

Marcela Lucas

*Rasgos del aymara y el guaraní
en el español de alumnos en situación
de contacto lingüístico*

Universidad de Buenos Aires
lucmarcela@gmail.com

Marcela Lucas Rasgos del aymara y el guaraní en el español de alumnos en situación de contacto lingüístico

Signo&Seña Número 17 / Julio de 2007, pp. 247-267

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, ISSN: 0327-8956.

Resumen El propósito del artículo es enfatizar la relevancia de la diversidad lingüística y cultural en la que se inserta la escuela en contextos urbanos, fenómeno que se incrementa en áreas con migración interna y limítrofe. En ese marco, la autora aboga por la necesidad de incluir herramientas teórico-metodológicas en la formación docente que no sólo estimulen la valoración de tal diversidad, sino también le permitan la identificación de rasgos lingüísticos de contacto y su consideración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la práctica docente y a partir de datos empíricos, se exploran producciones en español, escritas y orales, de alumnos de los ciclos primario y secundario de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano bonaerense señalando rasgos que manifiestan contacto con aymara o guaraní, a menudo menospreciados, negados o silenciados en el aula.

La reflexión busca aportar a la transformación del ámbito escolar, históricamente funcional a ideologías de homogeneización sociocultural y lingüística, en un espacio dialógico con participación de toda la comunidad educativa que incorpore lo heterogéneo y el contacto de manera creativa.

Palabras Clave: contacto de lenguas - aymara - guaraní - escuela

Abstract The aim of the article is to emphasize the relevance of linguistic and cultural diversity which is a common context of the schools in urban zones, a phenomenon that increases in areas with internal and cross border migration. In this sense, the author underlines the need to include theoretical and methodological tools in teacher training that not only promote diversity appreciation, but also allow the teacher to identify features of a language in a contact situation and to consider them in the educational process.

From the linguistic analysis of empirical data that show contact between languages, the article explains a part of the daily variety where the school is located, in Greater Buenos Aires and in Buenos Aires City. It describes and analyses some features of written and oral production in Spanish by students who have had different kinds of contact with Aymara or Guarani, features that are present in the classrooms but are often invalidated. The article examines the languages used by the students, the complexity and differences of their grammars, and analyses some features of Spanish used at school. By studying teaching practices, the article seeks to foster some necessary changes in a social reality marked by an ideology that promotes socio-cultural and linguistic homogenization.

Key words: language contact - Aymara - Guarani - school

1. Introducción*

En las aulas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, a menudo reconocemos situaciones de contacto de lenguas: situaciones en las que dos o más lenguas son usadas por los mismos individuos, quienes constituyen *el locus del contacto* (Silva Corvalán, 1987). Sin embargo, el fenómeno de diversidad lingüística es una realidad muchas veces ignorada en las escuelas argentinas, que de esta manera niegan al sujeto concreto y su contexto.

El desconocimiento de los sistemas y usos lingüísticos propios de los alumnos promueve su descalificación en la escuela que, históricamente, propone la homogeneización sociocultural y lingüística. “De este modo, nuestros espacios educativos se convierten en espacios violentos de negación de sí” (Quintar, 2003).

A partir de una perspectiva que reconoce que la sociedad argentina es diversa lingüística y culturalmente, el objetivo de este artículo es mostrar que esa diversidad forma parte de la vida cotidiana de la escuela. El trabajo parte de experiencias áulicas en las que he sido participante como docente; explora particularidades recurrentes en producciones escritas y orales de estudiantes que viven en contextos donde el aymara o el guaraní se habla, algunas de ellas registradas en investigaciones anteriores (Godenzzi, 1991; Company, 1995; Granda, 1996; Abadía de Quant, 1996; Martínez, 1996; Arnoux y Martínez, 2000). Su desarrollo se sostiene sobre la observación del proceso de alfabetización en español de niños que asisten a la Escuela N° 13 del Distrito N° 14 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde trabajé como profesora de español como segunda lengua

* Agradezco a Beatriz Gualdieri, Angelita Martínez, María José Vázquez y las coordinadoras de este número la generosa disponibilidad y el asesoramiento profesional recibido para la elaboración de este artículo.

durante el año 2004. Asimismo, tiene en cuenta la tarea llevada a cabo con adolescentes de la EGB N° 150 de Ciudad Evita, partido de La Matanza, donde me desempeño desde el año 1994 como profesora en el área de Lengua.¹ En ambas instituciones, he registrado situaciones de multiculturalidad y multilingüismo. Algunos de los estudiantes considerados ingresaron al sistema educativo argentino siendo monolingües en aymara o guaraní (son de nacionalidad boliviana o paraguaya). Otros viven en el ámbito familiar situaciones de contacto con alguna de estas lenguas. Por último, una porción se reconoce como monolingüe en español.

Mi propósito es reunir algunos rasgos de producciones escritas y/u orales en español de estudiantes que manifiestan distintos tipos de contacto con aymara o guaraní, que son propios de variedades que conviven en el aula, a menudo invalidadas. Con ello intento, por un lado, contribuir a la reflexión docente sobre las lenguas que emplean nuestros alumnos, la complejidad y diferencias de las gramáticas de esas lenguas y la coexistencia de variedades no estándares del español en el aula. Y, por otro lado, proponer a la escuela como un espacio privilegiado para observar, reflexionar y analizar, con la participación de la comunidad educativa, las tensiones entre prácticas socioculturales diversas y sus implicancias sociales.

El artículo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se describe el corpus sobre el que se trabaja; en segundo lugar se identifican rasgos en el español oral o escrito de los alumnos, vinculados con características fonológicas del aymara o el guaraní. En tercer lugar, se señalan algunas particularidades de las producciones relacionadas con aspectos morfosintácticos de las lenguas de origen. Finalmente, se perfilan algunas reflexiones.

2. El corpus

El corpus está constituido por producciones orales y escritas recopiladas en situaciones áulicas durante el año 2004 en ambas escuelas, y anotaciones registradas en la situación de observadora participante y consignadas en un diario de campo.

En los alumnos considerados en la muestra —ya sea de Ciudad de Buenos Aires o del Partido de La Matanza—, el contacto de lenguas se percibe como un continuo. Cinco llegaron a la escuela como monolingües en aymara o guaraní (dos son de nacionalidad boliviana y tres, paraguaya) y adquirieron el español en la Argentina. El resto viene conviviendo con el español y la lengua origina-

1. Desde el año 2005, en la Escuela 150, coordino un proyecto de educación intercultural en Primero y Segundo Ciclo.

ría desde la infancia. Algunos manifiestan comprensión y capacidad de producción oral en guaraní o aymara; incluso varios comprenden escritos y manifiestan capacidad para traducir esas lenguas; otros las comprenden pero responden en español; pocos sólo emiten y reconocen expresiones aisladas (saludos, retos, palabras sueltas, etc.) en las lenguas vernáculas.

En el cuadro siguiente se detallan la cantidad de estudiantes que participa de la muestra, los ciclos escolares de los que provienen y algunas referencias sobre las producciones.⁵ Destacamos que los textos orales y escritos de los alumnos monolingües en español oficiaron como grupo de control.

Estudiantes	Ciclo de EGB ²	Cantidad producciones	Registro	Tipos textuales
Cuarenta en contacto con guaraní	Segundo y tercer ciclos	Cien	Escrito ³	Narrativo, descriptivo e instruccional
Cuarenta en contacto con aymara	Segundo y tercer ciclos	Treinta	Escrito	Narrativo y descriptivo
Cuarenta monolingües en castellano, que no refieren contacto con otra lengua	Segundo y tercer ciclos	Cincuenta	Escrito	Narrativo, descriptivo e instruccional
Veintitrés: seis en contacto con aymara, siete en contacto con guaraní, ⁴ diez monolingües en español.	Primer ciclo	Diez	Oral	Conversacional narrativo, descriptivo e instruccional. ⁵

2. Educación General Básica organizada hasta 2006 en tres ciclos. Primer Ciclo: de primer a tercer año escolar; Segundo Ciclo: de cuarto a sexto año; Tercer Ciclo: de séptimo a noveno año o a segundo año de Escuelas Medias de Ciudad de Buenos Aires.

3. En la transcripción de producciones escritas de los estudiantes se han modificado algunos aspectos para adecuarlos a la normativa ortográfica (tildes, b-v, c-s-z, h, etc.).

4. Una de las niñas ingresó al sistema educativo siendo monolingüe en aymara y otro niño monolingüe en guaraní. En la escuela adquirieron el español, para ellos su segunda lengua.

5. De algunas participaron casi todos los niños del grado. Otras se concretaron con grupos reducidos, de no más de ocho alumnos. En ellas se re-narraron cuentos, se relataron anécdotas, se describieron láminas y juegos. Los niños interactuaban entre ellos, con la maestra de grado y con la investigadora, profesora de Español. Las grabaciones duran alrededor de 20 minutos.

3. Observaciones en el uso del español

3.1. Rasgos relacionados con características fonológicas

En situaciones de multilingüismo en el ámbito escolar, algunos alumnos presentan dificultades para identificar y/o pronunciar fonemas de la lengua española, lo que a menudo se asocia a deficiencias de audición o fonación.⁶ Sin embargo, estas particularidades suelen estar relacionadas con características fonéticas o fonológicas de la lengua en contacto. Además, cabe destacar que los rasgos fonéticos y prosódicos del hablante actúan como diacríticos o índices no referenciales que señalan la identidad personal y social y, en una sociedad homogeneizante, operan como estigmas. La escuela, a menudo, refuerza esa estigmatización en vez de contribuir con la valoración de la identidad del alumno.

A continuación, presentamos el alfabeto y la descripción fonológica del aymara y del guaraní según fuentes bibliográficas consultadas.⁷

3.1.1. Aymara

Alfabeto	Descripción fonológica
a	Vocal central no redondeada
ch	Africada alveopalatal sorda
chh	Africada alveopalatal sorda aspirada
ch'	Africada alveopalatal sorda glotalizada
i	Vocal anterior no redondeada
j	Fricativa velar sorda
k	Oclusiva velar sorda
kh	Oclusiva velar sorda aspirada
k'	Oclusiva velar sorda glotalizada

6. En la Escuela 13 del Distrito 14, en el año 2004, personal docente le había propuesto al equipo de Foniatría del Hospital Álvarez que realizara terapias grupales con los estudiantes bolivianos y paraguayos de primer grado.

7. En las descripciones fonológicas y los alfabetos empleados por los investigadores se observa diversidad de criterios.

Alfabeto	Descripción fonológica
l	Lateral dentoalveolar
ll	Lateral palatal
m	Bilabial nasal
n	Dentoalveolar nasal
ñ	Palatal nasal
p	Oclusiva bilabial sorda
ph	Oclusiva bilabial sorda aspirada
p'	Oclusiva bilabial sorda glotalizada
q	Oclusiva postvelar sorda
qh	Oclusiva postvelar sorda aspirada
q'	Oclusiva postvelar sorda glotalizada
r	Vibrante simple sonora
s	Fricativa dentoalveolar sorda / fricativa alveopalatal apical sorda o palatal sorda
t	Oclusiva dentoalveolar sorda
th	Oclusiva dentoalveolar sorda aspirada
t'	Oclusiva dentoalveolar sorda glotalizada
u	Vocal posterior
w	Semiconsonante labiovelar
x	Fricativa uvular sorda
y	Semiconsonante sonora alveopalatal

Fuente: Hardman, Vázquez y Yapita (2001)

3.1.2. Guaraní

Alfabeto	Descripción fonológica
a	Vocal abierta central
ã	Vocal abierta central nasal
ch ⁸	Fricativa palatoalveolar sorda

8. Los dígrafos ch, mb, nd, ng y nt representan un solo elemento fónico.

Alfabeto	Descripción fonológica
e	Vocal abierta anterior oral
ẽ	Vocal abierta anterior nasal
g	Oclusiva velar sonora oral
h	Fricativa glotal sorda.
i	Vocal cerrada anterior
ĩ	Vocal cerrada anterior nasal
j	Africada palatal sonora
k	Oclusiva velar sorda
l	Lateral alveolar
ll	Lateral palatal
m	Bilabial nasal
mb	Prenasalizada bilabial sonora.
n	Nasal alveolar
nd	Prenasalizada alveolar sonora
ng	Prenasalizada velar sonora
nt	Prenasalizada alveolar sonora
ñ	Nasal palatal sonora
o	Vocal abierta posterior
õ	Vocal abierta posterior nasal
p	Oclusiva bilabial sorda
r	Vibrante simple alveolar
rr	Vibrante múltiple
s	Fricativa alveolar sorda
t	Oclusiva alveolar sorda
u	Vocal cerrada posterior
ũ	Vocal cerrada posterior nasal
v	Fricativa labiodental
y	Vocal central oral
ỹ	Vocal central nasal
'	Glotal oclusiva sorda

Fuente: Krivoshein de Canese y Acosta Alcaraz (2001)

3. 1. 3. Particularidades observadas

En el uso del español de estudiantes en contacto con aymara, se observan determinados rasgos que hipotéticamente considero que están relacionados con características de esta lengua vernácula.

Rasgos en el español	Características del aymara
<p>Vacilación en el uso de vocales</p> <p>Ejemplos registrados de escritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocal "o" en lugar de "u": (1) <i>Juala tenía un pueblo que había verdadera que Juala cocinaba ...</i>(12 años) • Vocal "u" en lugar de "o": (2) <i>Ciencias Suciales</i> (12 a.) (3) <i>Dice murirá</i> (11 a.) • Vocal "i" en lugar de "e": (4) <i>San Miguil de Tucumán era una ciudad chica.</i> (12 a.) (5) <i>Midi alrededor de 20 cm. de largo...</i> (12 a.) 	<p>El sistema fonológico aymara se caracteriza por un sistema trivocálico. En general, las consonantes postvelares hacen a las vocales más abiertas y posteriores, mientras que la nasal alveopalatal y las semivocales las hacen más cerradas (Hardman, Vázquez y Yapita, 2001). Es probable que esto favorezca cierta inseguridad en la abertura vocálica en la pronunciación y, en la escritura, cierta dificultad para discriminar el sonido y graficarlo al hablar español.</p>
<p>Vacilación en el uso de consonantes</p> <p>Oral: (6) <i>Se subió a un árgol (árbol)</i> (6 a.)</p> <p>Escrita: (7) <i>Baba Sasha le recibe mal porque es una proja. (bruja)</i> (12 a.)</p>	<p>Hay sonidos propios del español que no aparecen en aymara: como los representados por los grafemas españoles b ó v, d, f, g (con -a, -ue, -ui, -o, -u), rr; es decir, consonantes sonoras, fricativa labiodental y vibrante múltiple. Esto, en general, provoca en algunos estudiantes en contacto con aymara mayor dificultad para reconocer, pronunciar y escribir dichos sonidos con el grafema correspondiente.</p>
<p>Acortamiento de palabras</p> <p>Ejemplos registrados orales:</p> <p>(8) <i>gentino</i> (argentino) (6 a.) (9) <i>guritas</i> (figuritas) (7 a.) (10) <i>soy de inpendiente</i> (independiente) (6 a.)</p> <p>Escrito (11) <i>...después el mono había encontra un lápiz y escribió en los libros que había guardado Susana</i></p>	<p>En aymara encontramos ciertos procesos fonológicos de supresión de sonidos (como síncope y apócope)⁹ que pueden estar influyendo en algunos de los acortamientos registrados. Estos también pueden estar favorecidos por otras motivaciones. Por ejemplo, en (9): el sistema fonológico aymara no posee la consonante labiodental fricativa sorda [f]</p>

En los alumnos en contacto con guaraní notamos:

Rasgos en el español	Características del guaraní
<p>Nasalización</p> <p>(12) <i>[mi kāsā ehtā a la ũelta]</i> (7 a.)</p> <p>(13) <i>[el pāĩaso ehtā ěn el sirko]</i> (7 a.)</p>	<p>El sistema fonológico guaraní se caracteriza por la nasalización. Los hablantes bilingües guaraní-castellano lo trasladan frecuentemente al español.</p>
<p>Vacilación en el uso de consonante f¹⁰</p> <p>Ejemplos escritos:</p> <p>(14) ... <i>prendió el juego...</i> / ... <i>fue a pasear.</i> (10 a.)</p> <p>(15) <i>Nos juimos a pescar.</i> / <i>Yo fui a la plaza ...</i> (10 a.)</p> <p>(16) <i>Mi papá amasa saturas en la panadería.</i> / <i>Mi familia está formada por...</i>(7 a.)</p>	<p>La consonante labiodental fricativa sorda [f] no es un fonema propio del guaraní. El hablante en contacto con guaraní a veces la sustituye por [h] o [s] (son las consonantes fricativas sordas que tiene la lengua guaraní más parecidas a ese sonido).</p>

En estudiantes en contacto con aymara o con guaraní, observé:

Rasgos en el español	Características del aymara y del guaraní
<p>Vacilación en el uso de grupos consonánticos</p> <p>En el uso de grupos consonánticos encontramos los siguientes fenómenos recurrentes:</p> <p>a) La no pronunciación o graficación del grupo consonántico.</p> <p>Ejemplo oral:</p> <p>(17) <i>Vivo con mi mamá, mi padastro y mis hermanos</i> (9 a.)</p> <p>Ejemplos escritos:</p> <p>(18) ...<i>un ángel banco con alas amarillas.</i> (12 a.)</p> <p>(19) ...<i>y también haba con el amigo</i> (12 a.).</p>	<p>En ambas lenguas no existen los grupos consonánticos en inicial de sílaba (bl, br, cl, cr, dl, dr, etc.).</p>

9. Síncopa: cuando se suprime un sonido vocálico en el medio de la palabra. Por ejemplo: *mamama* ('tu mamá'): *mamma*; *utasana* ('en nuestra casa'): *utsana*. Apócope: se suprime una vocal al final. Por ejemplo: *Kuna akaxa* ('¿qué es esto?'): *kunas akax* (Choque Quispe, 1999).

10. Este hecho se registra en diferentes variedades dialectales de nuestro país.

Rasgos en el español	Características del aymara y del guaraní
b) La modificación de uno de los componentes consonánticos: -oral: (20) <i>Teno cuadro hermanos</i> (6 seis a.); -escrito: (21) <i>...ella no sabe describirlo</i> (12 a.)	
Metátesis Se registró en los alumnos en contacto con guaraní como con aymara, de seis y nueve años, con más frecuencia de lo que se lo observó en monolingües de la misma edad. Ejemplos orales: (22) <i>togobán</i> (tobogán) (8 a.), (23) <i>sefámoro</i> (semáforo) (7 a.), (24) <i>calenoles</i> (canelones) (6 a.), (25) <i>contupación</i> (computación) (7 a.). Escrito: (26) <i>Independienza</i> (Independencia) (9 a.)	La metátesis es un recurso de las lenguas, incluso en aymara -en ocasiones- se altera el orden de los sonidos sin que se altere el significado. Por ejemplo, se emplea <i>turkaña</i> en vez de <i>trukaña</i> (trueque), <i>chawlla</i> en vez de <i>challwa</i> (pez / pescado) (Choque Quispe, 1999). ¹¹

3.2. Rasgos relacionados con características morfosintácticas

3.2.1. Género

Como en otras lenguas del mundo (inglés, mapudungun, quechua), en aymara y en guaraní el género no es una categoría gramatical marcada formalmente. Por el contrario, en español el género es una categoría morfológica obligatoria que distingue entre sustantivos masculinos y femeninos. Los estudiantes con lenguas sin distinción formal de género tienen dificultades para construir la concordancia de determinante o atributo con sustantivo, como se puede ver en los siguientes ejemplos registrados.

11. El primer caso puede responder al proceso de re fonologización del préstamo español a la fonotaxis del aymara.

- En la lengua oral:

- 6 a 8 años

(27) una mapa linda

(28) el radio para escuchar¹²

(29) una planeta

(30) el pared blanco

- En la lengua escrita:

- 9 a 10 años:

(31) ...un flor...

(32) ...la paisaje hermosa...

(33) ...un red rojo...

- 11 a 13 años:

(34) Se enfrentó con **un gran tormenta**...

(35) ...coleccionaba **un araña pollito**...

(36) Son **tierras fiscales** que fueron **ocupados** por gentes humildes.

3.2.2. Número

La categoría de número (singular versus plural), en aymara y en guaraní, se señala en el sustantivo.

El aymara emplea, para indicar número plural, el sufijo *-naka* que se pospone a sustantivos que designan personas, animales o cosas; a pronombres demostrativos e indefinidos:

tatanaka ('los padres')

En el caso de construcciones nominales de sustantivo más adjetivo, sólo los sustantivos manifiestan marca de plural; es decir que no opera concordancia entre núcleo sustantivo y atributo.

12. Compartido con distintas variedades del español.

Jach'a markanaka ('pueblos grandes')

(Choque Quispe, 1999)

Lo mismo ocurre en guaraní, donde el plural presenta dos alomorfos fonológicamente condicionados *-kuera* (con sustantivos orales) y *-nguéra* (con sustantivos nasales):¹³

aokuéra ('ropas')

che ir?nguéra ('mis compañeros')

(Moliniers, 1992)

En estas lenguas, en la construcción nominal, no se pluraliza el adjetivo si el sustantivo tiene la marca de plural; tampoco se pluraliza el sustantivo si está acompañado por un adjetivo que indica pluralidad (como un numeral o demostrativo plural). La influencia de estas características se advierte en los siguientes usos del español escrito de los estudiantes.¹⁴

(a) Cuando varios componentes de una frase deberían llevar la marca gramatical de pluralidad, el alumno prescinde de alguna de ellas:¹⁵

(37) Después de **la vacaciones** me mudé... (9 a.)

(38) ...saben que **los baño están** afuera. (11 a.)

(39) **Los país** limítrofes de Argentina son... (12 a.)

(40) **Mis abuelo materno nacieron** en el Chaco. (12 a.)

(41) Vamos juntos al colegio **con sus amiga**... (13 a.)

(42) Vivo con mis papás y ... mi hermano (13a.)

13. "Por su fonética, los morfemas pueden ser orales y nasales. Son nasales si contienen fonemas nasales o prenasalizados; son orales si no los contienen. Tanto las raíces como los afijos pueden ser orales o nasales." (Krivoshein de Canese y Acosta Alcaraz, 2001: 49).

14. Las vacilaciones en la concordancia de número se registraron en las producciones escritas del 68 % de los estudiantes en contacto con aymara y guaraní.

15. No consideramos la omisión del morfema plural -s en la oralidad, porque la observamos con mucha frecuencia también en monolingües del español.

Al respecto, Arnoux y Martínez observan que algunas veces la omisión del morfema plural no supone pérdida de significado en el mensaje, “dada la redundancia que implica la marca gramatical en varios componentes de la emisión, cuyo vínculo está asegurado por la ubicación relativa de los términos en el sintagma” (Arnoux y Martínez, 2000: 180).

(b) En el español de los hablantes en contacto con guaraní y con aymara registramos que cuando el núcleo del sujeto es un sustantivo colectivo, aparece muchas veces concordando con un verbo en plural:

(43) **Van gente** que **tienen** hijos enfermos... (13 a.)

(44) ...la **familia vienen**... (14 a.)

Como el sujeto expresa *más de uno*, conjunto de individualidades, el estudiante establece la concordancia con el verbo en plural.

(c) Es frecuente la ausencia de morfema plural cuando hay un cuantificador:

(45) Mi mamá se separó de mi papá hace **ocho año** (9 a.)

(46) Tenía que hacer **tres prueba** (13 a.)

(47) En un día vinieron **varios soldado**... (12 a.)

De la misma manera que en los casos anteriores, se prescinde del morfema plural porque ya está expresada la cantidad; aquí, a través del cuantificador. En guaraní y aymara, con los numerales, el sustantivo no requiere otra marcación de plural.

Arnoux y Martínez (2000: 181) sostienen que, en algunos casos, *la redundancia está dada por el significado de los lexemas*:

Por ejemplo, [...] del significado del lexema singular *par*, se infiere la pluralidad. “Una vez en Corrientes *un par de persona* vieron a un chico todo negro”.

De la misma manera [...], la palabra millón implica pluralidad: “Lo que veo en la actualidad es que no existe una familia o si la hay, seguramente es *una cada millón de familia*”.

d) En guaraní, específicamente, todas las personas del paradigma verbal se identifican con morfemas (prefijos) diferentes, excepto la tercera persona que emplea el mismo prefijo sea el referente singular o plural. Ejemplo:

a-reko ('tengo')

re-reko ('tienes / tenés')

o-gue-reko ('tiene')

ja-reko ('tenemos')

ro-gue-reko ('tenemos')

pe-reko ('tienen / tenéis')

o-gue-reko ('tienen (ellos)')

(Meliá *et al.*, 1960: 31 y 58)

El hecho de que el guaraní no necesite marcar singular o plural en el verbo cuando el referente es tercera persona puede ser que favorezca la recurrencia de variaciones como la siguiente:

(48) Un señor y una señora que se **había mudado** a una casa nueva... (11a.)

en la que se emplea el verbo con marca morfológica en 3ª persona del singular y no como pide la norma estándar del castellano, en plural concordando con un sujeto compuesto.¹⁶

e) También observamos, en alumnos en contacto con guaraní,¹⁷ la omisión del morfema de plural en expresiones como estas:

(49) Lanzaron **flecha** hacia el cielo y una de **ella** travesó a la fiera, cayó a la tierra herido de muerte. (13 a.)

(50) Un muy peludo que tenía el cuerpo lleno de **pelo** fue al médico... (14 a.)

(51) Vieron **sapo** de todos colores (en la selva)... (11 a.)

Los estudiantes conceptualizan ciertos sustantivos, en determinados contextos, como genéricos. Esto se ve favorecido porque en guaraní existe un singular "genérico". Por ejemplo, *Temimbo'e opurahéi* significa indistintamente 'el alumno canta' y 'los alumnos cantan' (Moliniers, 1992).

En español también tenemos un singular similar: cuando expresamos "El alumno debe estudiar" queremos referirnos a los alumnos; en expresiones como "El docente orienta a sus alumnos" estamos haciendo referencia a *los docentes* en general.

16. No descartamos que esto sea recurrente en escritos de estudiantes en contacto con aymara, pero como nuestro corpus en dicha lengua es menor, no nos permite aseverarlo.

17. No registramos esto aún en estudiantes en contacto con aymara.

3.2.3. Posesión

En estudiantes en contacto con estas lenguas guaraní y aymara registramos un uso más frecuente del posesivo. Así encontramos coexistiendo en las aulas las siguientes variantes:

Estudiantes en contacto con guaraní o aymara	Estudiantes sin contacto
(52) Lo guardó en su mochila. (aymara)	Lo guardó en la mochila.
(53) Vivo con mi papá, mi mamá, mis hermanos y mi abuelito. (guaraní)	Vivo con mi papá, mamá, hermanos y abuela.
(54) Lo tiene en su cartuchera. (aymara)	Lo tiene en la cartuchera.
(55) Se lastimó su mano. (guaraní)	Se lastimó la mano.

En los alumnos de procedencia boliviana, en contacto con aymara, esta tendencia se acentúa: se observa el desdoblamiento del posesivo en el uso del español, la doble referencia al poseedor:

- Ejemplos orales:

- (56) Mi lápiz **de mí**. (6 a.)
- (57) Le sacó **su** tajador **de ella**. (7 a.)
- (58) Vino **su** abuelito **de Teresa**. (8 a.)

- Ejemplos escritos:

- (59) El mono tenía caramelos en **su** mochila **de Sebastián**. (12 a.)
- (60) ...él nos transmitió **su** creencias **que para ellos existen** (14 a.)
- (61) Riquelme vivía en el barrio de San Jorge con **su** numerosa familia **que se componía con sus 9 hermanos menores y su hija Florencia de 2 años, su mamá María Ana de 38 y su papá Ernesto de 40. Su papá de Riquelme trabajaba de albañil**. (14 a.)

Los alumnos privilegian el pronombre posesivo para expresar una relación de posesión inalienable cuando los sustantivos se refieren a parentesco, partes del cuerpo, objetos de uso personal y creencia.

Esta selección del hablante se apoya en una posibilidad interna del sistema lingüístico del español, mediante la cual se puede expresar una relación posesiva especial (Company, 1995: 314). Los alumnos expresan con precisión la referencia del posesivo, incluso con duplicación cuando no implica ambigüedad para el hablante monolingüe español.

3.2.4. Frase nominal

Observamos, tanto en la oralidad como en la escritura, el empleo de frases nominales sin determinante, mientras que los alumnos monolingües del español generalmente anteponen, en construcciones similares, el artículo.

Tanto el guaraní como el aymara no tienen, como categoría de palabra, el artículo.¹⁸

- Ejemplo de la oralidad:

(62) Hice **dibujo bonito cocina** (6 a.)

- Ejemplo la escritura:

(63) Los hombres no conocían **foego...** (12 a.)

(64) Té para **dolor de cabeza** (11 a.)

(65) Té de burrito para **dolor de panza.** (12 a.)

3.2.5. Uso de preposiciones

Se percibe, especialmente en los hablantes con contacto guaraní, el uso de la preposición “en” en lugares donde en la variedad estándar del español se utilizaría “a”.

- Ejemplos orales:

(66) Fuimos en la feria del libro (6 a.), en lugar de Fuimos a la Feria (variante del español rioplatense).

18. En el 23 % de los estudiantes en contacto con guaraní o aymara, registramos la omisión del artículo, que no fue registrada en los monolingües del español.

(67) ¿Puedo ir en el baño? (6 a.)

- Ejemplos escritos:

(68) Había una vez un hombre que fue en el bosque de noche... (11 a.)

(69) Todas las noches va en el cementerio (11 a.)

Aquí los estudiantes focalizan la localización y no la dirección.¹⁹

3.2.6. *Yuxtaposición para indicar existencia*

La omisión del verbo "ser" es un rasgo que hallamos en estudiantes en contacto con guaraní, pero que no hemos registrado en monolingües del español ni en alumnos en contacto con aymara:

(70) Viajé en Corriente. Corriente lindo.²⁰ (escrito: 14 a.)

En guaraní:

Pe kure ikyra ('ese cerdo (es) gordo')

En guaraní, la frase presenta el mismo orden de palabras del castellano, no obstante no requiere de una forma verbal para expresar existencia (Meliá *et al.*, 1960: 16).²¹

4. Reflexiones finales

Algunos rasgos del uso del español escrito u oral de alumnos que conviven con otras lenguas (indígenas o de migración) en su comunidad están relacionados

19. Esta variación no fue registrada en monolingües del español y apareció en el 60 % de los estudiantes en contacto con guaraní.

20. Registrada en el 15 % de los alumnos con contacto guaraní-castellano.

21. En varias lenguas indígenas se emplea la yuxtaposición para expresar existencia, estado.

con características de las lenguas en contacto. Sus manifestaciones son con frecuencia erróneamente diagnosticadas en la escuela como deficiencias cognitivas, auditivas o fonológicas.

La situación de bilingüismo o multilingüismo es valorada en diferentes ámbitos cuando se trata de lenguas “de prestigio”. En cambio, cuando estas son desprestigiadas socialmente, el bilingüismo es vivido como un obstáculo, a veces internalizado como tal por los mismos hablantes. Sin embargo, los contextos de multilingüismo nos presentan desafíos que pueden enriquecer la tarea pedagógica si las lenguas y variedades de todos los sujetos intervinientes son reconocidas, respetadas y consideradas en la alfabetización y en la sociedad.

A partir de una perspectiva que reconoce que la sociedad argentina es diversa lingüística y culturalmente, el objetivo del artículo ha sido mostrar que esta pluralidad forma parte de la vida cotidiana de la escuela. Es necesario, entonces, que los docentes adquieran en su formación especializada no sólo conocimientos de lingüística sino de las relaciones entre lengua, cultura y sociedad. La lingüística antropológica y la sociolingüística nos pueden proporcionar herramientas para reflexionar sobre las relaciones de poder entre lenguas y entre variedades de una misma lengua y elaborar propuestas didácticas que consideren la coexistencia de sistemas diferentes. Esto nos permitirá superar una interpretación de la realidad monológica ceñida a los parámetros de la cultura dominante.

El aula, como espacio dialógico, es un lugar privilegiado para observar, reflexionar y analizar junto con los alumnos tensiones entre prácticas lingüísticas y socioculturales diversas. Si así se la experimenta, la escuela puede ser un espacio donde docentes, alumnos y comunidad recuperen voces, historias, vivencias y conocimientos de todos los participantes del hecho educativo, contribuyendo a transformar las relaciones asimétricas de dominación, subordinación y coerción que caracterizan la zona de contacto (Pratt, 1992).

Referencias bibliográficas

- Abadía de Quant, I. (1996): “Guaraní y español. Dos lenguas en contacto en el Nordeste argentino”, *Signo y Seña*, nº 6, *Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica* (coord.: G. de Granda), Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp. 197-233.
- Arnoux, E. y A. Martínez (2000): “Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura”, en *Temas actuales en didác-*

- tica de la lengua*, Buenos Aires, Laborde.
- Bertonio, L. (1612): *Vocabulario de la lengua aymara*, La Paz, Ceres.
- Carvajal Carvajal, J.; A. Hernández Sallés y N. Ramos Pizarro (2001): *Diccionario ilustrado aymara-español-inglés*, Temuco, Pehuén.
- Cerrón-Palomino, R. (1994), *Quechumara; Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aymara*, La Paz, Centro de Investigación y Promoción del Campesino.
- Choque Quispe, D. (1999): *Partículas lingüísticas de la lengua aymara*, La Paz, Quelco.
- Company, C. (1995): "Cantidad vs. Calidad en el contacto de lenguas; Una incursión metodológica en los posesivos 'redundantes' del español americano", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, t. XLIII, n° 2, México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Godenzi, J. (1991): "Discordancias de hoy y ayer: el castellano de escribientes quechuas y aimaras", *Boletín de Lima*, n° 75, pp. 91-94.
- Granda, G. de (1996): "Fenómenos de transferencia en situaciones de contacto lingüístico. Una perspectiva valoradora desde Hispanoamérica", *Signo y Seña*, n° 6, *Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica* (coord.: G. de Granda), Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp. 13-29.
- Gregores E. y J. Suárez (1967): *A description of colloquial Guarani*, La Haya, Mouton.
- Hardman, M., J. Vázquez. y J. Yapita (2001): *Aymara. Compendio de estructura fonológica y gramatical*, La Paz, ILCA.
- Krivoshein de Canese, N. (1994): *Gramática de la lengua guaraní*, Asunción, Colección Ñemit?.
- Krivoshein de Canese, N. y F. Acosta Alcaraz (2001): *Gramática de la lengua guaraní*, Asunción, Colección Ñemit?.
- Lenkersdorf, C. (1998): *Cosmovisiones*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades.
- Martínez, A. y equipo (2001): *Lenguas en contacto. Hacia una didáctica integradora*, Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", Unidad Interdisciplinaria de Investigación, mimeo.
- Meliá, B., A. Pérez y L. Farré (1960): *El guaraní a su alcance*, Asunción, Obispado de Asunción.
- Moliniers, P. (1992): *Guaraní Mbohapyha: lecciones de guaraní 3*, Asunción, M. J. Flecha.

- Palacios Alcaine, A. (1999): *Introducción a la lengua y culturas guaraníes*, Valencia, Universidad de València, Departament dels llenguatges.
- Pedraza Arpasi, J. (2004): "Introducción al lenguaje, historia, cultura y religión del pueblo aymara", en www.aymara.org/histo.php
- Pratt, M. L. (1992): *Ojos imperiales de viaje y transculturación*, Buenos Aires, Universidad de Quilmes.
- Quintar, E. (2003): "Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina", México, Universidad Autónoma de México, Centro de Estudios Latinoamericanos, mimeo.
- Romaine, S. (1996): "Elección de la lengua", en *El lenguaje en sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel, pp. 51-86.
- Sanabria, L. (2000): *Gran diccionario avañe'e ilustrado guaraní-castellano, castellano-guaraní*, Asunción, Ruy Díaz.
- Silva-Corvalán, C. (1987): *Sociolingüística*, Madrid, Alhambra.