

||Teorías Lingüísticas, Escritura y Lenguas en Contacto

Héctor Manni - Cintia Carrió
Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral

Nos gustaría comenzar con un relato que reconstruimos a partir de conversaciones que mantuvimos con uno de nuestros informantes, Juan, 70 años, que vive en Colonia Dolores, Provincia de Santa Fe.

En el seno de su familia siempre se habló el idioma mocoví. Tuvo un contacto constante con el idioma tanto en su casa, como en las fiestas y reuniones.

Cuando era niño todas las familias enteras iban a trabajar en la recolección del maíz. La cosecha le pertenecía a los colonos o blancos que hablaban español. Así fue como tomaron contacto con los que hablaban esa lengua. Esto sucedía por ejemplo cuando los padres les permitían acompañar al patrón a recorrer los campos o buscar cosas en la chata. A medida que tomaban contacto con ellos iban captando las palabras y las expresiones en el idioma español.

A lo largo de su vida debió recorrer diferentes caminos según las posibilidades laborales, así fue como pudo ir viendo distintas realidades y sacando sus propias conclusiones.

Fue mejorando su manejo del idioma español cuando comenzó a asistir a la escuela. Al momento de ingresar no lo dominaba completamente. Le resultaba difícil en un comienzo porque había algunas palabras o preguntas dichas por el maestro que no podía comprender totalmente, razón por la cual le resultaba imposible tener una respuesta.

En un principio los frailes evangelizaban y enseñaban a leer y a escribir en los salones de la iglesia que se prestaba a la vez de escuela. Los curas cuando misionaban se dirigían a los mocovíes en español. Les enseñaban a rezar en español.

Aprendió a escribir dentro de la escuela.

Asistió desde los 7 hasta los 11 años, aproximadamente. Dejó de ir por problemas familiares desatados a raíz de un enfrentamiento de opiniones entre los directivos de la

escuela y sus familiares. Fue por una discusión sobre los mecanismos disciplinarios que se llevaban a cabo en el establecimiento.

Cuando dejó la escuela comenzó a trabajar en el monte (limpiar, juntar leña...).

Fue alcohólico y superó esa situación.

Siguió escribiendo fuera de la escuela: cuando comenzó a ir al sur a juntar maíz enviaba cartas y dinero a sus familiares, y esperaba la respuesta principalmente para saber novedades y cerciorarse de la llegada de la ayuda económica.

En un principio, si no sabían cómo redactar la carta, le pedían a algún amigo que se la escribiera y ellos le suministraban la información básica que debía contener. Si no podían darle una forma a lo que escribían escribirla le pedían ayuda a alguien que supiese, a un amigo, vecino o conocido. Principalmente para comenzar la carta.

Cuando dejó de asistir a la escuela no por eso dejó de escribir y leer; a veces, lee un diario o una revista y si encuentra algo que le interesa (un poema o una nota) entonces, la copia en un cuaderno.

En su casa, las tías no le enseñaban a leer y escribir pero sí podían ayudarle a hacer algunos deberes. Ellas algo sabían leer.

Su familia, al igual que las demás, trabajaba en los obrajes grandes en el monte; por eso los chicos no podían quedar solos, razón por la cual seguían a sus padres hacia donde los llevase el trabajo. Es por esto que podían faltar varios días a la escuela.

Juan considera que aún hoy no logra entender algunas preguntas que les hacen cuando los periodistas suelen acercarse. Él no puede darles una respuesta porque el vocabulario utilizado por los periodistas le resulta inaccesible [cabe destacar en este punto que en los sucesivos encuentros con los informantes estos han dado cuenta de dominar con gran eficiencia un vocabulario amplio y rico]. No logra recordar qué palabras o preguntas lo desconciertan.

Nos gustaría también comenzar con la transcripción de un pequeño fragmento de una carta que Juan enviara a uno de nosotros en septiembre del año 2001:

«... y nos acordamos qué será de nuestra alumna mire Cintia si usted quiere regresar a Colonia Dolores tiene la puerta abierta...»

Quisimos comenzar nuestra exposición con estas dos transcripciones porque tanto el relato como la carta están estrechamente ligados al tema de esta reunión, la lectura y la escritura. El relato es un relato común de muchos hombres y mujeres pertenecientes a culturas aborígenes de nuestro país y de su relación con el acto de leer y de escribir. El fragmento, en cambio, nos sitúa en la perspectiva con que comenzamos nuestro investigación en Colonia Dolores. Juan se pregunta en su carta *«qué será de nuestra alumna...»*. El aprendizaje de la lengua mocoví por nosotros fue parte de las condiciones del contrato con la comunidad: podíamos hacer nuestra investigación pero teníamos que aprender su lengua. Sus puertas se abrieron.

Nuestro trabajo es muy reciente. De modo entonces, que lo que se expone aquí, antes que resultados son discusiones que hemos estado sosteniendo en torno de tres ejes: 1) la investigación; esto es, las líneas teóricas que soportan el trabajo, las estrategias que definen las acciones y el diseño de herramientas que permitan el trabajo con los datos; 2) la relación entre teorías lingüísticas y pedagogía, en el sentido que suponemos que en el acto de aprender a leer y a escribir hay una intervención (institucional) intencionada; y 3) la definición de la educación desde una perspectiva cultural; esto es, el planteo de la cuestión estableciendo una estrecha relación entre la naturaleza de los sistemas cognitivos, la cultura y la educación; y, obviamente, el papel que juega el lenguaje y el metalenguaje en esta relación.

La pregunta inicial de esta investigación está relacionada con los principios que operan en la adquisición de una lengua (en este caso, la lengua mocoví), su relación con la gramática del español, y la incidencia que este proceso tiene en el momento en que se aprende a leer y a escribir.

Ahora bien, lo interesante del caso es que los niños que actualmente están asistiendo a la escuela, aparentemente no hablan la lengua mocoví. Algunos comprenden palabras o frases y otros, como G., una niña de ocho años, esta aprendiendo a hablar con sus abuelos. Cuando entrevistamos a las maestras de la escuela, expusieron algunos problemas que se presentan en la producción tanto oral como escrita, que podrían sostenerse como evidencias de la incidencia de la fijación de parámetros de la lengua mocoví.

Esto nos sugiere, si bien no deja de ser una obviedad, que la investigación debe orientarse hacia el análisis de la variedad del español propio de la comunidad¹.

Estas cuestiones nos permiten poner en discusión uno de los ejes que proponíamos mas arriba: el abordaje metateórico del trabajo. La pregunta es, entonces, cual es el aporte que las teorías lingüísticas proporcionan; cuales son los mecanismos evaluativos de una teoría que nos proporcione la elección adecuada; y finalmente cuales son las relaciones de estas con lo que nos proponemos resolver.

En este trabajo, focalizamos el problema de la definición de estas cuestiones como aspecto crucial para definir, a su vez, los cursos de acción. Por ejemplo, cual es la información que tenemos acerca de la lengua mocoví. En verdad, es escasa. El trabajo serio de Beatriz Gualdiere (1998), su tesis presentada en la Universidad de Campinas, San Pablo (Brasil), es uno de los pocos textos con los que contamos sobre este problema. Por otro lado, hay varios trabajos sobre la lengua toba (Klein, Hachen, Censabella, por solo mencionar algunos) que pueden aportar en virtud de que ambas lenguas pertenecen a la misma familia (guaycurú) y parecen presentar propiedades similares en algunos aspectos. Estas similitudes podrían eventualmente proporcionar interesante información. De todos modos, la tarea que queda es formular, sobre la base de los problemas detectados, hipótesis de trabajo y elaborar teorías sobre la lengua mocoví. El trabajo podría haber sido al revés: tener las teorías y observar su aplicabilidad al campo. Estamos convencidos que ambos procedimientos son riesgosos, en el sentido que se puede desvirtuar la naturaleza de los problemas (los estudios lingüísticos en sí mismos y el aprovechamiento de las teorías para resolver problemas de otra índole).

A continuación, mencionaremos algunos problemas detectados e intentaremos mostrar como las teorías lingüísticas pueden aportar a su solución. Estos problemas fueron detectados a partir de las entrevistas con las maestras de la escuela y con la observación de textos producidos por los niños y adultos de la comunidad.

Uno de los problemas presentados por las maestras está relacionado con la utilización de los tiempos pasado y futuro en las producciones escritas. El informe de las maestras es que los niños usan los verbos generalmente en presente. En la misma carta de

¹ Contamos con algunos registros que pueden funcionar como datos: textos escritos (cartas, redacciones de los niños), conversaciones con miembros de la comunidad; información que proviene de la escuela; entre otros.

Juan, comentada mas arriba, observamos que cuando utiliza el pasado lo hace con la forma *haber + participio*. Se sabe que en la lengua toba, y por los datos con los que contamos en mocoví también, los verbos no tienen en su estructura morfológica ningún morfema que indique tiempo. Tienen otros morfemas ligados a la base que indican concordancia con el sujeto (como prefijo), aspecto, sufijos que señalan instancias de la enunciación y sufijos que establecen concordancia con el objeto. El oyente interpreta que el evento referido por la estructura verbal está en pasado sólo cuando aparecen o bien, formas adverbiales, o bien, prefijos que se ligan a los sustantivos que funcionan como sujetos o como complementos de los verbos. De lo contrario, siempre se interpreta en presente. El sistema temporal de la lengua toba, es muy complejo y esto esta descrito en varios trabajos. La tarea que nos queda a nosotros es analizar desde otra perspectiva: esto es, intentar definir los principios que regulan la construcción de los sistemas temporales en las lenguas, como una propiedad universal, y determinar cómo se parametriza en lengua mocoví. Esto en relación con la producción del conocimiento en el seno de las teorías lingüísticas. En el campo de la aplicación, observar el grado de incidencia de este fenómeno en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Es interesante observar en la carta de Juan, cómo utiliza el aspecto progresivo en su texto. El verbo de la lengua toba tiene un morfema (obligatorio, por otro lado) que indica aspectualidad.

Otro problema detectado en producción tanto oral como escrita, es la frecuencia con que aparece, en los niños más pequeños, hasta donde sabemos, la omisión de la primera sílaba de algunos sustantivos. Por ejemplo:

-nimal por animal

La literatura lingüística sobre el toba nos informa que la mayoría de las bases que constituyen los sustantivos tienen la presencia de un prefijo que funciona como *proposesor* (Hachen (1998)). Parece que el sustantivo de la lengua toba requiere necesariamente la presencia de este *proposesor* (aunque en muy pocos casos, esto no es así²), mientras que en español, no lo requiere. Los datos obtenidos hasta el momento, parecen mostrar que la lengua mocoví presenta la misma propiedad. El trabajo del lingüista, en este caso, no solo

² Hachen (1998) propone una interesante hipótesis al respecto.

tiene que describir el sistema. Se requiere necesariamente la formulación de los principios que operan en la construcción gramatical y cómo se parametriza en la lengua mocoví.

Se ha detectado también en las escrituras de los niños problemas de concordancia entre el sintagma nominal con función de sujeto y una fuerte intención de producir concordancia con el objeto.

En un trabajo, aun sin terminar, Manni (en preparación) estuvo observando este problema en la lengua toba. El interés de ese trabajo es estudiar la validez del *principio espejo* propuesto por Baker (1998). El patrón morfológico de los verbos en toba parece ser el siguiente:

<i>prefijo</i>	+	<i>base</i>	+	<i>aspecto</i>	+	<i>sufijos</i>	+	<i>sufijo</i>
(conc.						(instancia		(conc.
con S)						enunc.)		con O.)

Es obligatorio, al menos los tres primeros morfemas. Sin embargo, este patrón resulta ser otro si el sujeto esta en plural

<i>prefijo</i>	+	<i>base</i>	+	<i>+suf.plural</i>	+	<i>aspecto</i>	+	<i>sufijos</i>	+	<i>sufijo</i>
(conc.								(instancia		(conc.
con S)								enunc.)		con O.)

Este patrón parece ser una evidencia en contra del *principio espejo* que sostiene que cada morfema se liga a la base según el proceso de derivación sintáctica. El sufijo plural que se incorpora entre la base y el morfema de aspecto, ocurre antes que el verbo en la derivación se eleve a la categoría funcional *flexión*, donde acontece la concordancia con el sujeto. En Manni (en preparación) se sostiene, siguiendo la morfología distribuida de Marantz, que en lugar de producirse un ensamble entre la base y el prefijo de concordancia con el sujeto, quedando intactos los dos elementos ensamblados, se produce una fusión. En esta fusión se *funde* la base y el morfema de concordancia con el sujeto, determinando un solo constituyente. El español no presenta este fenómeno. Podría haber una incidencia entre el proceso de adquisición de la lengua mocoví, produciendo un impacto en la variedad del

español y de allí, a la producción escrita.

Otro problema detectado por las maestras es la dificultad que presentan los niños a la hora de establecer relaciones semánticas. Creemos que esto está relacionado con cuestiones de adquisición del léxico. Claro que aquí, como en otros problemas presentados, sólo una teoría de *principios y parámetros* nos parece insuficiente. Habrá que recurrir a otras corrientes por ejemplo una lingüística antropológica, etc. que permitan tener una comprensión global del problema. Como siempre, las ortodoxias en el trabajo científico resultan ser muy mala consejera, sobre todo cuando se trata de resolver problema cruciales como es este de la educación.

En este sentido nos gustaría plantear que las estrategias de aplicación de la teorías lingüísticas a un dominio determinado, y en especial, a la enseñanza de la lengua podrían ser de tres tipos: de aplicación *mecánica*, de aplicación *terminológica* y de *implicación* de las teorías. Una estrategia de aplicación mecánica requiere que se tome las concepciones internas a la teoría y se les provea interpretación pedagógica directa a las mismas. Una estrategia de aplicación terminológica no requiere ningún cambio en las prácticas pedagógicas; antes bien, se intenta justificar o motivar enfoques de enseñanza que ya existen con concepciones propias de las teorías involucradas. Finalmente, la estrategia de implicación de las teorías concibe la teoría como un todo con profundas implicaciones en la enseñanza de la lengua, por ejemplo. Esta última concepción no requiere que se adopte directamente los resultados internos a la teoría para su aplicación. Requiere de un trabajo de evaluación y de control permanente. Y nos parece que el esfuerzo de los lingüistas (especialmente quienes trabajan en los dominios de aplicación) se vuelque a esta evaluación y a este control.

Referencias

Censabella, Marisa (1997): “Dynamique Phonologique de la Langue Toba”. *La Linguistique*, Vol. 33, fasc.1/1997.

Censabella, Marisa (1999): *Las Lenguas Indígenas de la Argentina*. Eudeba. Buenos Aires.

Gualdieri, Beatriz (1998): *Mocovi (Gauicuru). Fonología e Morfossintaxe*. Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da universidade Estadual de Campinas, Campinas, Sao Paulo, Brasil

Hachén, Rodolfo (1998): “Acerca de la Elaboración de Léxicos Bilingües con apéndice Lexoqom (léxico bilingüe toba – castellano sobre las partes del cuerpo humano)”. *Revista de la Escuela de Antropología*, volumen IV, 1998. Universidad Nacional de Rosario

Klein, Mannelis (1981): *Una Gramática de la Lengua Toba: Morfología Verbal y Nominal*. Dirección General de Extensión Universitaria, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.