

**La desigualdad lingüística y las categorizaciones  
en el espacio escolar.**

**Negociaciones y disputas en torno al uso  
de los pronombres en las clases de sexto grado**

Cecilia N. TALLATTA

(Docente del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales)

## INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte de una investigación etnográfica que tuvo lugar en una escuela primaria del conurbano bonaerense, a la que denominaremos “La Rivadavia” de aquí en adelante. Allí se realizó un trabajo en colaboración con la directora y las maestras de la escuela para abordar un problema que les preocupaba: la comunicación en sentido amplio y, en particular, la participación de las y los estudiantes en las clases y de las familias en el espacio institucional.

Resulta significativo para el presente estudio especificar que el 30% de las y los alumnos/os que asisten a la Rivadavia se caracterizan por tener trayectorias plurilingües. Las lenguas que forman parte de esta comunidad educativa son el guaraní, aymara, quechua y quichua santiaguense.

Para atender esta realidad plurilingüe de la escuela, junto a las maestras de primero y sexto grado llevamos adelante un proyecto que incluyó una serie de actividades para poner en valor la diversidad lingüística y las trayectorias plurilingües de las y los estudiantes. En este trabajo nos centraremos, específicamente, en los intercambios que se sucedieron como parte de esas actividades durante las clases de sexto grado. Particularmente, recortaremos de esas series las secuencias interaccionales en las que las y los alumnos/os discuten categorizaciones vinculadas al plurilingüismo. A lo largo de esos intercambios, el uso de los pronombres emerge como una práctica estratégica que les permite clasificar y organizar grupos de pertenencia diferenciados de acuerdo al establecimiento de vínculos con las diversas lenguas de la comunidad.

En este artículo, entendemos a los pronombres como formas deícticas que cumplen un papel central en los procesos de adscripción identitaria de las y los hablantes (Van Dijk 2005). La clasificación de estudiantes y familias dentro de la comunidad escolar resulta del uso complementario de los pronombres personales –“yo”–“vos/él/ella”; “nosotros”–“ustedes/ellos”–, los pronombres espaciales –“acá” y “allá”– y los pronombres indefinidos –“todos”/“ninguno”–.

En ocasiones, el uso de estas formas intenta establecer categorizaciones sobre las y los estudiantes que son discutidas y disputadas en la comunidad del aula. En esos intercambios tienen lugar negociaciones acerca del alcance de esas clasificaciones, las que frecuente-

mente están vinculadas a las trayectorias lingüísticas plurilingües de quienes asisten a la escuela.

En este punto, es importante tener en cuenta que las lenguas están asociadas a desigualdades sociales que organizan los espacios de uso. De esta manera, en el ámbito educativo circulan discursos que establecen que las lenguas que cuentan con menor prestigio no deben utilizarse en los espacios públicos y, por lo tanto, únicamente deben hablarse entre parientes y en lugares privados (Gandulfo 2007). La desigualdad lingüística se actualiza, entonces, en la posibilidad de las y los estudiantes de reconocer su identidad y convertirse en participantes legítimas/os dentro de cada comunidad educativa.

De esta manera, el análisis de las disputas que tienen lugar durante las actividades de puesta en valor de la diversidad lingüística tiene que tener en cuenta ese orden monolingüe escolar que organiza los usos de la(s) lengua(s) en la comunidad escolar. Este orden sociolingüístico (Martín Rojo 2010) establece que los idiomas diferentes al castellano son parte de provincias y pueblos alejados de la metrópoli bonaerense. Esta concepción monolingüe de la ciudad influye en la distinción de espacios de uso para las lenguas de la comunidad escolar. Tanto es así que, en las clases de la Rivadavia, cuando el plurilingüismo emerge como una realidad del territorio bonaerense, resulta inmediatamente restringido al ámbito privado del hogar (Tallatta y Unamuno 2020). En relación con esta distribución de uso de las lenguas de la comunidad, quienes asisten a la Rivadavia no explicitan frecuentemente su dominio de diversas lenguas como una estrategia para evitar la estigmatización (Tallatta 2021).

En consecuencia, la reticencia de las y los estudiantes de sexto grado a reconocer sus trayectorias plurilingües se encuentra entrelazada a la categorización que resulta de admitirse como hablantes competentes en otras lenguas. En esta escuela, quienes se identifican con trayectorias plurilingües son excluidos del “nosotros”, “colectivo de identificación” (Verón 1987) que se actualiza en la “creencia presupuesta” de que el ciudadano argentino necesariamente coincide con un hablante monolingüe de castellano.

En relación con este propósito, en el próximo apartado se presenta el marco teórico-metodológico en el que se inscribe el presente trabajo. Explicitamos el enfoque analítico desde el que abordamos las categorizaciones y situamos el presente trabajo en relación

a la perspectiva de la sociolingüística que proponen Bucholtz y Hall (2005). Luego, en el tercer apartado, se describen las particularidades de la comunidad de la Rivadavia y las actividades que realizamos con el objetivo de poner en valor la diversidad lingüística y el plurilingüismo. A continuación, en el cuarto apartado, se aborda el análisis de las secuencias interaccionales en las que se utilizan los pronombres como formas que indexan identidades de las y los estudiantes. Estas categorizaciones son negociadas colectivamente mediante distintas estrategias y posicionamientos de las y los alumnas/os. Posteriormente, en las conclusiones, se recupera de forma esquemática los aportes de este trabajo y, para finalizar, se incluyen las referencias bibliográficas.

## MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El actual proceso de globalización que influye en la circulación de las personas y convierte en porosas las fronteras tradicionales del estado-nación moderno, junto al desarrollo de las tecnologías que conectan lugares distantes de manera fácil y rápida, son factores que han modificado la perspectiva analítica acerca de los idiomas y sus hablantes. En este contexto, las lenguas ya no pueden pensarse desde un enfoque estático y homogéneo dado que una “extrema diversidad lingüística” caracteriza estos espacios a partir de la combinación de distintas lenguas francas y “migrantes” (Blommaert 2010). En este sentido, la categoría “trayectorias lingüísticas” (Bonnin 2019) permite incorporar en la designación este dinamismo que caracteriza a las personas en la actualidad. Al mismo tiempo, le brinda al analista la posibilidad de incluir las interpretaciones sociales que la comunidad otorga a las regularidades semióticas de las voces de los sujetos.

El estado-nación moderno es uno de los núcleos tradicionales que organizan y clasifican las trayectorias lingüísticas de los sujetos (Blommaert 2009). En Argentina, la escuela estatal es una de las instituciones que ha cumplido, desde su creación, un rol fundamental en la aplicación de las políticas lingüísticas que se han impulsado desde los diferentes gobiernos. En este sentido, tiene la función de regular la(s) lengua(s) oficial(es) y nacional(es) en el ámbito escolar. Su rol tradicional es el de colaborar en la reproducción de la hegemonía del castellano como lengua nacional y, de forma implícita o explícita según la ocasión, en la prohibición del uso de otras lenguas en el ámbito educativo, al menos. De esta forma, la institución

escolar colaboró desde sus inicios en la difusión de la representación de los ciudadanos argentinos como hablantes monolingües de castellano y en la invisibilización de las otras lenguas que se habla(ba)n en el territorio argentino (Gandulfo 2007).

En consecuencia, las categorizaciones que circulan y se negocian en la comunidad de la Rivadavia se enmarcan en esta ideología monolingüe que domina las representaciones de las y los hablantes. A su vez, en este artículo, consideramos que las prácticas categorizadoras se desempeñan como mecanismos de inclusión/exclusión social (Heller 1999, Van Dijk 1999) y las entendemos como nociones en las que se articula el vínculo entre el lenguaje y la sociedad (Mondada y Dubois 1995). Estas prácticas discursivas están relacionadas con diferentes acciones sociales, las que, a su vez, resultan atravesadas por las relaciones de poder que organizan a los sujetos. De esta manera, las desigualdades sociales se manifiestan y reproducen discursivamente mediante las limitaciones que imponen a las y los hablantes para pertenecer a categorías específicas (Unamuno y Codó 2007). Sin embargo, en muchas ocasiones, el cuestionamiento que las personas hacen a las clasificaciones que les asignan sus interlocutores resulta una estrategia para disputar las jerarquías impuestas desde la organización social (Moyer y Codó 2004).

De este modo, para abordar las negociaciones que tienen lugar entre las y los estudiantes de la Rivadavia recuperamos el enfoque propuesto por Bucholtz y Hall (2005) para el análisis de la identidad. Según las autoras, esta se caracteriza por ser un fenómeno relacional y sociocultural que se constituye en la interacción lingüística localizada y que se manifiesta en “el posicionamiento social del yo y del otro o de los otros”. Desde esta perspectiva, Bucholtz y Hall subrayan la importancia de la etnografía como metodología que le permite acceder al analista a las formas de relación identitaria que emergen en los contextos locales. El enfoque etnográfico resulta indispensable para el estudio interaccional de los datos porque permite identificar el significado social específico de los recursos puestos en juego en los intercambios singulares.

A su vez, en este trabajo se retoman estudios discursivos que ya han abordado el análisis de los pronombres como formas que indexan la ideología del hablante (Van Dijk 2005) y que le permiten al analista identificar la relación que se establece entre el enunciador y el destinatario (Verón 1985, 1987). En la comunidad de la Rivadavia, mediante el uso de los pronombres personales y espaciales, las y los estudiantes disputan

las heterocategorizaciones de sus compañeras/os e intentan autocategorizarse en grupos de pertenencia diferenciados (Unamuno y Codó 2007), de acuerdo a sus propias trayectorias lingüísticas y las de sus familias.

## POBLACIÓN Y MÉTODO

Este estudio se enmarca en una investigación etnográfica que tuvo lugar en la Rivadavia y que se extendió entre 2014 y 2019. Allí desarrollamos junto a directoras y maestras un proyecto colaborativo para poner en valor las lenguas de la escuela. El 30% de la población que asiste a la Rivadavia cuenta con trayectorias lingüísticas plurilingües que incluyen guaraní, aymara, quechua y quichua santiaguense.

Durante la primera entrevista con la directora, ella manifestó que encontraba dificultades en la comunicación con las familias migrantes en distintos espacios institucionales. Estos “problemas” hacían referencia tanto a la participación de madres y padres en las reuniones escolares, como también a la toma de la palabra de las y los estudiantes durante las clases en los diferentes grados. La comunicación entre los miembros de la comunidad escolar era un tema que les interesaba abordar y, en relación a esta demanda, organizamos actividades en las clases que incluyeran a todas las lenguas de sus estudiantes y familias.

En relación con esta preocupación que emerge desde la escuela, en este trabajo abordaremos el análisis de las categorizaciones sobre las diversas lenguas de la comunidad y sus hablantes en sexto grado, último nivel de la escuela primaria en la provincia de Buenos Aires. En particular, haremos foco en el análisis de fragmentos de la interacción en el aula en los que los pronombres personales son utilizados por las y los estudiantes como índices identitarios que organizan la pertenencia a diferentes colectivos de pertenencia. Es importante subrayar que esta adscripción identitaria del alumnado se encuentra atravesado por el prestigio desigual de las lenguas que son parte de la comunidad de la Rivadavia y que tienen un papel fundamental en la categorización de las y los estudiantes.

En este sentido, cuando comencé la estadía en las clases de sexto grado, planificamos junto a Isabella, la maestra, comenzar con la puesta en práctica de una serie de actividades que pusiera en valor el plurilingüismo. El propósito de estos ejercicios fue construir un espacio positivo y de confianza para que las y los

alumnas/os se sintieran habilitadas/os para conversar y dar sus opiniones acerca de la(s) lengua(s) con las que se relacionaban.

La primera actividad que realizamos durante el ciclo 2015 fue la lectura del cuento “El ladrón de palabras”. Esta historia presenta diversas situaciones que se desarrollan en una comunidad cuando las palabras comienzan a desaparecer porque uno de los habitantes las roba y las guarda en un cajón, impidiendo de esta manera que estén disponibles para las demás personas. Los temas a trabajar mediante este relato fueron el valor de las lenguas, el peligro de su pérdida, los préstamos lingüísticos, las variedades, los dialectos y los sinónimos. Luego de la lectura y la puesta en común, las y los estudiantes completaron una guía de preguntas con el objetivo de identificar sus conocimientos y representaciones acerca de las lenguas. El mismo incluyó las siguientes cuestiones:

- 1- ¿Qué creen que son las lenguas?
- 2- ¿Cómo creen que se aprenden las lenguas?
- 3- ¿Qué personas que ustedes conocen hablan lenguas diferentes? ¿Cómo se llaman estas lenguas?
- 4- ¿Qué lenguas les parecen más importantes (de aprender, de saber, de hablar...)? ¿Por qué?
- 5- ¿Conocen algún país en donde se habla una lengua diferente a la que ustedes hablan? ¿Cuál es?
- 6- ¿Cuántas lenguas creen que se hablan en el mundo? ¿Y en la Argentina? ¿Y en nuestra ciudad? ¿Y en nuestra familia?

Luego de completar este cuestionario y ponerlo en común en la clase, realizamos “La flor de lenguas”, una actividad lúdica que consiste en el armado de una flor con pétalos de distintos colores. En este juego, el grupo que se reconoce como conocedor de más lenguas resulta beneficiado porque tiene una flor con más pétalos y colores. De este modo, el ejercicio intentaba que las trayectorias plurilingües sobresalieran y resultaran atractivas para todo el grupo.

A continuación, incluyo las indicaciones a partir de las que las y los estudiantes tenían que armar la flor ubicando a las lenguas en distintos pétalos según sus competencias y experiencias personales:

Las lenguas	Los colores
Las lenguas que hablo:	Rojo
Las lenguas que entiendo (pero no hablo):	Verde
Las lenguas que puedo leer y entender:	Azul
Las lenguas que no hablo, pero he oído hablar:	Amarillo
Las lenguas que no hablo, pero he visto escritas:	Naranja
Las lenguas que me gustaría aprender:	Violeta

## Fragmento 1

1 CECI : y en nuestra familia ↓ sí ↑ cuántas creen que se hablan en el mundo ↑ en la Argentina 2 cuántas creen que se hablan?

→ 3 ALBER: una banda porque:

→ 4 MAR: una banda no [es] argentina ↓

→ 5 LOREN: [no]

6 ERI y MAR: ((risas))

→ 7 ALBER: y no no sé cuánto ustedes

En este trabajo haré referencia a todo el trabajo etnográfico que desarrollé en la Rivadavia de modo tal de poder interpretar el papel que juega el uso de los pronombres en el contexto de la comunidad escolar. Sin embargo, en el presente estudio me centraré en el análisis de las secuencias interaccionales que formaron parte de las dos actividades anteriores y que presentaré en el siguiente apartado.

## ANÁLISIS

### Ustedes, los monolingües

La ideología del monolingüismo castellano como una característica de la escuela estatal argentina estaba presente en las aulas y también en los espacios comunes de la Rivadavia, como ser las carteleras de los pasillos. En la escuela circulaba la idea de que el castellano es “la lengua de acá”. Esta distribución espacial de las lenguas ubica el monolingüismo como parte del territorio cercano. En esta asignación de lugares, el plurilingüismo habitualmente emerge en zonas distantes, fronterizas e, incluso, extranjeras. En esta lógica del acá y allá, las provincias de Argentina que se encuentran alejadas de la metrópoli también son espacios plurilingües, donde conviven las lenguas de “acá” y de “allá”.

Sin embargo, estas caracterizaciones eran discutidas en las clases de sexto grado: las y los alumnas/os ocupaban posiciones encontradas en relación a esta distinción entre un espacio cercano, caracterizado como monolingüe, y un espacio lejano, donde se hablan otras lenguas. En el siguiente fragmento se presenta un intercambio en relación a la pregunta N° 6 del cuestionario que se les había compartido para tematizar sobre las lenguas y los territorios y reconocer las ideas que circulaban en la comunidad de la Rivadavia:

En el fragmento anterior, Alberto considera que en Argentina se habla “una banda” de lenguas (línea 3). Sin embargo, Mar interrumpe su turno para disputarle esta concepción plurilingüe de Argentina (línea 4) y su intervención es reforzada por la colaboración de Lorenzo (línea 5). De esta forma, esta participación de Mar y Lorenzo resulta doblemente excluyente para con Alberto. Además de señalar su desconocimiento de la realidad de Argentina, refuerza la puesta en evidencia de su propia participación periférica dentro de la comunidad de la Rivadavia. Alberto es un alumno paraguayo hablante bilingüe de castellano y guaraní, quien luego de estas intervenciones y de las risas de las que es objeto (línea 6), reconoce este orden de sentido y elige posicionarse en un lugar diferente. Mediante el uso del pronombre “ustedes” se refiere, retrospectivamente, a quienes son de “Argentina”, se distancia del grupo y, simultáneamente, disputa la concepción monolingüe que sus Mar y Lorenzo explicitan.

### Nosotros hablamos castellano

Durante la estadía en la Rivadavia, frecuentemente surgía la discusión en torno a las lenguas “que se hablan en Argentina”. En esas ocasiones podía identificarse cierta ideología lingüística compartida por la comunidad educativa: la que sostiene una imagen de Argentina como país monolingüe. No obstante, como se ha visto en el fragmento anterior, esta representación no es única, aunque sí es dominante. Según los registros del trabajo de campo, cualquier intento de movilizar otros sentidos, era rechazado por la comunidad de la Rivadavia.

A continuación, en el Fragmento 2, es posible identificar nuevamente esta disputa en el aula. El siguiente intercambio forma parte de una secuencia en la que las y los estudiantes se encontraban completando el juego de la flor de lenguas. Específicamente, se les es-

taba explicando qué lenguas podían ubicar en el pétalo verde de la flor —“las lenguas que entiendo (pero no hablo)”—:

## Fragmento 2

1 CECI: claro (.) sólo muchas veces alguien puede entender lo que hablan no sé por ejemplo la 2 abuela la madre pero no la pu no lo puede hablar (.) sí? (.) les pasa a ustedes eso?

→ 3 ADRI: no:

4 CECI: que e: entienden pero no pueden hablar quizás inglés también no? por ejemplo↑ (.) 5 que no se que no lo hablan en la casa pero uno: de ver películas entiende pero no lo habla 6 (.) o: una lengua que habla la abuela pero que (.) eh:↑ podemos entender lo que nos dice 7 pero no lo podemos↑ (.) hablar↓ (.) le tenemos que responder en: en otra lengua↓ [ (.) sí?]

→ 8 ADRI:

[no no↓]

→ 9 acá: hablamos todos castellano↓ (.) °ninguno°

→ 10 LOREN: sólo↑ sólo la seño de inglés↓ (y) ella↓

→ 11 ADRI: ah la Mabel debe ser↓ los hijos↓

12 LOREN: los hijos deben↑ te[ner↑]

13 ADRI: [no se]ño?

14 (1)

15 no seño que Mabel? (.) puede ser↑

16 (1)

17 LOREN: (inintendible)

18 ADRI: a hablar en inglés↓

19 ISA: igual les está preguntando↑ (.) a ver↑

20 (2)

21 ISA: la idea es↑

22 (1)

→ 23 ustedde:s↓ y sus familias↓

24 (1)

→ 25 ADRI: no (inintendible) hablamos en castellano

En el fragmento anterior, con el objetivo de brindarles orientaciones para completar la actividad, se les describen algunas situaciones cotidianas reales y virtuales en las que interactuamos con diversas lenguas. Esto no implica necesariamente una competencia activa en otra(s) lengua(s) (líneas 1, 2, 4, 5, 6 y 7). Sin

embargo, Adrián expresa desde un comienzo, y luego de la explicación continúa sosteniendo, su desacuerdo con respecto a la posibilidad de que estas situaciones plurilingües sean habituales dentro de la comunidad (líneas 3, 8 y 9).

A partir de la experiencia etnográfica y los registros en la Rivadavia, pude identificar que esta imagen hegemónica de la metrópoli como un espacio monolingüe y homogéneo es compartida por los diferentes actores escolares. Desde esta perspectiva es posible leer el desacuerdo que Adrián manifiesta y que hace referencia no sólo a su persona y su familia, sino que incluye al grupo entero. Su respuesta combina estratégicamente el uso de diferentes pronombres mediante los que construye un grupo homogéneo lingüísticamente. En primer lugar, Adrián especifica que él alude al espacio de la comunidad —“acá”— y, luego, a través de la combinación de la forma verbal de la primera persona plural —“hablamos”— con los pronombres indefinidos “todos” y “ninguno” establece que todo el grupo se caracteriza por hablar únicamente castellano. Tanto es así que, en la secuencia anterior, el plurilingüismo sólo pasa a ser reconocido en relación al inglés como materia curricular y Mabel, la maestra que lo enseña, es mencionada como la única hablante que pareciera estar habilitada para utilizar una lengua distinta al castellano en el espacio de la comunidad escolar (líneas 10 y 11). Isabella, la maestra, interviene, entonces, para aclararles que la pregunta es por su persona y sus familias, no por gente lejana (línea 23). Sin embargo, frente a esta observación de la docente, Adrián reitera nuevamente mediante el uso de la forma verbal de la primera persona plural que el castellano es la lengua que hablan en la comunidad (línea 25). De esta manera, él deja fuera de ese colectivo de identificación a todo/a aquel/la compañero/a que se identifique con alguna de esas trayectorias plurilingües.

## Ellos, los hablantes de lenguas autóctonas

En este orden de cosas, el plurilingüismo es reconocido por la comunidad de la Rivadavia en lugares alejados de la institución y del contexto metropolitano en el que la escuela se ubica. En el siguiente fragmento, Adrián ahora sí reconoce escuchar otra lengua pero cuando viaja a Santiago del Estero:

## Fragmento 3

1 ADRI: seño:↑ (.) los bolivianos hablan en otro idioma?

- 2 ERI: °no:↓°  
 3 (1)  
 4 ISA: sí:↓ u↑ hablan le::ngua::s↑ autóctonas↓°hablan°↓  
 5 LOREN: bueno autóctonas↓  
 6 ERI: qué es eso? au↑  
 → 7 ADRI: ah::! los santiagueños a donde voy hablan quichua!  
 8 ISA: que es propio del lugar↓ ahíestá:↓  
 → 9 ADRI: yo: escuché hablar quichua↓

En la secuencia anterior, Adrián le pregunta a la docente si en Bolivia hablan un idioma diferente al castellano (línea 1). Isabella le responde que hablan otras lenguas y las engloba bajo el calificativo territorial “autóctonas”, a las que define como “propias del lugar” (líneas 4 y 8), estableciendo de esta forma un vínculo directo con el territorio de una comunidad definida. Adrián, entonces, expresa que él escucha hablar la lengua quichua cuando viaja a Santiago del Estero (líneas 7 y 9), provincia a la que a menudo se traslada para visitar a su familia.

De esta manera, en la interacción en la clase, alumnos y docentes parecen describir un estado de situación en el cual las otras lenguas resultan excluidas del espacio de la comunidad escolar y son ubicadas en lugares alejados. Al mismo tiempo, tanto las fronteras internas como las externas delimitan los espacios de uso, habilitando la posibilidad de que otras lenguas sean habladas en esos lugares (líneas 1 y 7) y, por lo tanto, también sean escuchadas (línea 9). De esta forma, quienes hablan estos idiomas forman parte de otro colectivo distinto y sus miembros son categorizados a partir de su pertenencia a otra provincia o país –“santiagueños”/“bolivianos”-. Esta distribución continúa en sintonía con la idea de que el territorio del AMBA es monolingüe. De esta manera, sólo cuando nos alejamos de la metrópoli pareciera que el plurilingüismo puede escucharse y reconocerse como parte de esa comunidad.

## Vos, que hablás en guaraní

Estas disputas acerca de las lenguas de la comunidad son frecuentes en los discursos de las/os alumnas/os de sexto grado. En sus intercambios, las fronteras geográficas son límites significativos que les permiten distinguir territorios en relación a las lenguas que se encuentran habilitadas para ser utilizadas en esos espacios.

El siguiente fragmento forma parte de la secuencia en la que se les describe cómo realizar la actividad de la flor de lenguas:

### Fragmento 4

- 1 CECI: entonces la idea es que cada cada pa color del pétalo ustedes van a tener que 2 completar (.) si? las lenguas que hablan las que entienden las que pueden leer y escribir yo 3 ahora les voy a poner eh::: el color de cada pétalo para que solamente pongan lo que indica 4 para ese pétalo si?  
 5 ADRI: en el rojo que va?  
 6 CECI: en el rojo va: (.) las lenguas que hablan  
 7 ERI: a nosotras no nos diste [el (ininteligible)]  
 8 CECI: [y ahí] tienen que poner (.) las que hablan los cuatro si? van 9 completando cada uno va agregando la lengua que habla (.) se los copio acá para que lo 10 tengan y lo puedan mirar para:: llenar los pétalos  
 11 FRAN: seño ya lo [armamos]  
 12 LOREN: [ya lo] armamos seño  
 13 CECI: sí pero tienen que completar en la flor↑ no sólo tienen que armarla si no  
 14 ADRI: ah bueno  
 15 CECI: escribir en cada pétalo  
 → 16 ADRI: tomá y escribí:: lo que hablás vos (.) en guaraní  
 → 17 LOREN: en guara e: (.) pero él habla en: en: [no pero en español]  
 → 18 ADRI: [también habla] en guaraní no Alber?  
 → 19 LOREN: (.) y: pero acá habla en español  
 → 20 ADRI: y en guaraní también  
 → 21 LOREN: pero no (.) no hablan en guaraní (.) Alber decime una palabra en guaraní  
 22 (ininteligible)

En este fragmento, nuevamente surge una controversia en relación a las trayectorias plurilingües, en este caso, de Alberto. En una primera instancia, Adrián lo interpela directamente por ser hablante de guaraní y lo ubica en un lugar diferenciado de él y de los otros miembros del grupo –“tomá y escribí:: lo que hablás vos”-. Mediante la combinación del modo imperativo y el uso del pronombre personal de segunda persona, Adrián coloca a Alberto por fuera del colectivo dadas sus competencias en guaraní (línea 16).

Sin embargo, a pesar de esta apelación directa, que se acerca más a una orden que a un pedido, Alberto no interviene en el intercambio y quien toma el siguiente turno de habla es Lorenzo, otro miembro del grupo. Lorenzo rechaza la categorización que Adrián hizo sobre el bilingüismo de Alberto y pone en primer plano que él habla español (línea 17). Adrián continúa afirmando que Alberto es hablante bilingüe de español y guaraní (líneas 18 y 20) y lo interpela expresamente para que él mismo lo reconozca mediante una interrogación cerrada (línea 18). Lorenzo, frente a la posibilidad de que Alberto también hable en guaraní, decide limitar, entonces, el alcance de su monolingüismo en español a la comunidad escolar y a la metrópoli (líneas 19 y 21). También reclama su intervención para zanjar el debate (línea 21). Sin embargo, a pesar de que sus dos compañeros lo heteroseleccionan para que tome la palabra, Lorenzo elige no intervenir durante el intercambio, esta “práctica de evitación” es una estrategia recurrente de las y los estudiantes de la Rivadavia en las situaciones en que sus trayectorias plurilingües se ubican en primer plano (Tallatta 2021).

De esta forma, en la Rivadavia, parece ser necesario un alejamiento espacial en relación con la metrópoli para que el plurilingüismo sea aceptado. Esta separación implica construir cierta distancia simbólica, también, entre las y los hablantes con trayectorias plurilingües y un “nosotros” colectivo que materializa cierta “normalidad” asentada en el monolingüismo castellano.

La secuencia anterior resulta llamativa porque en ella se actualizan algunas de las ideas sobre las lenguas que frecuentemente surgen como parte del sentido común de la comunidad de la Rivadavia. Después de dar la consigna del ejercicio e indicar que en el pétalo rojo tienen que completar las lenguas que hablan (líneas 8 y 9), Adrián selecciona a Alberto como el destinatario de esta actividad a partir de su identidad bilingüe –“lo que hablás vos, en guaraní”– (línea 16). En este turno de habla, Adrián establece una distinción entre un “yo”, hablante de castellano, y un “vos”, hablante de guaraní (línea 16) que parece ser excluyente. Sin embargo, el carácter de esta distinción resulta disputada de forma inmediata por Lorenzo, quien propone una categorización alternativa, y vuelve a traer a la conversación la dicotomía entre lo que se habla “acá” y lo que se habla “en otro lado”. Adrián, no obstante, expone el carácter bilingüe de Alberto “también habla guaraní”, a pesar de que Lorenzo continúa negando dicha competencia de su amigo, quizá como una estrategia contraria a la exclusión que, según he podido observar, recaía muchas veces sobre Alberto.

Esta tensión entre “la” lengua del acá y “las” lenguas del allá, entre el monolingüismo escolar y el bilingüismo externo aparece muchas veces en los registros etnográficos. En reiteradas oportunidades, las y los alumnas/os ponían en escena las fronteras simbólicas del estado-nación moderno en discusiones y negociaciones acerca de los espacios y los usos de las lenguas.

El fragmento anterior resulta significativo también para problematizar el reconocimiento de las y los estudiantes como hablantes bilingües. En esa secuencia, Adrián y Lorenzo se encuentran discutiendo acerca de la(s) lengua(s) que Alberto habla, no obstante, este último se mantiene en silencio y no interviene en el intercambio. Es indispensable vincular esta práctica de evitación de Alberto a los procesos de segregación que se observan en las aulas, se materializan en las interacciones y son esenciales para interpretar el motivo por el que las y los alumnas/os con trayectorias plurilingües no reconocen abiertamente sus competencias lingüísticas diversas (Tallatta 2021).

## Yo no hablo

En línea con lo que sucede en el fragmento anterior, el intercambio que sigue también presenta una discusión en torno a la categorización de una de las estudiantes a partir de las lenguas que hablan en su casa. En la siguiente secuencia estábamos poniendo en común la actividad de la flor de lenguas que había armado el grupo de Mar, Rosalía, Carola y Érica:

### Fragmento 5

- 1 CECI: el VERde (.) las lenguas que entienden (.) pero no hablan si? guaraní italiano
- 2 LOREN: quién habla japo eh:: japonés↑
- 3 ADRI: qué entiende [emilia]
- 4 LOREN: [a ver habló]
- 5 ADRI: el guaraní intiendo érica seguro porque la abuela habla en guaraní
- 6 LOREN: si:: ella también
- 7 ERI: yo no hablo
- 8 ADRI: no::: pero entiende (.) quién habla italiano ahí?
- 9 ISA: vos no hablás [guaraní eri↑ (.)] pero lo entendés perfectamente (.) te retan en
- 10 MAR: [no habla sólo inglés]

→ 11 ISA: guaraní cuando te tiene que retar la abuela cuando se enoja te reta en guaraní?

12 ADRI: <mi madras:tra (.) mi madrastra cuando está enojada

→ 13 ERI: ah::: no entiendo porque:: me

14 ISA: <tenés madrastra↑ nunca me contaste que tu papá::

En este fragmento, Lorenzo y Adrián ponen en duda que Érica sea hablante de japonés y le piden que hable para demostrarlo (líneas 2, 3 y 4). Ella no responde a la demanda y Adrián, entonces, la desafía afirmando que la lengua que ella entiende no es el japonés sino el guaraní porque la abuela es hablante de esa lengua (línea 5). Lorenzo también colabora en la exigencia de Adrián sosteniendo que Érica no sólo entiende, sino que también habla guaraní (línea 6). Frente al desafío de sus dos compañeros, ella decide intervenir negando explícitamente su condición de hablante guaraní mediante una negación en primera persona de sus competencias activas –"yo no hablo"– (línea 7) y pasivas –"no entiendo"– (línea 13). Sin embargo, Adrián se autoselecciona nuevamente para relativizar su afirmación (línea 8). Luego, la maestra participa retomando esta categorización de Érica y le pregunta si no habla guaraní. Frente a la postura contraria de la alumna respecto a la clasificación que le asignan de hablante bilingüe, Isabella relativiza su afirmación buscando una respuesta positiva (líneas 9 y 11). Sin embargo, Érica continúa negando entender y hablar el guaraní. Este desmentido de la alumna resulta significativo porque en la clase anterior ella había reconocido tener competencias en esa lengua porque la abuela la retaba en ese idioma.

A lo largo de la investigación en colaboración con las maestras de la Rivadavia, los sucesivos rechazos de las y los alumnas/os a reconocerse como hablantes activos de otra(s) lengua(s) fueron obteniendo sentido. A través de su participación en esta comunidad, las y los estudiantes alcanzaban a reconocer las ideologías monolingües que circulaban en la Rivadavia y que estipulaban la pertenencia de las y los hablantes a grupos diferenciados en relación con las trayectorias lingüísticas que las y los atravesaban. Paulatinamente, las y los alumnas/os parecían reconocer que esas ideas sobre las lenguas iban contribuyendo a un cierto orden de normalidad y, al mismo tiempo, iban haciéndose conscientes del lugar del monolingüismo en las dinámicas de inclusión y exclusión en las que participaban (Tallatta y Unamuno 2020, Tallatta 2021).

## CONCLUSIONES

La combinación del análisis interaccional y el análisis discursivo de los datos resultó fundamental para identificar la forma en que las y los estudiantes categorizan y negocian esas categorizaciones durante los intercambios en las clases. En este sentido, este artículo aborda las ideologías acerca de las lenguas que circulan en la comunidad de la Rivadavia y que organizan y establecen fronteras para su uso.

Mediante el análisis de los datos fue posible identificar que esos límites entre las y los hablantes están vinculados a las ideologías lingüísticas que operan en la construcción de los estados-nación modernos y que establecen cierto orden de sentido que hace "normal" ciertos posicionamientos de los actores y hace comprensibles sus actuaciones sociales. En el contexto de estas divisiones, las fronteras de Argentina instauran una separación entre el espacio de la metrópoli, principalmente monolingüe castellano, y un espacio más alejado, tanto interno como externo, donde se escuchan y hablan otras lenguas. En la comunidad de la Rivadavia, las y los estudiantes con trayectorias lingüísticas plurilingües son ubicados en esos espacios lejanos, ya sea en otras provincias, como Santiago del Estero, o en otros países, como Bolivia. Siempre son los de "allá" porque los de "acá" únicamente hablan castellano.

A partir de la identificación del territorio nacional con el uso del castellano, en el contexto de la Rivadavia, las categorizaciones que circulaban acerca de los idiomas y sus hablantes cumplían un papel central en la posibilidad de las y los estudiantes de formar parte del colectivo "nosotros". A medida que las y los alumnas/os se acercaban al conocimiento de otras lenguas, más se alejaban de este núcleo constitutivo de la identidad compartida por el grupo. De este modo, la lengua actuaba como un símbolo de pertenencia grupal y participaba en la distribución de las jerarquías sociales dentro del espacio escolar. En este sentido, las y los estudiantes estratégicamente decidían cuándo tomar la palabra como una manera de ir delineando y teniendo un rol activo en la proyección de su propia imagen dentro del grado. Mediante estas acciones se volvían agentes activos y disputaban las categorizaciones que los otros miembros de la comunidad pretendían asignarles. En ocasiones, en la Rivadavia las y los alumnas/os negaban y discutían las aseveraciones que tanto la maestra como sus compañeras/os hacían acerca de sus competencias en otras lenguas. Esta negación de las y los estudiantes de su condición de hablantes

con trayectorias plurilingües estaba enmarcada en un contexto escolar que se pensaba como monolingüe castellano y que lo expresaba en reiteradas ocasiones.

Para finalizar, mediante el análisis de los datos fue posible constatar, en primer lugar, que las representaciones y categorizaciones acerca de las lenguas y sus hablantes les asignan a las y los alumnos distintos grupos de pertenencia. A partir de estas clasificaciones, a los miembros de la comunidad se les restringe la posibilidad de ser parte de determinados colectivos. De esta manera, se instaura un límite entre “yo”-“vos/él/ella” y “nosotros”-“ustedes/ellos”, el que colabora en el recorte de la diversidad y el plurilingüismo, y le asigna distintos espacios a las y los estudiantes: “acá”-“allá”. En estas categorizaciones, la escuela se configura como el lugar de “nuestra lengua”, el castellano, y las casas o territorios distantes de Buenos Aires son los espacios delimitados para las “otras” lenguas y para el plurilingüismo.

Futuros trabajos deberían ampliar el estudio de estas categorizaciones a contextos más amplios que el de la comunidad educativa. De esta manera, en las investigaciones podría problematizarse el alcance de esta concepción monolingüe que circula en la Rivadavia y evaluarse si también es compartida en el ámbito barrial o deportivo, entre otros.

## REFERENCIAS

- Blommaert, Jan. 2009. “A market of accents”, *Lang Policy*, 8, 243-259.
- Blommaert, Jan. 2010. *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bonnin, Juan Eduardo. 2019. *Discourse and Mental Health. Voice, Inequality and Resistance in Medical Settings*, Oxon/Nueva York, Routledge.
- Bucholtz, Mary y Hall, Kira. 2005. “Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach”, *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Gandulfo, Carolina. 2007. *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Heller, Monica. 1999. *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography (Real Language Series)*, London, Pearson.
- Martín Rojo, Luisa. 2010. *Constructing inequality in multilingual classrooms*, Berlín, Mouton de Gruyete.
- Mondada, Lorenza y Dubois, Danièle. 1995. “Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation”, *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 23, 273-302.
- Moyer, Melissa y Codó, Eva. 2004. “Language and dynamics of identity among immigrants. Challenging practices of social categorization in an institutional setting”, en Anxo Lorenzo, Fernando Ramallo y Xoán Paulo Rodríguez (edits.), *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second International Symposium on Bilingualism*, Vigo, Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 1551-1577.
- Tallatta, Cecilia y Unamuno, Virginia. 2020. “‘La lengua guaraní no sé qué pasa, es como si fuera un metal que se va oxidando’. La construcción discursiva del orden monolingüe escolar en una escuela del Gran Buenos Aires (Argentina)”, *Interfaces*, 11(1), 91-103.
- Tallatta, Cecilia. 2021. “El silencio en las dinámicas interaccionales escolares: Abordaje etnográfico en una escuela del conurbano bonaerense (Argentina)”, *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8(15), 52-75.
- Unamuno, Virginia y Codó, Eva. 2007. “Categorizar a través del habla: la construcción interactiva de la extranjería”, *Discurso & Sociedad*, 1(1), 116-147.
- van Dijk, Teun. 1999. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.
- van Dijk, Teun. 2005. “Ideología y análisis del discurso”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 29, 9-36.
- Verón, Eliseo. 1985. “El análisis del ‘contrato de lectura’. Un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media”, *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*, París, IREP.
- Verón, Eliseo. 1987. “La palabra adversativa”, en Eliseo Verón, Leonor Arfuch, María Chirico, et al., *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires, Hachette, 11-26.