E. (1985).** "Shifting variation". En *Lingua*, (67). Elsevier, pp. 189-224.
- GARCÍA, E. (1995).** "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas". En K. ZIMMERMANN (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, pp. 51-72. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- HYMES, D. (1993).** "¿Qué es la etnografía?". En H. M. VELASCO MAILLO; E. J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (eds.), *Lenguas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- HYMES, D. (2002).** "Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social". En L. GOLLUSCIO (comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, pp. 55-90. Buenos Aires: EUDEBA.
- JULIANO, D. (1998).** "Universal/particular: un falso dilema". En R. BAYARDO y M. LACARRIEU (comps.), *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: CICCUS.
- MARTÍNEZ, A. (2010).** "Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos". En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RII)* (15). Madrid: Iberoamericana/Vervuert, pp. 9-31.
- MARTÍNEZ, A. (coord.), SPERANZA, A. y FERNÁNDEZ, G. (2009).** *El enramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía.

- MARTÍNEZ, A. y SPERANZA, A. (2009).** "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque". En *Lingüística* (21) N° 1, ALFAL.
- MARTÍNEZ, A., SPERANZA, A. y FERNÁNDEZ, G. (2006).** "Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires". En *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*. Valencia: Universitat de València.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008).** *Documento para la discusión. Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires.
- NØLKE, H. (1994).** "La dilution linguistique des responsabilités. Essai de description polyphonique des marqueurs évidentiels 'il semble que' et 'el paraît que'". *Langue Française*, 102: Les sources du savoir. Larousse, pp. 84-94.
- PAGLIARO, M. (2012).** "La diversidad cultural en la escuela" En: A. SPERANZA (coord.); G. FERNÁNDEZ y M. PAGLIARO, *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.
- ROJO, G. y VEIGA, A. (1999).** "El tiempo verbal. Los tiempos simples". En I. BOSQUE y V. DEMONTE (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II, pp. 2867-2934. Madrid: Espasa Calpe.
- ROMAINE, S. (1996).** *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- SANTAMARÍA SANTIGOSA, A. (2004).** "La alfabetización de personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces". En J. A. CASTORINA y S. DUBROVSKY (comps.), *Psicología, cultura y educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SPERANZA, A. (2005).** *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: IES "Dr. J. V. González". Inédita.
- SPERANZA, A. (2006).** "Estrategias evidenciales en castellano: análisis de una variedad del castellano en contacto con el quechua". En *Tópicos del Seminario* Universidad de Puebla, México, pp. 111-140.
- SPERANZA, A. (2007).** "El uso variable de tiempos del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural". En *Sígnos y Señas*, N° 18. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp. 209-227.
- SPERANZA, A. (2010).** "Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas". En *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RIIL)*, 15. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, pp. 89-105.

- SPERANZA, A. (2012).** "La variación lingüística en situaciones de contacto de lenguas: un aporte para el estudio de la evidencialidad en el español americano". En P. DANKELL; V. FERNÁNDEZ MALLAT; J. C. GODENZZI, y S. PFÄNDER (eds.), *Neue Romania*, 41: El español de los Andes: estrategias cognitivas en interacciones situadas. Berlín: Lincom Europa, pp. 121-140.
- SPERANZA, A. (2014).** *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana.
- SPERANZA, A. (coord.); FERNÁNDEZ, G. y PAGLIARO, M. (2012).** *Identidades lingüísticas y culturales en contexto educativos*. Buenos Aires: Imprex.
- SPERANZA, A. y PAGLIARO, M. (2015).** "Reflexiones sobre la diversidad lingüística y cultural en el conurbano bonaerense". En *Revista de Políticas Sociales*, a. 1, N° 2, invierno. Centro de Estudios de Políticas Sociales del Departamento de Humanidades y Ciencias.
- WOLCOTT, H. F. (1993).** "Sobre la intención etnográfica". En H. M. VELASCO MAILLO; F. J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.