



## ***Falando virado: la escuela como campo de batalla del lenguaje***

**Nuria Lantos\***

“Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía”

Fabián Severo

*Noite du norte*, Poema n°10

El presente trabajo pretende analizar los aportes de la perspectiva etnográfica a la elaboración de propuestas didácticas situadas en el contexto de la educación rural en el noreste misionero, signado por el uso del portuñol, mezcla de castellano con portugués, como lengua materna. Considero que la presencia de variedades lingüísticas, entendidas como un campo de conflicto político, social y simbólico (Bixio, 2000) no puede ser un aspecto que no sea tenido en cuenta a la hora de planificar y desarrollar las actividades áulicas y, menos aún, en relación a la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura. Ante la presencia de un vacío teórico y didáctico al respecto, encuentro interesante comenzar a pensar alrededor de la temática, y rescatar los saberes docentes (Rockwell y Mercado, 1988), fruto de años de trabajo y dedicación de maestros y maestras que ejercen en la zona.

### **Caracterización de la zona y el trabajo docente [1]**

Nos encontramos es el noreste de la Provincia de Misiones, específicamente en el Depto. Gral. Manuel Belgrano que se encuentra en la frontera seca con Brasil, motivo por el cual se vive un intercambio constante entre ambos países.

En el noreste misionero se habla portuñol, lengua de contacto que surge de la mezcla entre el portugués y el castellano. Todos la entendemos y la hablamos, sin embargo, no es ni una, ni la otra, es portuñol. En los ámbitos cotidianos, su uso es absoluto, el castellano se aprende en la escuela, y su uso se limita a la

---

\* Nuria Lantos nació en CABA en 1986. Luego de recibirse de maestra, se mudó a Misiones, donde vive hace más de diez años. Allí, realizó la diplomatura en literatura infantil y juvenil en la UNAM, espacio en el que descubrió su interés por continuar formándose. Cursa el tercer año de la licenciatura en enseñanza de la lectura y la escritura en la UNIPE y actualmente vive en el Paraje Tres Vecinos, escenario de este trabajo, donde trabaja como maestra de primero y segundo grado en la escuela provincial N° 950.

[nurialantos@gmail.com](mailto:nurialantos@gmail.com)

institución. Por más que se aprenda, no hay una apropiación de la misma. Se siente, se crea, se piensa, en portuñol.

Las familias que habitan estos pueblos de frontera, en su mayoría han llegado hace tres o cuatro generaciones de Brasil u otras zonas de la provincia, en busca de tierras y oportunidades, poblando regiones sin acceso a ningún tipo de servicio. Basta observar que recién en 2014 llegó la energía eléctrica a este paraje para imaginar lo que era habitar esta zona 20, 30 o 40 años atrás: caminos intransitables, días de viaje a caballo para acceder a un puesto de salud, monte cerrado. Las familias se establecieron primero en asentamientos precarios, para luego de años de esfuerzo y trabajo poder construir sus casas. En 2013, llevamos a cabo una pelea histórica, a través de la cual se consiguió que el estado expropié 36.000 hectáreas y otorgue finalmente el título de propiedad a más de dos mil familias, entre las que me incluyo.

Los niños que asisten a las escuelas rurales del Departamento pertenecen, en su mayoría, a la primera generación escolarizada de la zona. El cien por ciento de mis alumnos de primaria, serán los primeros de su familia en finalizar el nivel y, si bien algunos de sus padres están alfabetizados, no hay una apropiación de la escritura como herramienta que atraviese la vida cotidiana de las familias.

El acceso a los medios de comunicación en la zona es escaso, radio y televisión brasilera, para quienes tienen antena. En 2018 recién llegó internet, y aún hay en muy pocas casas, y los diarios nacionales no llegan ni siquiera al casco urbano, ubicado a 20km.

Es en este contexto que surge el interrogante sobre cómo se relacionan la lengua hegemónica, u oficial y la lengua materna, de uso cotidiano, en la escuela; sobre todo porque, a priori, el portuñol es entendido por docentes, autoridades y los mismos padres, como un problema para la escuela. La idea de este trabajo es comenzar a pensar estrategias didácticas que, jerarquizando el portuñol, corriendo la valoración negativa y asumiéndolo como expresión cultural genuina de una comunidad, repiensen las formas de alfabetización y de enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura.

### **El portuñol en el aula**

En la comunidad educativa, hay una idea generalizada de que el portuñol no sólo es un problema, sino que, además, es el culpable de gran parte de los índices de fracaso escolar. Expresiones como “hablá bien”, “esa chica es re inteligente pero no habla castellano”, o “los chicos no comprenden por el tema del portuñol”, entre otras, son cotidianas en reuniones, recreos, pasillos y catarsis docentes. Estas

predicciones, en el sentido del término que propone Kaplan (1992), terminan funcionando muchas veces como profecías autocumplidas, ya que, como sostiene Agnenot “Todo lo que se dice en una sociedad realiza y altera modelos, preestructos” (Agnenot, 2010, p. 28). De esta manera, esta relación de educadores y padres con la lengua de uso cotidiano, se vuelve violenta. Se enseña a los niños y niñas a entrar a la escuela, que hablan mal. Se ubica a su lengua materna en “el lugar de la marginación y de la desventaja, es el lugar de la vergüenza y del estigma, es el lugar del desvalor y la negación” (Bixio, 2000, p. 49). Se les impone una lengua hegemónica, pero a fuerza de querer eliminar la de origen a través del desprestigio y la estigmatización.

Frente a esta relación de tensión entre ambas, la hipótesis es que lo que propicia el fracaso escolar es la discriminación, y no la diglosia en sí misma. En una sociedad excluida en lo económico y en lo cultural, el lenguaje es uno de los códigos identitarios. Es interesante lo que sostiene Sawaya al respecto: “Se trata de prácticas discursivas entendidas como un diálogo de los sujetos con el mundo circundante y sus puntos de vista en el contexto más amplio de una sociedad que se caracteriza por la exclusión social” (Sawaya, 2014, p. 117).

La propuesta es asumir el conflicto que implica la existencia de varias lenguas. Defender el derecho al acceso a la oficial, como mecanismo de inclusión, pero también, si entendemos “la expresión verbal como actividad de producción de sentido y relación con el mundo” (Sawaya, 2014, p. 117) la escuela no puede desconocer la lengua de uso cotidiano de los alumnos.

Hablamos de abrirle la puerta al portugués para que ingrese a la escuela, reivindicándola como expresión cultural legítima.

### **“Los chicos nos cuentan”. Una propuesta desde la perspectiva etnográfica**

La etnografía nos permite utilizar la información que nos provee el medio para producir conocimiento a partir de una mirada “desde abajo”, es decir, desde la institución escolar y desde la comunidad en la que está inserta (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

En este sentido, en el salón de primero y segundo grado tenemos institucionalizada una metodología. Cada lunes, los niños cuentan una historia. La consigna es amplia, pueden contar algo que les sucedió, una historia que escucharon, o cualquier relato que se les ocurra. No todos cuentan, ya que no es obligatorio, solo aquellos que lo desean. Los niños relatan en portugués, y entre ellos se repreguntan. Las

intervenciones de la docente son en castellano. Al finalizar la ronda de relatos, entre todos se elige el que más gustó y se realiza un trabajo de dictado al pizarrón en el que todos construimos colectivamente la versión en castellano del relato y la dictamos, según la época y el nivel de autonomía en la escritura, a la maestra o al niño que contó la historia inicialmente. De esta manera, son sus propios relatos los que abren camino a la alfabetización, complejizando progresivamente los dictados, el reconocimiento de ciertas palabras, la asociación de letras.

Rockwell y Mercado (1986) señalan que “Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles o implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual” (p. 70), y desde allí afirmamos que este tipo de actividades permiten profundizar el involucramiento con los alumnos, conociendo historias de sus familias, empoderar a los niños en su oralidad, jerarquizando sus relatos, transformándolos en textos *escolarizables*, y abordar la alfabetización en el marco de una experiencia compartida y colaborativa. A partir del trabajo con textos elaborados por ellos, se pueden empezar a establecer intertextualidades con otros discursos, cuestionando el canon y las jerarquías de legitimidades (Angenot, 2010).

### **Aventuras en Tres Vecinos**

Siguiendo las posibilidades que nos brinda esta forma de trabajar, es que presento el proyecto de trabajo “Aventuras en Tres Vecinos”. Si tenemos en cuenta la contextualización realizada en la introducción, la vida de los adultos de la zona, años atrás, la lucha por construir los asentamientos, las dinámicas propias de la frontera, representan para los niños, criados ya en otro contexto, verdaderas aventuras.

La propuesta que se describe a continuación pretende trazar relaciones entre cuentos, narraciones populares, personajes míticos e historias de vida, en los que aparezcan elementos o modos (Jackson, 1986) característicos de la épica y los cuentos de aventuras, entendiendo los relatos de sus historias personales como territorio de frontera entre la realidad y la ficción, y su apropiación como elemento clave para la construcción de la identidad.

### **1er momento: lectura de cuentos de la biblioteca áulica**

En esta primera etapa, la propuesta es armar un itinerario entre los libros presentes en el aula, alrededor de rasgos distintivos de los relatos épicos: héroes, aventuras con grandes hazañas, enemigos y dificultades que sortear, etc. Algunos títulos de los que hay en el aula de nuestra escuela y con los que se podría trabajar para realizar esta tarea son: “Un barco muy pirata” de Gustavo Roldán, “El príncipe Medafiaca”

de Graciela Repún, o “Mitos griegos”, versiones de Cecilia Blanco. También podrían incluirse películas muy conocidas por los niños como *Shrek*. [2]

Durante una semana, se leen en forma colectiva estos cuentos, y se comienza a compartir oralmente algunas de las temáticas sobre las que profundizaremos:

¿Quiénes son los héroes? ¿Qué es lo que los hace heroicos? ¿Cuáles son las proezas y cuáles las dificultades u obstáculos que se les presentan?

En todos los casos, los personajes viven aventuras en las que realizan proezas para cumplir sus objetivos. Desde los bichitos en el barco de papel, enfrentando cucarachas en “Un barco muy pirata”, hasta el príncipe que vence al terrible monstruo con sus habilidades culinarias como sucede en “El príncipe Medafiaca”, pasando por Perseo, personaje de la mitología griega, todos son, a su manera, héroes.

Durante las conversaciones, se espera que también los niños mencionen otras historias de héroes conocidas por ellos.

## **2do momento: los héroes locales**

Sandra Sawaya (2014) afirma que “Las prácticas de lectura ganan sus sentidos de existencia material en sus contextos de uso: relatos de sus vidas, sus dificultades, la precariedad de su existencia, pero también sus conquistas” (p. 120). Partiendo de esta idea, una vez introducido el tópico de los héroes, comenzaremos a indagar sobre las historias de cómo llegaron los padres, madres y abuelos, cómo era la vida en la colonia cuando ellos eran pequeños, cómo se iba a comprar, cómo se accedía a la salud y a la escuela, cómo eran las casas y los medios de transporte. En definitiva, desde la perspectiva de los niños que nacieron en la última década, para sus abuelos sobrevivir era una gran aventura. ¿Qué peligros enfrentaban, qué obstáculos debieron sortear?

Se invitará a los niños a que pregunten en sus casas y traigan historias para contar en el salón. Para quienes vivimos en Tres Vecinos, los relatos e historias del pasado son parte de nuestro día a día. Cada familia tiene algún personaje que nutre la literatura local. Está el colono que tumbó de una piña a un buey. El hombre al que le picó una víbora en el pie y como llegar al hospital les hubiera llevado más de tres días, sus hermanos le amputaron la pierna para que no le suba el veneno. Madres que parieron más de diez hijos solitas en el monte. El viejo que tiene cuarenta hijos de siete mujeres distintas, y el que va y viene caminando todo el día los veinte kilómetros al pueblo empujando una carretilla vacía. También, el dueño

del pool, que siempre usa anteojos de sol, hasta de noche, y más de tres historias, todas contadas como ciertas, de por qué lo hace. Otro gran personaje es Shrek, un chacrero grandote que anda en burro y se ganó el apodo. Todos estos hombres y mujeres existen, tienen nombre y con ellos compartimos mates, reuniones y velorios. Todos tienen algún testigo que jura que es cierto lo que se cuenta de ellos, que lo vieron. Como diría Laiseca (2011), “nunca hubo diferencia entre ficción y realidad, porque este es un mundo mágico, y no se puede imaginar lo que no existe” [3]. La frontera entre la ficción y la realidad es difusa, así como lo es también para nosotros la frontera política y la lingüística.

Esta difusa relación entre ficción y realidad, es la que le da una riqueza inusitada a los relatos que los niños escuchan en sus casas. Poder transformar a sus vecinos, padres o abuelos en personajes de cuentos de aventura, implica un reconocimiento hacia el esfuerzo cotidiano, enorgullecerse del patrimonio que significan las historias de boca en boca que nos acompañan en cada ocasión.

Una vez recopiladas las historias que los niños traen de las casas, las compartiremos a modo de fogón. Cada alumno irá contando las aventuras que le contaron a él, y, posiblemente, nos encontraremos con distintas versiones de un mismo hecho. Estos intercambios se realizarán en portugués, los relatos se transmiten de boca en boca, y esa es la forma de hablar, y así será renarrado por los niños.

Si decíamos que transformar los relatos en textos *escolarizables* era una forma de legitimar discursos y cuestionar el canon, cabe preguntarse cuál es la diferencia entre el hombre que tumba de una piña a un buey y Perseo, o Medafiacá. ¿No podría ser un cuento, o un poema épico, la historia de los hombres y mujeres que tras días a caballo debían limpiar un claro en el monte para armar campamentos y establecerse, atravesando arroyos, enfrentándose muchas veces a víboras u otros animales salvajes?

### **3º momento: escritores de aventuras**

Una vez que hemos disfrutado de los relatos orales que llegaron a la escuela de la mano de las investigaciones de los niños, pasaremos a la etapa final del proyecto. Así como en *los chicos nos cuentan*, esta última etapa será la escritura colectiva. En este caso, de un pequeño relato épico, que dé cuenta de la historia de nuestros héroes locales, sus aventuras y desventuras, los terribles peligros que enfrentaron, y sus heroicas hazañas. A través del dictado a la maestra en el pizarrón, los niños serán los escritores de estas aventuras que, jugando en la frontera entre la realidad y la ficción, le pondrán color a la historia local y personal.

**Una conclusión, que debe ser comienzo.**

Como desarrollé en la introducción, la sociedad del nordeste misionero ha sido protagonista de grandes luchas que han traído aparejadas históricas conquistas. Tenemos memoria y ejercicio de llevar adelante batallas por mejorar nuestras condiciones de vida. Sin embargo, en este caso se trata de una batalla cultural, y replantear la relación entre la lengua hegemónica, la literatura canonizada, la escuela y la lengua y la cultura popular, sería una conquista enorme.

Se trata de asumir como docentes el compromiso de involucrarnos, de entender que el otro somos nosotros (Sawaya, 2014), y de comenzar a elaborar estrategias didácticas en las que la voz de los niños y niñas sea la que marque la legitimidad de tópicos, de contenidos, de lenguas. Permitirnos jugar con las historias populares y otros géneros literarios, relacionarlos, entreverarlos. Poner a dialogar al castellano con el portuñol, no para reemplazarlo sino para entenderlo, reconocerlo y aprehenderlo.

### Notas

[1] Para una visión más completa de la realidad de la frontera, comparto el documental de Ana Zanotti, "Mixtura de vida". Si bien está situado en El Soberbio, donde la frontera está marcada por el Río Uruguay, se ve bien el uso del portuñol y la dinámica de frontera.  
<https://www.youtube.com/watch?v=ENRrptvbyzM>

[2] Es solo una sugerencia orientativa ya que es inmensa la cantidad de cuentos que cumplirían con estas características.

[3] Esta frase fue extraída del monólogo que hace el escritor Alberto Laiseca, en la introducción a la película *Querida voy a comprar cigarrillos y vuelvo* dirigida por Mariano Cohn y Gastón Duprat en el año 2011.

### Bibliografía

- Agnot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 18-84.
- BIXIO, Beatriz (2000). "Grietas entre el hablar y el hacer", en: HERRERA DE BETT, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* [julio de 1999]. Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Univ. de Córdoba, pp. 43-52.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- Rockwell, E y Ezpeleta, J (1983). "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". Disponible en [revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5093/4172](http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5093/4172)
- Rockwell, E y Mercado, R (1986). "La práctica docente y la formación de maestros" en *La escuela, lugar del trabajo docente*, México D.F, CEIEA.
- Sawaya, Sandra (2014). "Prácticas de lectura: articulaciones entre la extensión y la investigación", en línea. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. FaHCE-UNLP, año 5, nro 8, pp. 116-122.
- Jackson, Rosemary (1986). *Fantasy: literatura y subversión*. Buenos Aires, Catálogos.