

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

¿Qué es hablar bien? el “correcto modelo gramatical” y el lenguaje de niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos.

Giammatteo, Maria Eugenia.

Cita:

Giammatteo, Maria Eugenia (2021). *¿Qué es hablar bien? el “correcto modelo gramatical” y el lenguaje de niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/23>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/app>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

¿QUÉ ES HABLAR BIEN? EL “CORRECTO MODELO GRAMATICAL” Y EL LENGUAJE DE NIÑOS DESCENDIENTES DE MIGRANTES AYMARAS-BOLIVIANOS

Giammatteo, Maria Eugenia

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro de la Tesis de Maestría en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. A partir de las derivaciones de niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos con problemas del lenguaje a un Hospital Público y Centros de Salud de la ciudad de Buenos Aires, se propone interrogar el significado de “hablar bien” desde una mirada interdisciplinar a través los aportes desarrollados por la sociolingüística. La dificultad en la reproducción del sonido de algunos fonemas por parte de los niños se vuelve motivo de preocupación escolar determinando en varias ocasiones la derivación hacia un especialista de la salud. Así, desde la base de una supuesta supremacía de determinadas reglas gramaticales y postulados fónicos del castellano estándar sobre el español andino, la corrección idiomática resulta ideologizada desde modos doctrinarios que sustentan unas formas de hablar por sobre la ilegalidad de otras (Cerrón Palomino 1995). De este modo, sobre el lenguaje se asientan determinadas construcciones de sentidos unidas a cierta tradición gramatical occidental que asocia el “hablar bien” con la gramática prescriptiva del español estándar sancionando como a-normal las formas de hablar de los niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos.

Palabras clave

Niñez aymara - Problemas del lenguaje - Castellano estándar - Español andino

ABSTRACT

WHAT IS SPEAKING WELL? THE “CORRECT GRAMMATICAL MODEL” AND THE LANGUAGE OF CHILDREN OF DESCENDANTS OF AYMARA-BOLIVIAN MIGRANTS

This work is part of the Master's Thesis in Social Anthropology of the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires. Based on the referrals of children descended from Aymara-Bolivian migrants with language problems to a Public Hospital and Health Centers in the city of Buenos Aires, it is proposed to question the meaning of “speaking well” from an interdisciplinary perspective through the contributions developed by sociolinguistics. The difficulty in the reproduction of the sound of some phonemes by children becomes a reason for school

concern, determining on several occasions the referral to a health specialist. Thus, from the base of a supposed supremacy of certain grammatical rules and phonic postulates of standard Castilian over Andean Spanish, idiomatic correction is ideologized from doctrinal modes that support some forms of speaking over the illegality of others (Cerrón Palomino nineteen ninety five). In this way, certain constructions of meanings are based on language, linked to a certain western grammatical tradition that associates “speaking well” with the prescriptive grammar of standard Spanish, sanctioning as a-normal the ways of speaking of children descended from Aymara migrants- Bolivians.

Keywords

Children aymara - Language problems - Standard castilian - Andean spanish

Introducción:

El comienzo del preescolar y la escuela primaria en los niños/as descendientes de aymaras-migrantes se encuentra atravesado por el tránsito de una infancia entre marcos institucionales hospitalarios; a partir de las derivaciones escolares debido a sus “formas de hablar” asisten a diversos tratamientos médico-psicológicos y psicopedagógicos. Así, las consultas por “niños/as con problemas del lenguaje” son cada vez mayores en una población de hijos/as de padres migrantes aymaras provenientes en su gran mayoría de zonas rurales de Bolivia (Mamone y Giammatteo 2016). Ahora bien ¿Qué ideologías y sentidos se construyeron alrededor de sus formas de hablar? ¿Sobre qué concepciones se fueron pensando sus recorridos por espacios de salud? ¿Cómo fueron miradas sus trayectorias educativas? Son preguntas que permiten abrir el juego a la propia interrogación de aquello construido sustancialmente como supuesta dificultad en el niño.

“El correcto modelo gramatical”

La dificultad en la reproducción del sonido de algunos fonemas por parte de los niños se vuelve motivo de preocupación escolar determinando en varias ocasiones la derivación hacia un especialista de la salud. Sin embargo, el lenguaje de los mismos parece estar unido a cierta tradición gramatical occidental que asocia el buen hablar con la gramática prescriptiva del español,

es decir, es sobre la base de una supuesta supremacía de determinadas reglas gramaticales y postulados fónicos del *castellano estándar* que se asienta una ideología lingüística sobre el modo correcto de hablar en los niños. De acuerdo a Gandulfo (2007) el *castellano estándar* resulta de una variedad atribuida a los hablantes de Buenos Aires, que se transforma en norma por la cual se establece el modo adecuado de hablar.

Esta primacía gramatical occidental, como señalan Giammatteo y Albano (2017), sienta sus bases a principios del siglo XX cuando comienza a imperar en la Argentina una doctrina tradicional a través de la Gramática de la RAE (1796) y de otros estudios como los de Salvá en 1840 y Bello en 1847, 1928 respecto del uso particular de los americanos. De este modo:

“existían textos orientados a la enseñanza, como la Gramática de la lengua española de Dobranich y Monner Sans (1893) o la Gramática Castellana de Monner Sans (1919), que hacían transposiciones didácticas de los postulados tradicionales (...) su objetivo era enseñar “[...] a colocar en orden las palabras en la oración para la buena construcción de frases y períodos” (Monner Sans, 1919: 251).” (Giammatteo y Albano 2017:125)

Así, junto con este proceso de codificar la lengua en las gramáticas comenzaron a generarse intensos debates en relación con el llamado idioma nacional, como así también a la percepción de una lengua *corrupta e impura* en donde “[En Argentina] más que en parte alguna de América se barbariza en materia de lenguaje”, (Monner Sans 1903 en Giammatteo y Albano 2017), de este modo:

“Las disputas así generadas muy poco tenían de lingüístico, más bien en ellas la cuestión idiomática servía de telón de fondo para debates más intensos en torno a la inmigración y a los profundos cambios que implicaba en la sociedad; así como también respecto de las modificaciones que obligaba a tomar en la educación a fin de asimilar a los hijos de los inmigrantes y eliminar la amenaza del plurilingüismo, a cuyo destierro había sido dirigida la sanción, en 1884, de la Ley de Educación 1.420.” (Giammatteo y Albano 2017:126)

Sin embargo, esta amenaza del plurilingüismo que otrora fuera combatida desde la educación aún permanece vigente en el llamado *castellano o español andino*, a partir de las situaciones de contacto lingüístico con las lenguas originarias que producen cambios fonológicos y semántico-pragmáticos en el *castellano estándar* y van marcando a su vez una fuerte impronta de una pronunciación diferente. De acuerdo a Garatea (2000) el *español andino* es una variedad del *español americano* que es hablado en los Andes pero también en las costas de Lima y en otras áreas y ciudades como Buenos Aires es por ello que, como señala el autor, no solamente forma parte del espacio andino sino también de la lengua española y su historia. Así, “el castellano

andino refleja mucho de la influencia aymara; el hablante de aymara proyecta sus propias categorías al castellano, siendo ésta una conducta pan-humana- todos somos linguocéntricos” (Hardman, Vázquez, Yapita y otros 1988:15).

En el caso de los niños descendientes de aymaras migrantes de Bolivia que residen en Buenos Aires la dificultad en la reproducción del sonido de algunos fonemas se vuelve motivo de preocupación escolar determinando en varias ocasiones la derivación hacia un especialista de la salud:

“La psicopedagoga me mando a la pediatra porque le cuesta hablar con l con r y con algunas palabras que se le traban// pronuncia diferente.” (Blanca, 35 años. 04/05/2018)

“No habla bien la t, r, s// su seño me dijo como no pronuncia bien, escribe mal.” (Irene, 39 años, 14/06/2018)

De este modo, la forma adecuada de hablar parecería estar asociada a la incorporación fonética del *castellano estándar* como modelo. ¿Que sería entonces una “buena pronunciación” o “hablar bien”? En principio, y de acuerdo a las entrevistas con varias madres, “practicar con la lengua” determinadas consonantes, principalmente la /rr/:

“Hasta primer grado le costó armar oraciones pero ya en segundo grado sí. Antes iba a la fonoaudióloga, tenía que practicar la lengua con el paladar y decir rrrrr. Trabajó mucho con eso.” (Rosa 21 años, oriunda de Pacajes, La Paz registro de entrevista en Giammatteo 2019:98)

“Nosotros por ahí no hablamos muy fluido. El hermano vienen a foniatría porque no puede pronunciar la r, me lo mandaron de la escuela en primero pero no lo lleve.” (Claudia, 37 años 16/08/2017)

“La profesora dice que es difícil comprenderle en el jardín. Le cuesta mucho pronunciar la rr. Ella me enseñó para que yo le enseñe que practique con la lengua el castellano porque el aymara lleva mayormente la “y” y la “ll”. (María 42 años oriunda de El Alto La Paz. registro de entrevista en Giammatteo 2019:98)

Como podemos ver en este último testimonio ya “desde el jardín de infantes, los niños adquieren claras evidencias de lo que para algunos adultos significa “hablar bien”, y que cuando sus expresiones son desautorizadas sistemáticamente, aprenden a silenciar su propia autoría e incluso a hablar-escribir *como no piensan ni viven*”. (Requejo 2005:31 en Albarracín 2008:4). Al mismo tiempo, este señalamiento de las madres respecto de la insistencia en la práctica verbal de la /r/ es recuperado desde algunos profesionales como una dificultad de las familias para entender el principal objetivo de los tratamientos que realizan:

“La mayoría de las veces los padres no saben bien por qué vienen a la fonoaudióloga; o se quedan con un concepto solo, aislado, y ese concepto es un poquito más abarcativo, se que-

dan por ejemplo con que no le sale la “r” y no es eso, tu hijo no comprende, no puede armar bien una oración. Entonces tal vez se quedan con lo más visible ¿no? Nosotros hacemos un análisis más hondo porque eso después implica un rendimiento académico. Porque si el nene no comprende una consigna no va a poder resolver un problema...” (Fonoaudióloga 12/09/2018 registro conjunto con Viviana Mamone)

Por otra parte, el rendimiento académico resulta ser una de las mayores preocupaciones desde los saberes expertos. Así, la dificultad de comprender una consigna escolar asociada a la construcción del armado de “una buena oración” lleva a una actitud normativista a partir del señalamiento de un castellano “correctamente” hablado para poder ser “bien” escrito.

Dreidemie (2008) ha investigado el modo en que a partir de determinados dispositivos ideológico- lingüísticos se asientan particulares rasgos fonológicos, morfosintácticos, léxicos y pragmáticos los que a su vez van cambiando las prácticas comunicativas tomando como unidad de análisis a la población migrante quechua-boliviana. De este modo,

“en el uso local de la lengua quechua se observan fenómenos complejos de convergencia entre el quechua y el español. Desde el punto de vista lingüístico, en el habla quechua suceden diferentes procesos de innovación o contacto que se vinculan con la lengua dominante: por ejemplo, son frecuentes los préstamos, la convergencia estructural o funcional, la reinterpretación de formas, la resemantización de términos, la refonologización, relexificación y renovación léxica según pautas productivas vernáculas.” (Dreidemie 2008:7)

Precisamente es a partir de estas situaciones de contacto lingüístico, como fenómenos de “interlengua” [i] que para muchas madres las formas de hablar de sus hijos no serían modos “imperfectos” de hablar sino una pronunciación diferente asociada a determinados rasgos fonológicos y gramaticales existentes en la propia lengua materna aymara:

“yo pienso que dice diferente la ‘rr’ y la ‘l’ porque la quechua y el aymara lleva más la “y”, la “q”, la “k” y la “ll”/ la “p” y la “t” se pronuncian diferente/ él no sabe cómo se pronuncia la “y”/ la “s” no pronuncia / acá es bien diferentes.” (Sandra, 39 años, 05/04/2017)

Y en donde de la suposición ideológica acerca de una lengua castellana “mal hablada” debida a la falta de estimulación a través de hablar un solo idioma lleva a promover el habla a través de una sola lengua para estimular así una “buena gramática”:

“Esto de hablar un solo idioma lo veo más que nada por el lado de la estimulación, el hablarle al chico, que si es un nene que no tiene buena gramática, que produce mal, omite letras, omite

verbos, omite partes de una oración, yo le voy a reformular lo que él quiso decir, siempre con el mismo idioma porque si no el registro del nene va a ser siempre muy distinto... si en la casa encima no tenés un buen modelo gramatical, va a costar que lo aprenda” (Fonoaudióloga 12/09/2018 registro conjunto con Viviana Mamone)

Ahora bien ¿Qué condiciones contemplarían el no llegar a alcanzar un “buen castellano”? Recuperando el testimonio señalado la alteración de determinados fonemas (omisión de letras), categorías léxicas (omisión de verbos) y reglas sintácticas (omisión de partes en una oración) por el uso de otro idioma (aymara) son los principales elementos que llevarían a una mala producción gramatical. Es decir, fenómenos de contacto lingüísticos que producen una modificación en el *castellano estándar* y en la representación adecuada de sus fonemas:

“Tenés lo fonético y lo fonológico. Lo fonético ahí nos fijamos lo que tiene que ver con el punto y el modo de articulación. Es decir que ese nene tiene una buena representación del fonema pero lo coloca mal, lo produce mal. En cambio lo fonológico no tiene una buena representación del sonido del fonema. Entonces por ejemplo él puede decir, “cohete”, porque por lo general las posteriores, que son las que se adquieren más tarde que son la “ese”, entonces dicen “toete”, si le haces decir co lo dicen, porque no es que las pronuncian mal si no que no tienen la representación del fonema.” (Fonoaudióloga 12/09/2018 registro conjunto con Viviana Mamone)

De este modo, la reformulación de lo que el niño “supuestamente quiso decir” siempre con el mismo idioma resulta uno de los objetivos centrales para alcanzar el “modelo correcto”. Estas reformulaciones han sido analizadas por Cerrón Palomino (1995) a partir de las construcciones oracionales del *castellano andino* (quechua/aymara) en el que las formas de habla presentan un orden oracional diferente:

Como gente nomás lloraba
No queriendo tomar se fue
La puerta sin cerrar nomas me había dormido
(Ejs. De R. Cerrón-Palomino, 2003:193)

Si bien estos ejemplos, señala el autor, son conformaciones léxicas específicas del castellano su ordenamiento no responde a una estructura del castellano considerado “normal” en el que para que sea calificado como tal se deberían formar del siguiente modo:

Lloraba (ni más ni menos) como gente.
Se fue al no querer tomar
Me dormí sin (siquiera) cerrar la puerta
(Ejs. De R. Cerrón-Palomino, 2003: 193)

Hardman, Vázquez, Yapita y otros (1988) han señalado cómo “el aymara no tiene verbo “cópula” como el verbo ser en castellano; la relación o la identidad se indica por medio de sufijos oracionales. El orden de palabras como tal tiene menos importancia en aymara que la morfología, sobre todo en vista de que la oración se define morfológicamente mediante los sufijos oracionales” (1988:20). Respecto a la alteración de fonemas consonánticos así como la corrección vocálica, los hechos fonéticos a menudo registrados como confusiones vocálicas entre /i/ y /e/, entre /u/ y /o/ constituyen sin embargo “un rasgo inequívoco de la influencia del aymara sobre el castellano” (Lipsky 1996 en Calvo 200:340), fenómeno que es registrado a través de los siguiente testimonios:

“Mi hijo no pronuncia bien, tiene el problema. En vez de decir grande dice glande; iglesia, eglecia. Está en tratamiento... en [fonoaudiología] desde hace un año.” (Roxana, 36 años 29/08/2018)

De acuerdo a Hardman, Vázquez y Yapita (1988) en el sistema de sonidos de la lengua aymara es posible distinguir 26 consonantes divididas entre sordas y sonoras las cuales tienen la mayor parte funcional articulándose visiblemente; por otra parte se desconocen la consonantes / b,d,g,f,r / así como las vocales /e, o/ . Tanto la conformación de un sistema trivocálico aymara así como la primacía consonántica es recuperada desde el siguiente testimonio a una madre:

“Es distinto el aymara//solo hay algunas vocales la a, i, u// el aymara lleva más consonantes k, q, p. // por eso se escribe diferente y se pronuncia diferente” (Beatriz, 32 años, 22/06/2018)

De este modo la transmisión de un modo hegemónico de hablar quedaría enlazado a un “correcto modelo gramatical” castellano en desmedro del uso de la lengua aymara al interior del hogar donde:

“Vos le vas a dar el modelo correcto que sea a lo mejor del sonido porque hay que trabajar con conciencia fonológica, ritmo, la prosodia, lo semántico para poder entrar por la parte comprensiva porque a lo mejor también están los que no se pueden expresar porque no comprenden, no porque tienen un retardo mental, sino una discordancia entre lo verbal y lo ejecutivo entonces es un diagnóstico de trastorno específico del lenguaje. Son estos chicos que está todo bien desde lo orgánico. (Fonoaudióloga 12/09/2018 registro conjunto con Viviana Mamone)

Aquí es interesante pensar cómo está funcionando una ideología lingüística que supone que aprendiendo los postulados de una lengua, en este caso la de mayor prestigio como lo es el *castellano estándar*, se modificaría la forma de hablar de los niños, así como su rendimiento escolar:

“El hermano también vienen a foniatría porque no puede pronunciar la r/ de su escuela me lo mandaron en primero pero no lo llevé/ me decía se va a atrasar con las tareas” (Irene, 39 años, 14/06/2017)

La corrección idiomática desde la escuela refleja a menudo la enseñanza prescriptiva del *castellano estándar*. Luykx (2014) ha señalado el modo en que el ingreso a nuevos contextos escolares genera, por un lado, el acceso a variedades lingüísticas valoradas socialmente y, por el otro, la facultad atribuida a la escuela respecto de la socialización lingüística de los niños. De modo tal que

“ el mayor acceso de los niños a las variedades de una nueva lengua o a nuevas modalidades de uso lingüístico (por ejemplo, la alfabetización) con frecuencia viene acompañado por la correspondiente presión sobre los hablantes adultos para que adquieran las mismas competencias Como resultado de este desplazamiento, es probable que los niños tengan mayor acceso a los recursos lingüísticos valorados por la sociedad mayoritaria y, por lo tanto, es probable que estos niños los adquieran en forma más rápida y efectiva que sus familiares adultos” (Luykx 2014: 107)

Esta caracterización a menudo se observa en los relatos de algunas de las familias sobre el rol docente en la enseñanza de un “buen castellano” a los niños:

Le tocó una maestra que le enseñó bien, su seño le enseñó muchas cosas, cuando empezó escuela me mandó a la doctora, tienes que ir para que aprenda hablar. Castellano difícil aprender hasta yo no sé escribir muy bien” (Alicia, 29 años, 14/06/2017)

A través de las relaciones entre lenguaje y vida social, donde la corrección idiomática resulta ideologizada desde modos doctrinarios que sustentan unas formas de hablar por sobre la ilegalidad de otras (Cerrón Palomino 1995), tales fenómenos de contacto lingüístico como los señalados son traducidos como construcciones imperfectas de la lengua. Así, las ideologías lingüísticas en el marco de los procesos de socialización lingüística de niños en contextos de desplazamiento lingüístico cobran un lugar central (Hecht 2010 y 2012). Estos modos de hablar que supuestamente se “corregirían” practicando el sonido de la lengua dominante castellana a través del aprendizaje de determinados rasgos fonológicos y morfosintácticos nos permiten entender cómo a través de ciertas construcciones de sentidos edificadas desde un lenguaje sancionado como a-normal, continua como sustrato lingüístico una lengua indígena que se entremezcla haciendo “ruido”, sonido “diferente” en la voz de su descendencia. (Mamone y Giammatteo 2019).

NOTA

[i] [i] “El fenómeno interlengua fue introducido por primera vez por Selinker en 1972, se ha utilizado para referirse a este sistema lingüístico aproximativo “la gramática mental”, que el aprendiz de una lengua va construyendo en el proceso de adquisición de la misma. Este sistema o interlengua no puede considerarse como una versión errónea de la lengua que se aprende, sino como un sistema en sí mismo. El concepto implica que el sistema lingüístico del aprendiz no es ni el de la L1 ni el de la L2 aunque contenga elementos de ambas.” (Torras i Cherta 1994:49)

BIBLIOGRAFÍA

- Calvo Pérez, J. (2000) “Lengua aimara y evaluación de préstamos en el español de Bolivia” *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, ISSN 0254-9239, Vol. 24, Nº 2, págs. 339-354.
- Cerrón Palomino, R. (1995) “Dialectología del aimara sureño”. *Revista Andina*, 25, pp. 103- 172.
- Cerrón Palomino, R. (2003) “Lingüística quechua”. (2a ed. edición). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Dreidemie, P. (2008) “Formas de poder y regulación social a través del habla: el caso de los migrantes quechua-bolivianos en Buenos Aires (Argentina)”. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Gandolfo, C. (2007) “Entiendo pero no hablo. El guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones”. Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- Garatea, C. (2013) “Tras los orígenes del español andino. Problemas y realidades.” *Tinku* nº 20. Section d'Études hispaniques. 2013. Université de Montréal.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2017) “Las rutas de la gramática y el léxico” en Martínez, A., Gonzalo, Y. y Busalino, N. (Coords.). *Rutas de la Lingüística en la Argentina II*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Giammatteo, M. E., Mamone, V. (2019) “Los desencuentros de la lengua. Infancias en contextos migratorios”. Bilbos, Buenos Aires.
- Hardman, M., Vázquez, J., Yapita J. (1988) “Aymara: Compendio de estructura fonológica y gramatical.” Disponible en: http://www.ilca-net.org/publicaciones/pdf_compendio.html.
- Hecht, C. (2012) “Entre silencios presentidos y voces anheladas. Ideologías lingüísticas sobre la vitalidad del toba en un contexto de desplazamiento por el español”, *Spanish in Context*; lugar: Ámsterdam; año: 2012 vol. 9.
- Luykx, A. (2014) “Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico”. En: *Runa* 35 (2): 105-115.
- Ticona Mamani, E. (2007) *La lengua aymara como esencia del mundo andino* Intelectuales indígenas piensan América Latina. En Claudia Zapata (Comp.), *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Serie Tinkuy Nº 2, Universidad Andina Simón Bolívar - Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile - Editorial Abya Yala, Quito. pp. 45-71.
- Torras, I., Cherta, M. (1994) “La interlengua en los primeros estadios del aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en Comunicación, lenguaje y educación. *CL&E*, 24, pp.49-62.