



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La heterogénea textura de las identidades : Contacto lingüístico, heterogeneidad discursiva e identidad en la educación de adultos

Autor:

Rizzi, Analía Dilma

Tutor:

Speranza, Adriana AM

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Especialista de procesos de lectura y escritura de la Universidad de Buenos Aires

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN PROCESOS DE LECTURA Y
ESCRITURA

TRABAJO FINAL DE LA CARRERA

La heterogénea textura de las identidades
Contacto lingüístico, heterogeneidad discursiva e identidad en
la educación de adultos

ALUMNA: Analía Dilma Rizzi
DNI: 14.548.759
TELÉFONO: 4813-6797
E-MAIL: analiarizzi@gmail.com

PROFESORA TUTORA: Dra. Adriana Speranza
MES Y AÑO: noviembre de 2013

Índice

1. Introducción	1
2. El problema	3
3. Objetivos	5
4. Corpus	7
5. Encuadre teórico	8
6. Análisis y discusión de los datos	12
6.1. Relevamiento sociolingüístico	12
a. Características generales del alumnado	12
b. Características de origen del alumnado	12
c. Tiempo de residencia de los migrantes	15
d. Características lingüísticas del alumnado	16
6.2. Reflexiones en torno a las identidades lingüísticas	18
6.2.1. La lengua de origen	18
6.2.2. La lengua dominante	19
6.2.3. Las lenguas en comparación	19
6.2.4. Los modos de adquisición del español	21
6.2.5. La relación con la/s lengua/s de origen	22
6.3. La presencia del contacto lingüístico en el discurso: tiempos verbales, discurso referido y emotividad	23
7. Conclusiones	36
Bibliografía	39
Apéndice	42

| _____

|

1. Introducción

Los Centros Educativos (Cens) dedicados a impartir educación secundaria a adultos mayores de 18 años se caracterizan por la heterogeneidad de su alumnado. Esa heterogeneidad está dada por diferencias etáreas, socioeconómicas, de origen –argentinos nacidos en el Gran Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, argentinos migrantes internos, y extranjeros, con predominio de migrantes de países limítrofes– y por las diversas experiencias de escolarización previas.

Desde su creación en la década de 1970 hasta principios de la década de 1990, en estas instituciones prevaleció un alumnado compuesto mayoritariamente por varones, mayores de 25 años, que no habían completado la escuela secundaria o, lo que era muy frecuente, solo habían finalizado su escolarización primaria. Ese panorama comenzó a modificarse a mediados de la década de 1990, por lo que hasta el presente se observan algunos cambios significativos en la composición del alumnado, entre ellos:

- a. Notable crecimiento del número de alumnos entre 18 y 25 años, debido a la repitencia y la deserción escolar en el nivel medio de adolescentes.
- b. Mayor presencia de mujeres, muchas de ellas muy jóvenes, que trabajan.
- c. Asistencia de alumnos argentinos que residieron temporalmente en países extranjeros, en particular España, durante la década de 1990 o después de la crisis del 2001.
- d. Aumento de la asistencia de extranjeros, no solo de países limítrofes.
- e. En algunos casos, los extranjeros tienen estudios completos en su país de origen, es decir que asisten al Cens para validar sus títulos o como modo de inserción en la sociedad argentina.

También en relación con los docentes se observan cambios significativos en el mismo período. En las décadas de 1970 y 1980, la mayor parte de los docentes de esta área se dedicaban en exclusividad a la educación de adultos y, a partir de la propia práctica, reflexionaban sobre las características del alumnado y diseñaban estrategias de inserción para esta población escolar. A partir de la década de 1990, muchos docentes emigraron del área del adolescente hacia la del adulto, en general alentados por la perspectiva de hacerse cargo de cursos menos numerosos, por lo tanto, con menor tarea de

evaluación y corrección que en los otros niveles educativos, y por el imaginario de una población escolar que no genera “problemas de disciplina” y que asiste a la escuela “porque quiere”. La mayoría de estos docentes carece de experiencia previa en el trabajo con adultos y suele utilizar los mismos materiales y procedimientos de enseñanza que usa con los alumnos adolescentes.

Los cambios que hacen a la composición del alumnado y sus características no afectan la afirmación inicial acerca de la heterogeneidad como marca constitutiva de estas instituciones. Por el contrario, no hacen otra cosa que abrir un campo mayor de heterogeneidades. Es por eso que reflexionar hoy, como en el pasado, sobre la educación de adultos, es asumir la existencia dentro de cada aula de un mundo de heterogeneidades que exige una mirada particular desde la institución y los docentes que se desempeñan en ella.

Una de las heterogeneidades que debe ser contemplada de manera especial se relaciona con el contacto entre distintas lenguas, ya que no solo los extranjeros son portadores de un mundo cultural propio dado por su lengua de origen, sino que muchos argentinos hablan (o hablaron) otras lenguas, debido a que provienen de provincias donde se hablan lenguas de los pueblos originarios o porque sus familias de origen son extranjeras. Aun cuando en la escuela se imponga la lengua dominante, en este caso el español, las lenguas que fueron o son habladas por diversos alumnos constituyen un sustrato cultural que debe ser tenido en cuenta por los docentes, no solo en pos de contemplar posibles (en muchos casos, probables) problemas de expresión y comprensión, sino también como valioso aporte a la reflexión sobre la construcción de las identidades en su doble dimensión, como identidades individuales y como identidades colectivas.

Se trata, entonces, de reconocer que en el contacto entre distintas lenguas se halla la construcción de una trama identitaria que no solo da cuenta de la historia individual del alumno en situación de contacto, sino también de cómo en la interacción se construyen las identidades de los otros y, en conjunto, la identidad colectiva de la sociedad argentina. Para que este reconocimiento sea posible se debe partir de una concepción de la lengua como traductora de un ordenamiento del mundo. Es decir que cada lengua implica una mirada

diferente y única del mundo, una cosmovisión que se hace materia en sus estructuras semántica, sintáctica y léxica.

El reconocimiento/conocimiento del contacto lingüístico presente en todas las aulas en las escuelas de adultos resulta imprescindible para la construcción de estrategias docentes que se apropien de concepciones culturales múltiples y emprendan el camino de la educación intercultural.

2. El problema

La educación de adultos se muestra como un campo poco abordado en los trabajos de los especialistas en educación, así como en las investigaciones de los lingüistas en torno al contacto lingüístico. Los propios docentes del área dedican muy poca atención a la reflexión sobre las características lingüísticas, por lo tanto culturales, de su alumnado. Esta actitud no hace otra cosa que reproducir el modelo de origen del sistema educativo argentino, ordenado desde un Estado homogeneizador, que intentaba anular las diferencias para lograr una integración en la que prevaleciera una “única lengua”, por ende, “una única cultura”. Si ese objetivo homogeneizador fue solo un propósito de resultados parciales a fines del siglo XIX, mucho menos puede serlo en este mundo globalizado, en el que la interculturalidad es la norma (Martínez, 2009; Margulis y Lewin, 1998).

Con respecto a la problemática de la diversidad cultural existe un “doble posicionamiento de las escuelas y los docentes” (Margulis y Lewin, 1998), dado, por un lado, por la estigmatización, la descalificación y el prejuicio y, por otro lado, por la intención de poner en práctica distintas estrategias interculturales desde y en la escuela. De ambas posiciones, sin embargo, predomina la primera, derivada del desconocimiento de la diversidad y, lo que es más grave, de su estigmatización. Este imaginario de los docentes lleva la marca de la aspiración a la homogeneización, en consecuencia, aquellos que provienen de culturas diferentes a la hegemónica suelen ser víctimas de los prejuicios por parte de aquellos que deben educarlos. En ese imaginario docente los migrantes internos y los extranjeros, en particular los provenientes de países vecinos, son vistos como “otros” que no se adaptan a las condiciones de esta sociedad y que muestran graves problemas de aprendizaje derivados de esa condición. Así es como se los describe como sujetos a los que les

cuesta expresarse oralmente; tienen dificultades para participar, ya sea porque tienen miedo o porque no comprenden de qué se les está hablando y asumen una actitud apática, pasiva e inactiva (Martínez, 2009).

En los centros educativos de adultos, esta problemática, que no es nueva, se ha visto reforzada en los últimos años por la mayor afluencia de alumnos migrantes internos o extranjeros y por el cambio en la composición del cuerpo docente. En el caso de muchos docentes, este tema, ahora más evidente, se inscribe en el contexto de los prejuicios expresados a través del tiempo sobre los adultos estudiantes. En ese imaginario, los adultos son infantilizados, al punto tal que se adopta otro “doble posicionamiento”: Por un lado, se los considera incapaces de adquirir contenidos complejos y se los evalúa negativamente, con los consiguientes resultados de fracaso escolar, repitencia o abandono del sistema. Por otro lado, con mucha mayor frecuencia, se los ve como niños que deben ser protegidos, incapaces de aprendizajes complejos, por lo tanto, como sujetos que deben ser aprobados sin mayores exigencias para facilitarles su escolarización.

Con respecto a la lengua, los docentes, aun cuando dispongan de la información acerca de que sus algunos alumnos hablan o hablaron una o más lenguas diferentes del español, tienden a considerarlos monolingües. Esa atribución del monolingüismo se inscribe dentro de una concepción que, como dijimos antes, reserva a la escuela el papel de homogeneizadora cultural. Es así como la lengua dominante ocupa el único lugar posible en relación con los aprendizajes. El problema cobra una dimensión que excede las clases de Lengua, ya que si la lengua dominante es la validada como la única portadora de cultura, las otras lenguas quedan fuera de toda consideración en relación con todas las áreas curriculares. Así, por ejemplo, resulta paradójico que en cursos con un importante porcentaje de migrantes, los docentes de las materias del área de las Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Educación Cívica, etc.) enseñen contenidos relacionados directamente con las historias de vida de estos alumnos sin incorporar sus experiencias y saberes previos. Resulta, entonces, que procesos y conceptos relacionados con las historias de vida de los alumnos migrantes, como los de *migraciones, globalización, transculturación, interculturalidad, diversidad cultural, diferencias entre áreas urbanas y rurales, condiciones de vida en los países del llamado Tercer Mundo,*

tradición, entre otros, son enseñados desde la más pura abstracción o a través de “ejemplos de manual”. A esto se suma la escasa o nula preocupación por las diferencias en el léxico, la estructura gramatical y otras cuestiones lingüísticas, que dificultan la comprensión del alumno en situación de contacto y, que de ser incorporadas, contribuirían a la concreción de una auténtica enseñanza intercultural.

La enseñanza intercultural en el campo de la educación del adulto, al igual que en otras áreas ya exploradas como las de la educación inicial y la primaria (Rosemberg, 2002; Rosenberg, Borzone y Diuk, 2003), no supone que el docente deba dominar las numerosas lenguas en contacto, sino que incorpore como objetivo pedagógico prioritario el alcance de la competencia comunicativa por parte de sus alumnos. Para lograr este objetivo, el docente debe comprender que ser competente comunicativamente es conocer las reglas de interacción verbal que posee cada comunidad lingüística, dentro de las cuales se encuentran las convenciones sociales, los roles, las creencias, los valores, es decir, la cultura de la que la lengua es portadora en sus formas lingüísticas (Martínez, 2009; Speranza, 2012).

—

3. Objetivos

En este trabajo nos proponemos iniciar el camino hacia una discusión todavía no abordada sobre la relación entre contacto lingüístico, heterogeneidad discursiva e identidad en la educación del adulto. Nuestro objetivo general es demostrar que el estudio de las lenguas en contacto no solo tiene por objeto realizar comparaciones entre las estructuras gramaticales de distintas lenguas, sino dar cuenta de que cada lengua, en tanto instrumento de comunicación y expresión de un mundo cultural único, abre las puertas a la comprensión e incorporación de la interculturalidad en las clases de las materias del área de las Ciencias Sociales.

Nuestro análisis, de tipo cualitativo, se centrará en los alumnos. En primer término, presentaremos un relevamiento sociolingüístico, con especial referencia al origen y la situación de contacto lingüístico, realizado en un centro educativo de adultos con el objetivo de mostrar la composición de la población

escolar de esa institución que, creemos, es representativa de otras instituciones de la misma área.

En segundo lugar, analizaremos las entrevistas realizadas a cuatro alumnos migrantes con el doble propósito de demostrar, en primer lugar, que todos los hablantes realizan, consciente o inconscientemente, reflexiones en torno a la/s lengua/s y, en segundo lugar, que la narración de las experiencias personales, entendidas como relatos de vida, forma parte de un proceso mayor en el que las identidades lingüísticas son identidades culturales y, a la vez, las identidades individuales son constitutivas de las identidades colectivas. Es así que las identidades colectivas se mostrarán como producto de la compleja interacción entre las identidades individuales que, en el caso de los migrantes en situación de contacto lingüístico muestran en su narración las huellas de la interculturalidad.

Esas huellas de la interculturalidad se hallan presentes en el discurso. En el terreno específico del uso gramatical, analizaremos la presencia de los adverbios de lugar *acá* y *allá*, que ritman el ir y venir del hablante entre dos espacios (el de origen y el receptor). Así, por ejemplo, una de las alumnas entrevistadas contrasta las costumbres de su país de origen, Paraguay, con las del país receptor, Argentina:

“Y por ejemplo, acá cuando hay un rezo, acá no hacen, allá se hace un rezo de nueve días para la gente que está muerta, ¿no? Y al final, a lo último de los nueve días, ellos lo que hacen la comida, como el chipá, hacen cocido y eso al final del rezo le dan a la criatura, a la gente. Acá por ejemplo, no existe esa cosa.”

Nuestra principal hipótesis se refiere al uso del discurso referido directo y de formas no canónicas de alternancia de los tiempos verbales. Entendemos que el uso del discurso referido directo y la alternancia de los tiempos verbales en usos no normativos no son “fallas” de los hablantes por desconocimiento del español, sino que se relacionan directamente con el fenómeno de la evidencialidad. Esta afirmación la hacemos a partir de la idea de que son los hablantes, en este caso particular en situación de contacto, los que “eligen” el uso del discurso referido directo y “alteran” el uso de los tiempos verbales como modo de mostrar su punto de vista en relación con ciertos eventos. En todos los casos en que ocurren estos usos, el hablante adopta una perspectiva signada por un alto grado de emotividad, vinculada al recuerdo de sucesos del

pasado o las dificultades para la inserción en la sociedad receptora. Así, por ejemplo, una alumna entrevistada, procedente del Congo, hace uso del discurso referido directo y alterna los tiempos verbales al narrar sus primeros tiempos de residencia en la Argentina: _____

“Lo que comíamos más que nada era pescado más que nada y arroz, pero carne, no. Acá, todo carne. Al principio me costaba, tenía problema con la comida. Hasta yo llamé, hablé con mi abuela, yo decía quiero volver, digo quiero volver, no me voy a acostumbrar nunca. Vamos a ver, si no te acostumbrás, bueno, te vamos a hacer volver. Pero después me acostumbré”.

4. Corpus

Realizaremos nuestro análisis a partir de un corpus compuesto por encuestas y entrevistas a alumnos del Centro Educativo de Nivel Secundario N° 24, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹.

Las encuestas fueron realizadas entre junio de 2012 y abril de 2013 a un total de 60 alumnos, pertenecientes a los tres niveles que se dictan en esa institución. Si bien la encuesta fue anónima, registramos la edad y el sexo de cada alumno, con la intención de tener una mejor caracterización del grupo y confirmar algunas de las observaciones acerca de los cambios que se produjeron en la educación de adultos en las últimas décadas.

Las entrevistas fueron realizadas a cuatro alumnos migrantes, que representan la diversidad lingüística/cultural existente en la institución. Ellos son:

- Regine, de 21 años, nacida en el Congo, hablante de chiluba y francés.
- Graciela, de 25 años, nacida en el Paraguay, hablante de guaraní.
- Paul, de 49 años, nacido en los Estados Unidos, hablante de inglés y hebreo.
- Liborio, de 74 años, nacido en Bolivia, hablante de quechua y aymará.

1 Esta institución está ubicada en Larrea 861, en el barrio de Balvanera. Las clases se dictan en el horario de 19.15 a 23, lo que favorece la presencia de una mayoría de trabajadores. El sistema de cursada es cuatrimestral, dividido en tres ciclos. Aquellos alumnos que no tienen estudios previos deben completar los tres años, mientras que los que tienen el secundario incompleto pueden cursar las materias que tienen pendientes.

5. Encuadre teórico

En este trabajo convergen distintas perspectivas teóricas para producir el enlace necesario entre las problemáticas que abordaremos en relación con la heterogeneidad constitutiva de las instituciones dedicadas a la educación del adulto. Estas perspectivas teóricas, si bien provienen de campos distintos del saber, tienen en común la adopción de conceptos y posturas que afirman la existencia de lo múltiple, lo diverso, en las relaciones entre los sujetos y sus discursos.

Con respecto a la problemática de la identidad, seguiremos el planteo de Ricoeur (1995, 1996, 1999) acerca de que la forma narrativa es la única manera que tiene el lenguaje de captar la construcción del sujeto en su historicidad, entendida esta como expresión del carácter temporal de la experiencia humana. Para dar cuenta de su experiencia, el sujeto realiza una operación narrativa, que configura una trama². Es, precisamente, en esa trama, constituida por la representación del sujeto y del mundo, en la que se construye una identidad. Esta concepción pone en escena la idea de un sujeto dialógico, atravesado por la alteridad, mediado por los símbolos, el lenguaje, los relatos y la acción cultural y constituido por el tiempo. Por lo tanto, si el sujeto individual es un ser dialógico, la única posibilidad de construcción de su/s identidad/es es a través del “diálogo con los otros”, es decir que la subjetividad es producto de la intersubjetividad.

En ese mismo sentido, Robin (1996) enfatiza “la imposible narración de sí mismo” para afirmar que el relato de la experiencia de un individuo solo es posible en relación con la narración de las experiencias, aparentemente diferentes y ajenas, de otros individuos. Por su parte, Arfuch (2004) introduce la noción de “espacio autobiográfico”, como lugar donde se expresa la intersubjetividad. Para esta investigadora, toda biografía o relato de experiencias individuales expresa la narrativa de una identidad colectiva, propia de una época y/o de un grupo particular.

2 Otros investigadores apelan al concepto aristotélico de trama para analizar la construcción de la subjetividad. Entre ellos, Rorty (1991) que considera que: “La vida humana consiste en volver a urdir –siempre incompleta, aunque a veces heroica– una trama”.

Desde el campo de la Etnografía del Habla, Schiffrin (1996) también señala que la narrativa de experiencias personales contribuye a la construcción de una imagen del individuo y de su identidad personal. Esta investigadora sostiene que en todo relato personal emerge un yo, que no es el yo psicológico, sino aquel que se coloca en un mundo social y cultural. Por lo tanto, la identidad del individuo como ser social se constituye en la construcción de sus experiencias individuales en relación con las expectativas sociales y culturales.

Arnoux y Martínez (2007) reflexionan sobre la compleja relación entre las distintas identidades que conviven en los grupos de origen migratorio descendientes de pueblos originarios. Estos sujetos, como Graciela y Liborio, dos de nuestros entrevistados, construyen identidades lingüísticas y culturales en relación con tres variables: sus lenguas/culturas de origen; la lengua/cultura impuesta por los Estados nacionales, signada por el monoculturalismo y la lengua dominante, y las lenguas/culturas en las que se insertan como consecuencia de los procesos migratorios en los que intervienen. De la constatación de estas formas de construcción de identidades, a las que podríamos agregar las variables de la imposición de lenguas/culturas en situaciones de dominación colonial y las migraciones hacia más de un país, resultan las identidades múltiples en las que se manifiesta una lucha entre “ser uno y ser otro pero ser uno y otro a la vez” (Arnoux y Martínez, 2007).

Desde el campo de la educación intercultural, aunque la mayor parte de los trabajos remiten a la educación inicial y primaria, resultan valiosos los aportes de Rosemberg (2002); Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) y Silvestri (2001) en relación con la educación de poblaciones escolares en contextos de pobreza y marginalidad. Para nuestra propuesta importa la concepción de alfabetización intercultural de estas autoras en tanto incorpora la diversidad cultural y los saberes previos como clave para elaborar estrategias docentes destinadas a la integración de los alumnos provenientes de otros contextos lingüísticos y culturales. De los trabajos de estas investigadoras rescatamos también las reflexiones acerca del papel del docente, en la mayoría de los casos perteneciente a contextos lingüísticos/culturales diferentes de los de sus alumnos, en pos de lograr una educación intercultural, en la que el docente se reconozca no solo como “dador” de conocimientos, sino también como sujeto de aprendizajes.

En cuanto a la concepción del lenguaje asumimos la perspectiva de la Escuela de Columbia, según la cual el lenguaje es instrumento de comunicación. Por lo tanto, adoptamos la noción de gramática emergente, es decir que la gramática se va construyendo en el uso, entendido como parte de la interacción social. Es por ello que las nociones de “corrección” o “uso canónico” de la gramática son reemplazadas por la de eficiencia en la elección de las formas más adecuadas para lograr la comunicación. Como sostiene García (1995), el conocimiento del mundo por parte del hablante determina la perspectiva comunicativa que adopta, por lo tanto, su elección de variantes sintácticas. Esta posición teórica explica la existencia de variaciones entre distintos hablantes (variaciones interhablantes) en el uso de los recursos lingüísticos y, al mismo tiempo, la posibilidad de que un mismo hablante alterne formas lingüísticas distintas según cuál sea el contexto comunicativo (variaciones intrahablante). Sin embargo, no todas las variaciones son consideradas del mismo modo por la comunidad lingüística, de modo que se pueden distinguir tres posiciones, una contemplada en la gramática, la normativa; otra, tolerada por la comunidad de habla, la no normativa, y una tercera, despreciada por esa misma comunidad, la estigmatizada (Martínez y Speranza, 2009b).

Este modelo instrumental del lenguaje requiere un enfoque etnopragmático del discurso, para poder explicar los procesos cognitivos que llevan al hablante a resolver sus necesidades comunicativas, la frecuencia relativa de uso de las formas como síntoma de la perspectiva cognitiva del hablante y cómo se manifiesta en la lengua el enfoque cognitivo que una comunidad hace de su realidad mediante desvíos en la frecuencia de uso de los recursos lingüísticos (Martínez y Speranza, 2009a).

En el caso de hablantes en situación de contacto, una explicación que no contemple la situación comunicativa podría partir de la afirmación de que se trata de usos no canónicos derivados del desconocimiento de la norma. En cambio, al adoptar la perspectiva comunicativa, asumimos que la “trasgresión” de la norma permite explicar fenómenos vinculados con el uso de la lengua para dar cuenta de la posición del hablante con respecto a lo que narra. Una noción clave para la comprensión de este fenómeno es la de evidencialidad, ya que refiere a la forma de adquisición de la información, la manera en que el

sujeto la transmite y el grado de validez que le otorga. Bermúdez (2006) caracteriza a la evidencialidad como un fenómeno deíctico, relacionado con la expresión del punto de vista del hablante y fundamento en el contexto de enunciación y en la relación del hablante con el oyente y con la escena que conceptualiza. Este investigador considera que la evidencialidad es una característica básica de todas las lenguas, debido a que es un modo de perspectivización, es decir, de expresión del punto de vista del hablante que se relaciona con la situación comunicativa en su totalidad. Esta última característica indica el carácter intersubjetivo de este fenómeno.

En el español, la evidencialidad se manifiesta en el uso de los tiempos verbales, entre otras formas. Por medio de la selección del tiempo verbal, el hablante manifiesta la evaluación de los hechos que relata como más o menos ciertos y expresa su grado de adhesión al contenido referencial del enunciado. Es por ello que los usos no canónicos se explican desde la voluntad del sujeto de acentuar el grado de certeza que posee respecto del evento que narra y la evaluación que realiza de su contenido (Speranza, 2010).

Para dar cuenta de la selección de los tiempos verbales por parte del hablante resulta pertinente la distinción que realiza Weinrich (1987) entre mundo narrado y mundo comentado. El mundo narrado comprende el contenido de la comunicación lingüística que corresponde al relato, para el que se utilizan los tiempos verbales de la esfera del Pasado, es decir, el Pretérito Perfecto Simple del Indicativo, el Pretérito Imperfecto del Indicativo y del Subjuntivo, el Pretérito Pluscuamperfecto del Indicativo y el Subjuntivo y el Condicional. Cuando el hablante se ubica en este plano adopta el papel de narrador que reclama la atención del oyente. En cambio, el mundo comentado hace referencia a la actitud de valoración y de opinión por parte del hablante. Los tiempos verbales característicos del mundo comentado son los de la esfera del Presente, es decir, el Pretérito Perfecto Compuesto del Indicativo y del Subjuntivo, el Futuro Simple y el Futuro Compuesto del Indicativo. La distinción entre estos dos planos no supone en el discurso una división tajante entre ellos, sino que el mundo comentado filtra la narración a través de la evaluación que el hablante realiza de los eventos que relata. Esta evaluación, desde el análisis propuesto, está estrechamente relacionada con el grado de

evidencialidad que el hablante tiene con respecto a los hechos que narra (Speranza, 2010).

6. Análisis y discusión de los datos

6.1. Relevamiento sociolingüístico

a. Características generales del alumnado

El alumnado está compuesto mayoritariamente por jóvenes, ya que el 63% corresponde a personas entre 18 y 30 años. En la medida que crece la edad de las personas, decrece el número de alumnos que corresponde a esas franjas etáreas. Además, el alumnado está compuesto por un número igual de varones y mujeres.

Gráfico 1

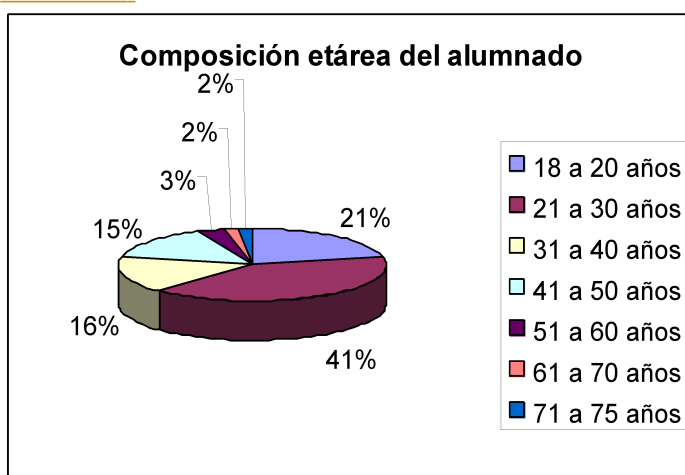
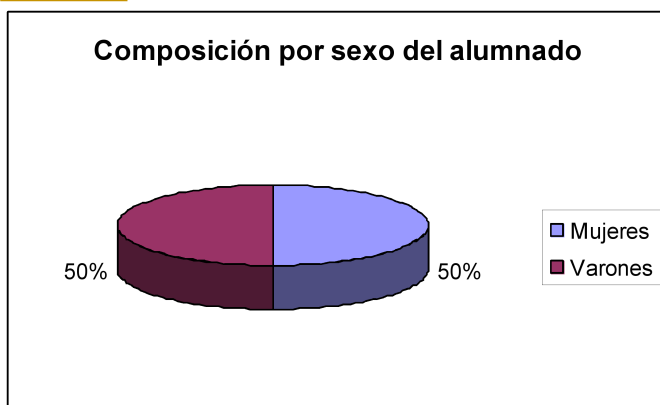


Gráfico 2



b. Características de origen del alumnado

Debido a que las diferencias interculturales no solo se manifiestan entre argentinos y extranjeros, sino entre los propios argentinos provenientes de distintas regiones del país, clasificamos a la población encuestada en tres grupos. El resultado es significativo, en tanto entre extranjeros y migrantes internos suman un porcentaje superior (55%) al de los argentinos procedentes de Capital y el Gran Buenos Aires (45%). A este resultado debemos incorporarle la observación de que algunos alumnos no realizaron una distinción entre la Ciudad de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires y el interior de la provincia de Buenos Aires cuando contestaron la encuesta. En el caso de haber nacido en el interior de la provincia de Buenos Aires también deberían ser considerados migrantes internos, lo que elevaría el porcentaje antes señalado.

Gráfico 3

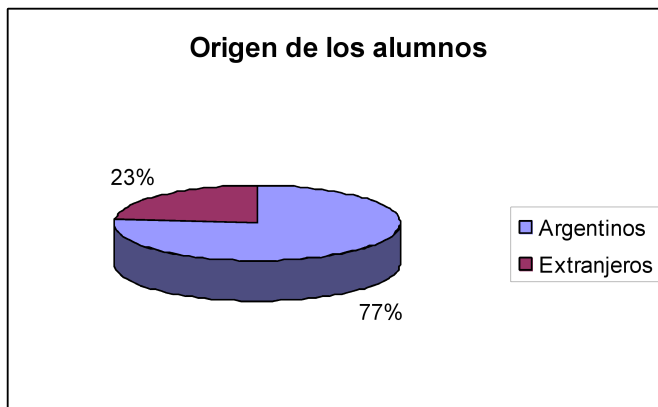
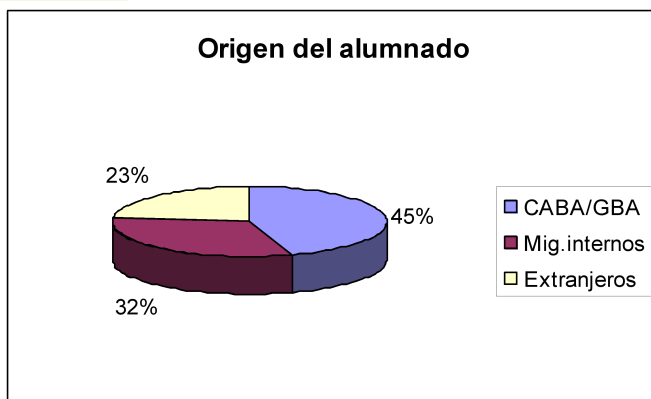


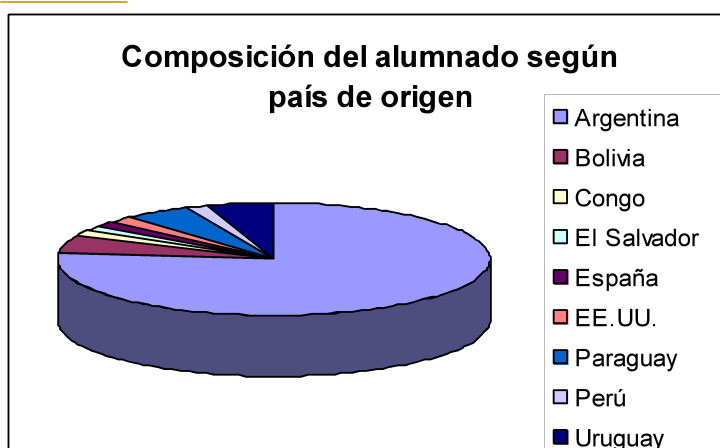
Gráfico 4



Resulta significativo para el análisis que los alumnos extranjeros no solo provienen de países limítrofes. Esto se relaciona con los cambios que se

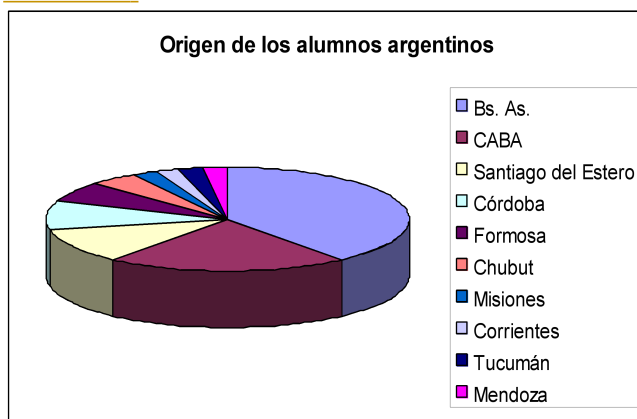
produjeron en las últimas décadas en la composición del alumnado extranjero, con la asistencia de europeos, africanos y latinoamericanos de países no limítrofes con la Argentina. Un caso particular resulta el de uno de los alumnos entrevistados, Paul, nacido en los Estados Unidos, hijo de argentinos, con una trayectoria migratoria poco frecuente. Desde los Estados Unidos regresó a la Argentina cuando era un niño, durante su juventud migró a Israel y desde allí, nuevamente, a los Estados Unidos. Hace seis años retornó a la Argentina.

Gráfico 5



A la variedad cultural aportada por la presencia de extranjeros se debe agregar la diversidad dada por la procedencia de los migrantes internos, con predominio de las provincias del NOA y el NEA. Además, cuatro alumnos argentinos nacidos en Capital Federal o el Gran Buenos Aires declaran que vivieron en otros países: dos en España, uno en Perú y uno en México.

Gráfico 6

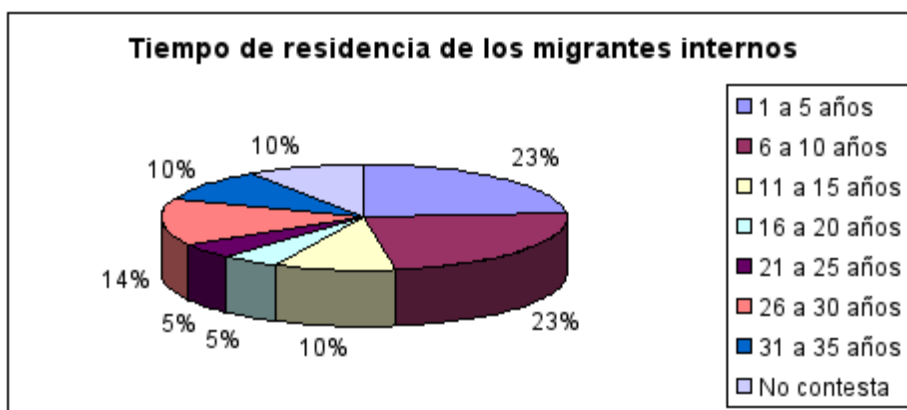


c. Tiempo de residencia de los migrantes

Los datos sobre tiempo de residencia, tanto de migrantes internos como de extranjeros, pueden revelar información sobre la mayor o menor distancia temporal con la cultura de origen.

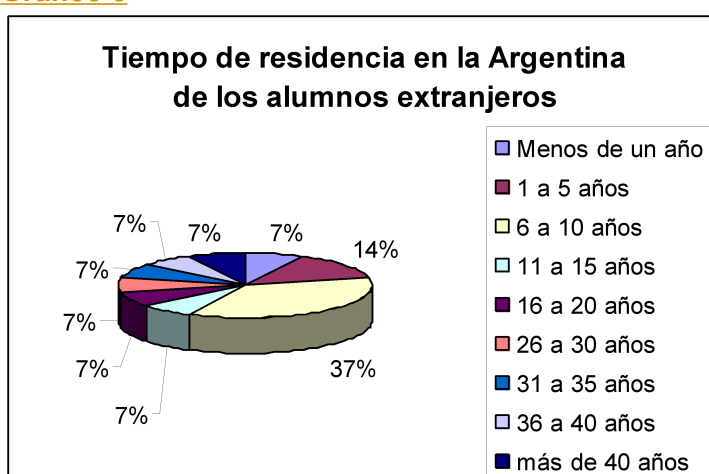
En relación con los migrantes internos, se observa un predominio de los que residen en Capital Federal o el Gran Buenos Aires por un período que no supera los diez años. Este dato debe ser puesto en relación con el predominio de jóvenes en la población escolar encuestada. Algunos declaran haber vivido en más de una provincia. Una alumna menciona que nació en Formosa, vivió en Misiones de los 5 a los 7 años y luego se trasladó con su familia a Buenos Aires. Otro alumno, nacido en Santiago del Estero, comenta que vivió en Tucumán, antes de migrar a Buenos Aires. Otro alumno, de origen cordobés, vivió también en Tierra del Fuego.

Gráfico 7



Entre los extranjeros predominan los de residencia más reciente: un 8% hace menos de un año, un 18% corresponde a la franja ente 1 y 5 años y un 34% a la franja entre 6 y 10 años. Muchos se presentan como jóvenes migrantes que llegaron a la Argentina por sí solos o con hermanos o amigos.

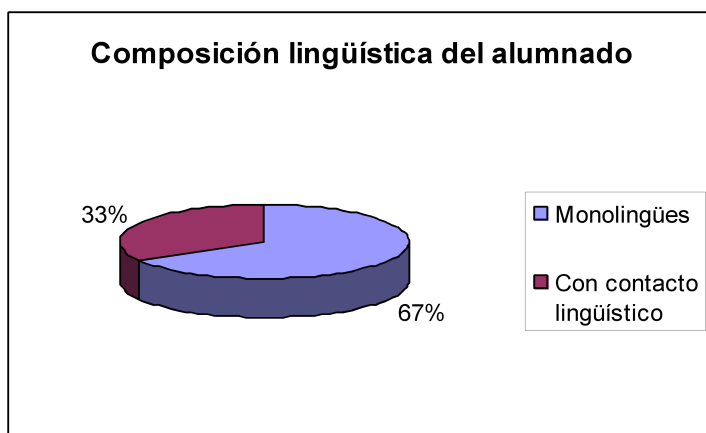
Gráfico 8



d. Características lingüísticas del alumnado

Un alto porcentaje de alumnos se presenta en contacto con otras lenguas. El contacto lingüístico se produce actualmente o se dio solo en la niñez. Para la finalidad de esta investigación y, más allá de ella, para realizar observaciones sobre relaciones interculturales, resulta importante conocer los casos en que existió contacto en la niñez, ya que seguramente quedaron “huellas” lingüísticas y en las pautas culturales.

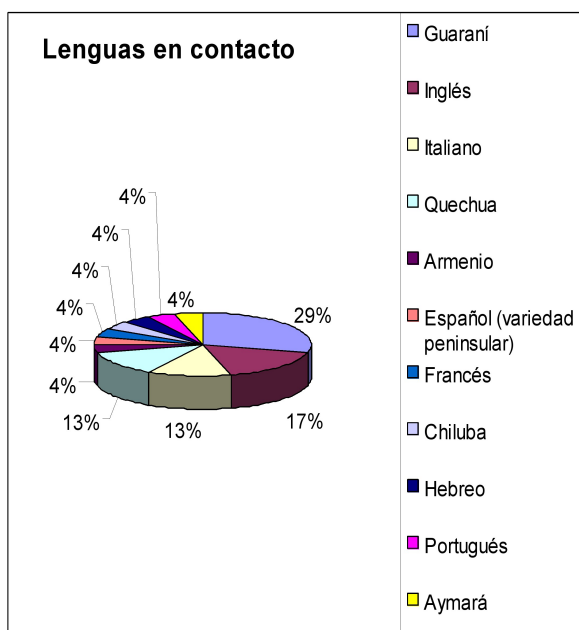
Gráfico 9



El guaraní aparece como la lengua de contacto más frecuente, no solo en los alumnos provenientes del Paraguay (que en algunos casos fueron escolarizados en esa lengua), sino también en migrantes argentinos provenientes de Corrientes y Formosa. Entre las lenguas americanas también aparece el quechua, en sus variedades boliviana y santiagueña. El portugués, en su variedad brasileña, es hablado por una alumna uruguaya, con abuelos paternos brasileños. La alumna originaria del Congo tiene como lengua de origen el chiluba, y como lengua de escolarización, el francés en su variedad belga. La alumna nacida en El Salvador declara que en su hogar se hablaba tanto español como inglés. Incluimos como caso particular el del alumno proveniente de España que manifiesta conservar léxico de su país de origen y diferencia al español hablado en España del hablado en la Argentina. Como ya señalamos, otro caso particular resulta el del alumno que habla inglés y hebreo. La mayoría de los alumnos argentinos que pertenecen al grupo en contacto especifican que la otra lengua (guaraní o quechua) se hablaba en su niñez, no en la actualidad. Solo un alumno, nacido en Santiago del Estero, sostiene que continúa hablando quechua. En cambio, todos los extranjeros que hablan otra lengua distinta del español, lo siguen haciendo en la actualidad, con mayor o menos asiduidad según la frecuencia con que vuelven a su país de origen, la residencia con familiares o amigos del mismo origen o la participación en encuentros de su comunidad de origen. Solo una alumna, de origen uruguayo, sostiene que visita su país entre cinco y ocho veces por año. Dos personas dicen que vuelven a su país de origen una vez al año; otros dos, cada dos años. Los restantes manifiestan que lo hacen con poca frecuencia o no han

vuelto. Un alumno expresa que volvió a su país después de doce años de ausencia.

Gráfico 10



6.2. Reflexiones en torno a las identidades lingüísticas

Pese a que, generalmente, los docentes suponen que los alumnos en situación de contacto lingüístico no reflexionan acerca de esa condición, los alumnos entrevistados adoptan puntos de vista propios acerca de las lenguas y de su relación con ellas. Algunas de sus opiniones y consideraciones en relación con las lenguas contribuyen a comprender la construcción de las identidades lingüísticas como un entramado en el que se entrecruzan dos o más lenguas, que expresan ese otro entramado: el de las identidades culturales. Estas identidades no son solo expresión de individualidades, sino de complejas interacciones colectivas que definen la construcción de las sociedades.

De la lectura de las cuatro entrevistas tomamos algunas intervenciones de los alumnos que resultan significativas a la hora de dar cuenta de las siguientes problemáticas:

6.2.1. La lengua de origen. Para Regine, el chiluba³, una lengua local, aparece como la lengua de origen, ya que es la que hablaba con su abuela desde niña. Durante su escolarización incorporó el francés, la lengua oficial de su país. También en el caso de Paul, la distinción de una lengua de origen se vuelve compleja, en tanto durante su niñez habló español con su familia e inglés en el ámbito de escolarización.

“Hablaban inglés y castellano, porque en mi casa se hablaba castellano y en el jardín de infantes hablábamos en inglés. Entonces yo hablaba medianamente los dos idiomas.”

En cambio, en los casos de Graciela y Liborio, la lengua de origen es solo una. Para Graciela, el guaraní es exclusivamente su lengua de origen, tanto como lengua de su grupo familiar como de su primera etapa de escolarización:

“No, en la ciudad, no, pero en el campo donde yo nací, yo nací con ese idioma y mis papás me hablaban guaraní y cuando iba a la escuela también, o sea, desde primer grado hasta sexto grado que hice me enseñaron los profesores guaraní, guaraní y yo no sabía lo que era esto es mío, no sabía lo que era en castellano.”

Liborio reconoce como su lengua de origen al quechua y cuando se refiere a su aprendizaje de la escritura –sin escolarización– también es en esa lengua:

[ante la pregunta sobre si en Bolivia hablaba otra lengua] *“Sí, hablaba quichua, solamente quichua.”*

6.2.2. La lengua dominante: Regine reconoce, aunque no lo defina de esa manera, la existencia de una lengua dominante en su país: el francés. En cambio, subordina la lengua chiluba (a la que denomina dialecto), como lengua de las clases populares, en tanto es consciente de que solo forma parte del sistema escolar de manera marginal durante la escolaridad primaria.

Graciela también establece una jerarquía de lenguas, en la que el guaraní queda subordinado a la lengua dominante: el español (castellano, en su discurso). Mientras que el guaraní es la lengua del campo y de la escolarización primaria, el español es la del ámbito urbano y la escolarización secundaria. Además, el español aparece en su narración como condición para

3 El chiluba o luba es una de las variantes del luba-lulua de la lengua bantú. Esta lengua es hablada por los sectores populares en el sudeste del Congo.

la inserción en el país receptor. También para Liborio la lengua dominante es condición para su inserción:

“No hablo bien castellano. Estoy aprendiendo a hablar, por eso algunos me dicen tenés que repetir las palabras, porque Usted habla muy trabado como los gallegos. Me dice cuando no puedas pronunciar, preguntá y nosotros vamos a hacer pronunciar, repetí.”

Por el contrario, en el caso de Paul, el inglés aparece como lengua dominante, a la que le asigna una serie de virtudes en relación con la adquisición de la tecnología por parte de las nuevas generaciones.

6.2.3. Las lenguas en comparación: Los cuatro entrevistados realizan comparaciones entre las lenguas.

Regine señala la imposibilidad de entenderse con otros migrantes provenientes de África, ya que hablan inglés u otras lenguas africanas, a las que denomina dialectos:

“[...] toda la gente de África que están acá que yo conozco son de Senegal, de Nigeria, de Kenia y yo con ellos no puedo hablar porque ellos hablan inglés, aparte tienen otro dialecto y yo no entiendo nada y [...]”

Regine también realiza afirmaciones acerca de las diferencias entre oralidad y escritura en las lenguas que ella conoce. Por comparación, establece una jerarquización según la cual el español es más fácil de aprender que el francés, y este que el inglés:

“[...] si quiero ver una película la veo en español, es como que ya me acostumbré, es el idioma que a mí me resulta más fácil de aprender, es el único idioma en que se habla y se escribe tal cual pero en francés, no. Decís una cosa y la escribís en otra forma. Inglés, inglés, ni hablar.”

Además, el francés se convierte en objeto de una distinción fonética pero, a la vez, cultural. La afirmación de Regine acerca de la pronunciación del francés en sus variantes de Francia y de Bélgica denota cierto etnocentrismo, al colocar al francés de los belgas en el lugar del entendimiento. Resulta paradójico comprobar este carácter etnocéntrico con respecto a la lengua dominante, cuando Regine no proviene de Bélgica, sino de un país que fue colonia belga:

“Si uno nota la gente de Francia habla como para adentro, entonces la gente belga habla para afuera. Entonces nuestro francés se entiende, se escucha, de Francia es como que se van tragando las palabras, es como medio difícil de entender.”

Graciela realiza comparaciones entre el guaraní y el español, al mismo tiempo que señala las diferencias en el uso de las palabras entre su país y la Argentina:

“[...] es como acá que no sabés hablar inglés, ¿viste? es lo mismo que guaraní para mí, era ese es mi idioma, lo único, no conocía lo que era castellano”.

“[...] decía por qué se cambiaba las palabras”.

Liborio establece una comparación entre su modo de hablar y el de unos “paisanos”, a cuya verdulería va a hacer compras. Indica la distancia entre dos modos diferentes de hablar la misma lengua, pero no puede establecer porqué es así:

“Acá, por ejemplo, en la verdulería que voy hay paisanos hablan quichua. La verdad es que yo no entiendo nada. [...] no entiendo, guaraní, inglés, no sé qué hablan. Es diferente, hablan. [...] Porque ahí me hablan en quichua algo que les contesto, la palabra cómo estás, estoy bien, palabras en quichua.”

Paul reconoce la dimensión cultural que subyace en el uso de toda lengua y así lo expresa en sus comparaciones entre las culturas en las que estuvo inserto:

“El israelí, hay una cosa sociológica diferente entre un lado y otro, el israelí, por ejemplo, es de alguna manera más parecido al argentino, en cuanto a que es más directo, más, te va a tirar las cosas así directamente como las siente, bastante, no pedante no sería la palabra, pero agresivo, sí, sería la palabra. El idioma suena agresivo, cuando se habla, la forma de hablar es agresiva.”

6.2.4. Los modos de adquisición del español: Regine relata cómo aprendió el español: primero, solo para nociones elementales, con un profesor y el uso de un diccionario; posteriormente, por medio del contacto con sus compañeros de escuela.

Para Graciela existieron dos etapas de aprendizaje: una, en su propio país, como parte de su migración del campo a la ciudad; la siguiente, como parte de una nueva migración, de su país a la Argentina. En su caso no hubo cursos especiales ni profesores particulares, sino un aprendizaje por contacto, del que

formaron parte esencial sus compañeros de escuela. En este sentido, su caso es similar al de Liborio, que aprendió por contacto con sus compañeros de trabajo y, posteriormente, a edad tardía, en la escuela:

“[...] solo conozco compañeros que eran provincianos de Córdoba, Tucumán, Santiago, todos esos que eran compañeros provincianos, eran muy buenos compañeros, ellos me enseñaban a hablar castellano.”

El caso de Paul es relevante como modelo de readquisición de una lengua y de comprobación de la dinámica de la lengua, marcada por los cambios en la diacronía:

“Pagué derecho de piso mal. Lo pagué mucho, porque me sentía ajeno. Pensá veinticinco años que me había ido, toda mi vida de adulto yo la pasé afuera, yo hablaba más inglés que castellano, se me mezclaban todas las palabras, no sabía nada de todas las expresiones idiomáticas. De hecho, siempre me acuerdo que me peleé con un amigo mío porque este amigo me decía Paul, dejate de joder, ponete las pilas y yo me imaginaba al conejito de Energizer con las pilas en la espalda. No entendía las expresiones. Lo mismo que si ahora después de seis años voy a Los Ángeles, como a Israel también. Son cosas que van surgiendo todos los días.”

6.2.5. La relación con la/s lengua/s de origen: Regine y Graciela señalan que no mantienen contacto con personas de su comunidad de origen. Regine ha perdido el contacto con sus lenguas de origen y revela dificultades para hablar sobre todo su primera lengua, el chiluba. Graciela continúa usando el guaraní y defiende su identidad en relación con esa lengua:

“No, no me gusta hablar, a veces me sale, viste, como de escuchar todo el tiempo el idioma, la palabra “yo”, “ya”, por ahí me sale pero me enoja cuando me sale, porque no me gusta hablar”.

“Me gusta decir “pollo”, a mí no me gusta decir “poyo”, me gusta decir como hablan allá.”

“A mí me encanta la tonada, no quiero perder esa tonada. Pero trato de conservarla.”

En las intervenciones de Graciela resulta relevante que, aun cuando defiende su identidad en relación con la lengua de origen, argumenta que le habla en guaraní a su hermana “cuando le sale, cuando no piensa”. También refuerza la idea de que hay una pérdida de su lengua de origen cuando relata los intercambios con su madre.

“[...] nos puteamos en guaraní”

“[...] sí, sale de allá cuando estás enojada y no pensás y vos le decís cosas que en guaraní”

“[...] a nosotras a veces no nos sale, es como que nos olvidamos o que no queramos, es porque la costumbre, no nos sale.”

— Aunque en el discurso de Liborio el quechua aparece como obstáculo para el aprendizaje del español y, ante la pregunta sobre si mantiene contacto con personas de su comunidad, responde negativamente, de sus afirmaciones sobre su familia y “paisanos” se desprende que no está desvinculado de la comunidad boliviana:

“[...] a veces me voy a llorar a mis paisanos, y sábado y domingo, ahí me traigo cosas, que me deja llevar todo lo que quiero. Me da unos pesitos y con esto lo que me hace falta compro, a la mañana si me hace falta pan, leche, compro lo que sea.”

[Ante la pregunta sobre si habla quechua cuando vuelve a Bolivia] “Sí, pero me estoy olvidando, de alguno te vas olvidando, no todo completo, aymará más o menos tampoco.”

También Paul da cuenta del momento en que olvidó su lengua de origen:

“[...] yo tenía tres, cuatro años, era muy chico, cuando vine a la Argentina me olvidé del inglés porque no tenía con quién hablar inglés y empecé a hablar únicamente en castellano.”

Sin embargo, actualmente, se reconoce como hablante de tres lenguas y describe los contextos de uso:

[en el trabajo] “Hablo inglés diez horas por día.”

“El hebreo, cuando hablo con mi hermana, con mis sobrinas, con mi mamá.”

“Soy trilingüe. Uso todo el tiempo. El hebreo, yo veo películas en hebreo. De la misma manera que miro una serie en inglés y, o que veo programas en castellano. Yo sueño en los tres idiomas.”

6.3. La presencia del contacto lingüístico en el discurso: tiempos verbales, discurso referido y emotividad

Durante las entrevistas, los cuatro alumnos narraron experiencias personales en relación con sus lugares de origen, las razones de su migración hacia la Argentina, el choque cultural que significó la inserción en la sociedad

de destino y el proceso de adaptación hasta la actualidad. Como en toda narración de experiencias personales, los sujetos construyen una trama en la que se cruzan su identidad individual y la identidad colectiva, tanto de su comunidad de origen o de los lugares donde vivieron antes como la de la comunidad receptora, en este caso, la Argentina. Aunque se podría argumentar que las historias de vida de los entrevistados son completamente diferentes, partimos de la noción de que las historias particulares son, al mismo tiempo, modos de relato de experiencias colectivas, tal como afirma Robin (1996):

“[...] cada historia es singular: nadie ha vivido lo mismo. Pero es solo en el nivel de la información que la historia es singular.”

A partir de este presupuesto acerca de que las narrativas personales son un campo para la comprensión de las narrativas colectivas, puse en relación las entrevistas que realicé. Desde una mirada antropológica y/o sociológica, podría analizar las referencias de los entrevistados a las costumbres, los modos de vida, las comidas y los lugares de residencia. Desde la lingüística, de acuerdo con los principios de la Escuela de Columbia, que sustenta que la estructura del lenguaje está ligada a una necesidad comunicativa, el análisis de ciertos hechos gramaticales presentes en las cuatro entrevistas me va a permitir dar cuenta de ciertas variedades que, a su vez, quedan relacionadas con los aspectos antropológicos y/o sociológicos antes mencionados.

Acerca de la relación entre narración e identidad, numerosos trabajos ponen el acento en la importancia del tiempo y la preservación de la memoria. *Ahora y entonces* se constituyen en los adverbios que marcan el ritmo del relato. Así también sucede en los relatos de los alumnos entrevistados. Sin embargo, quedarse solo con esos adverbios temporales, sería desconocer otros dos adverbios –en este caso, de lugar– que estructuran la narración y, a través de ella, construyen la identidad del narrador: *acá* y *allá*. Los cuatro entrevistados estructuran sus narraciones en un permanente fluir y en el contraste entre *acá*, la Argentina, y *allá*, su lugar de origen, o, en el caso particular de Paul, sus otros lugares de residencia. El tiempo presente de la entrevista –presente de vida del entrevistado, al mismo tiempo– está constituido por el cruce entre ese *acá* y ese *allá*, que se hallan explícitos en gran parte de las respuestas. De hecho, Graciela no dice en ningún momento

el nombre de su país; Regine solo lo hace en algunas intervenciones, e incluso en una de ellas opta por decir “allá en el Congo”. Entonces indica un cierre, un tiempo acabado; en cambio *allá* sigue siendo un lugar existente, una identidad, una posible vuelta. El aparente cierre, el nunca más del *entonces*, es solo eso: apariencia. En el lenguaje mismo, en el uso de los tiempos verbales, está la presencia del *entonces* y el *allá*, en un cruce permanente con el *ahora* y el *acá*. Es en este cruce donde se construye la identidad de los entrevistados, una identidad que es, por lo tanto, una trama de diferentes tiempos y espacios en permanente construcción e interacción.

Otro aspecto que resulta central para nuestro análisis es el de las variantes que resultan del uso no canónico de la alternancia de los tiempos verbales y, en particular, la relación entre ese uso y la introducción del discurso referido directo. Siguiendo a Speranza (2012) en su análisis acerca de las nociones de *mundo narrado* y *mundo comentado* en Weinrich (1987), partimos de su afirmación acerca de que:

“[...] el mundo comentado filtra la narración a través de la evaluación que el hablante realiza de los hechos, evaluación estrechamente vinculada al grado de evidencialidad que de ellos posee.” (Speranza, 2012: 170)

Como ya adelantemos en los objetivos de este trabajo, no tendremos en cuenta el modo “correcto” (canónico) de uso del español, sino el uso no canónico de las formas de organización del discurso referido. Esta condición, presente en el discurso de los cuatro entrevistados, se relaciona con la evidencialidad, en particular con la carga emotiva que tiene para los entrevistados la narración de ciertas situaciones del pasado o relacionadas con su inserción en la sociedad receptora.

En nuestro análisis, la filtración del mundo comentado en el mundo narrado está íntimamente relacionada con el recurso al discurso directo, como modo de introducción de la heterogeneidad discursiva, en el doble sentido que le da Authier-Revouz (1990), como heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva. El discurso de los hablantes que analizaremos, como todo discurso, es heterogéneo constitutivamente, ya que se construye en la interacción con otros discursos. Al mismo tiempo, las marcas de otros discursos en el discurso del hablante, muestran la otra clase de heterogeneidad, según la

cual el discurso de un hablante es permeado por “otras voces”. Esa polifonía se revela en el uso frecuente del discurso referido, en la mayor parte de los casos, de manera directa. Este uso revela, según nuestra hipótesis, desde un análisis evidencial, el grado de emocionalidad presente en el relato de los hablantes acerca de situaciones del pasado o de inserción en la sociedad receptora. Es, precisamente, esa carga emotiva la que produce en el discurso la aparición de la polifonía, en las voces de los otros que forman o formaron parte de las experiencias de los hablantes.

En los siguientes fragmentos de emisiones correspondientes a las entrevistas realizadas analizaremos la presencia del mundo comentado dentro del mundo narrado, con la intención de probar nuestra hipótesis.

1. “No, no sabía nada. Cuando **me dijo vamos a la Argentina, ¿qué es eso?, ¿por dónde queda?** Después él me **mostró por el mapa, queda acá, tenemos tantas horas de viaje y, bueno, ahí, yo dije qué idioma hablan allá, hablan español, no sabía ni que [...]**” (Regine)

Esta emisión, introducida por el verbo de comunicación verbal “decir”, se inscribe en la esfera del Pasado. Sin embargo, Regine utiliza los tiempos verbales en una alternancia que no se corresponde con el uso canónico, al reproducir en su discurso de manera directa, en tiempo Presente, la conversación con su padre. Así, logra un efecto de fuerte presencia de los eventos que está narrando.

2. “[...] en el pueblo, yo con mi abuela hablaba en dialecto porque ella no habla francés. Sí, chiluba. A mí si me habla yo entiendo. Ahora me cuesta porque yo **fui a la embajada del Congo, me dijo el embajador vos entrás acá imagínate que estás en el Congo, castellano no existe. Entonces me hablaba, yo me quedaba, lo miraba, no podía contestar. Yo le dije me resulta más fácil hablar en francés. Yo en dialecto entiendo pero para hablar me cuesta. Hace seis años que estoy acá**”. (Regine)

En esta emisión nuevamente el verbo “decir” introduce situaciones del pasado pero inmediatamente seguidas por la reproducción de diálogos o intervenciones de manera directa, en Presente. En el discurso de Regine el uso del Presente y el del Pretérito Imperfecto operan de manera particular. El primero, al igual que en el ejemplo anterior, pone ante nuestros ojos una escena que corresponde al Pasado. El segundo, si bien corresponde a la esfera del Pasado, se halla en el plano de lo inconcluso, lo que contribuye a

“escenificar” el estupor de Regine ante sus dificultades para comunicarse en la lengua de su país de origen.

3. “Lo que comíamos más que nada era pescado más que nada y arroz, pero carne, no. Acá, todo carne. Al principio me costaba, tenía problema con la comida. Hasta yo **llamé, hablé** con mi abuela, yo **decía quiero volver, digo quiero volver, no me voy a acostumar nunca. Vamos a ver, si no te acostumbrás, bueno, te vamos a hacer volver. Pero después me acostumbré**”. (Regine)

En esta emisión, hay una correlación verbal no canónica que combina Pretérito Perfecto Simple (“llamé”, “hablé”), es decir que indica acción acabada, con Pretérito Imperfecto (“decía”), que indica continuidad, y Presente (“digo”). De acuerdo con mi postulación inicial, el pasaje del Pretérito Imperfecto (“decía quiero volver”) al Presente (“digo quiero volver”) denota alta emotividad. Por otra parte, en la construcción del Futuro perifrástico (ir + preposición + verbo en infinitivo) se combinan un verbo de movimiento (ir) primero con un verbo de percepción (“ver”), y luego con otro verbo de movimiento (“volver”). Estas construcciones contribuyen, mediante el discurso directo, a la “escenificación” de la narración, por lo tanto, producen la filtración del mundo comentado dentro del mundo narrado.

4. “No, no sabés lo que es tomar un colectivo. La gente **prefiere tomarse, no, usan las piernas. Entonces, siempre caminamos y transportamos cosas y yo antes de venir le decía a mis amigas yo digo si vuelvo al Congo voy a sufrir mucho porque tengo que transportar cosas en la cabeza, algo que hace seis años que no hago**”. (Regine)

En este caso, en primer lugar, se presenta un cambio de persona, que creemos que puede ser visto desde la perspectiva del involucramiento de Regine en lo que narra. En el pasaje de la tercera persona del singular a tercera del plural, y finalmente a primera del plural, pone en escena su propia presencia en los hechos que narra. Regine relata algo que forma parte de su pasado, pero lo convierte en presente, no por “error gramatical”, sino porque todavía cree que puede volver a esa situación. De hecho, vuelve al uso del Presente al suponer lo que tendría que hacer si volviera al Congo (“tengo que transportar cosas en la cabeza”). El Futuro, como en el fragmento anterior, es perifrástico (“voy a sufrir”), es decir que pone en escena un evento posible desde un presente (“voy”) que extiende su sentido hacia el futuro (perífrasis aspectual durativa prospectiva).

5. *“Por eso, yo siempre le **digo** a mi abuela cuando **hablaba** con ella y **vas a volver** y **digo** sí, abuela, pero te **voy a visitar** nada más”. (Regine)*

En esta emisión, Regine apela al discurso referido directo para dar cuenta de una “conversación” con su abuela. Por lo tanto, adopta tiempos verbales de la esfera del Presente (“digo”). Al igual que en el ejemplo 4., la construcción en Futuro perifrástico (“vas a volver”, “voy a visitar”) pone en escena un evento posible. Sin embargo, en la alternancia de tiempos verbales, Regine usa un verbo en Pretérito Imperfecto (“hablaba”) que, según nuestro análisis, se explica a partir de la historia narrada por la entrevistada, según la cual no habla con su abuela porque no la dejan.

6. *“De Horqueta, Concepción⁴. **Estuve** hasta los doce años, **terminé** la primaria y para entrar al secundario **tuve que venir al pueblo** y, bueno, ahí **vine al pueblo** y yo no **pude** adaptarme a la gente porque yo no hablaba castellano”. (Graciela)*

Aunque narra eventos sucedidos en otro espacio, Graciela hace una selección léxica a favor del verbo “venir” para dar cuenta de su traslado del campo a la ciudad. Así, un verbo de movimiento (“venir”), primero en una construcción perifrástica en Pretérito Perfecto Simple (tener que + infinitivo) y luego en Presente, agrega iconicidad⁵ al relato. Resulta particularmente icónica la construcción en Presente: “ahí vine al pueblo”, en tanto adquiere el sentido de algo que está sucediendo en el mismo momento del relato, ante los ojos del interlocutor. La selección del adverbio de lugar “ahí”, en lugar del adverbio temporal “entonces” completa la iconicidad a la que hacemos referencia.

7. *“Sí, me ayudaban pero no mucho, porque es como que **dice** ya **está** en la secundaria y **tenés** que saber y yo le **decía** pero yo no sé, no sé lo que es el castellano, porque yo no **hablo**, no, es como acá que no sabés hablar inglés, ¿viste?, es lo mismo que guaraní para mí, **era** ese **es** mi idioma, lo único, ni conocía lo que era castellano”. (Graciela)*

Graciela introduce a través del discurso directo las “voces” de sus profesores, por eso se instala en la esfera del Presente (“dice”, “está”, “tenés”). El verbo “decir” en Pretérito Imperfecto permite introducir otra voz, la de la

4 Departamento al noreste del Paraguay, a más de 400 kilómetros de Asunción.

5 Usamos *iconicidad* en el sentido que le atribuye a este concepto la Etnografía del Habla. Se trata, entonces, de un fenómeno prosódico que evoca percepciones en la audiencia, por ejemplo, el uso de lo lexical con valor onomatopéyico, de verbos de movimiento o de pausas que evocan el tiempo real de la acción.

propia enunciadora, que se expresa en discurso directo en Presente. Resulta particularmente ligado a la emotividad el pasaje del Pretérito Imperfecto al Presente para definir su relación con el idioma (“era/es mi idioma”). Mientras que “era mi idioma” se encuentra dentro del mundo narrado, “es mi idioma” forma parte del mundo comentado, por lo tanto, da cuenta de la valoración de Graciela sobre su lengua de origen.

8. “Sí, pero es como que te **sentís**, te **sentís** sola y, a la vez, a mí me **daba** vergüenza preguntar porque es como que yo me **sentía** pero cómo no **vas a saber** esto pero como que también **tenía** miedo de que ¿viste? me **rechacen** por ser extranjera, ¿no?”. (Graciela)

En esta emisión se combinan el Presente con el Pretérito Imperfecto. Este último tiempo, con su sentido de “no concluido”, remite a situaciones del pasado que se repetían en la vida cotidiana de Graciela. El uso del Presente aparece, primero, como forma de dar cuenta de un sentimiento que el interlocutor debe comprender en su universalidad: la soledad del migrante. Luego, el Presente introduce un discurso directo (“cómo no vas a saber esto”). Finalmente, el Presente reaparece en un uso no canónico en la construcción “tenía miedo de que me rechacen”. Creemos que ese uso se explica en relación con la evidencialidad: Graciela tenía (y tiene) miedo al rechazo. Por eso, en su propio discurso evalúa una situación relacionada con su condición de extranjera. La selección del Presente del Subjuntivo en lugar del Pretérito Imperfecto, que correspondería a la *consecutio temporum* esperable, contribuye a hacer que el temor aparezca de modo más vívido, más “evidente”, por lo tanto, metafóricamente, más cercano.

9. “Sí, sí, porque dice, no, no se enoja si le hablamos, pero sí si le corregimos, sí se enoja, no le gusta, porque **dice que la gente ya le entiende** pero le **digo te entenderán allá, pero acá no creo que entienda nadie**. Habla todo mal, al revés, al revés puro habla”. (Graciela)

En esta emisión se produce uno de los pocos casos en que la entrevistada hace uso del discurso referido indirecto (“dice que la gente ya le entiende”). Sin embargo, a continuación, Graciela retoma el uso del discurso directo, a partir de la esfera del Presente (“digo”), que indica que la situación no está concluida, sino que se reitera en el tiempo y que, posiblemente, siga formando parte de las discusiones con su madre. Así, la interpelación a la madre aparece como

una constante; además, como un contrapunto entre “acá” y “allá”, en el que intervienen verbos epistémicos (“entender”, “creer”). Graciela se sitúa en el lugar de la certeza, evalúa (“no creo que entienda nadie”) y, finalmente, califica (“Habla todo mal, al revés, al revés puro habla”).

10. *“La verdad es que **hubo** un encuentro que nosotros **tuvimos** acá en Buenos Aires, de sorpresa, que yo le **di** la sorpresa a mi hermana, y en esa situación **dijimos** por qué no **nos volvemos a vivir** a la Argentina y entonces mi hermana **dijo** la verdad que **estaría** bueno, qué sé yo”.* (Paul)

En esta emisión, Paul narra un encuentro con su hermana en Buenos Aires, cuando ambos estaban viviendo en Israel. Para ello hace un uso canónico de los verbos en Pretérito Perfecto Simple (“hubo”, “tuvimos”, “dijo”, “dijimos”). Es, precisamente, este último verbo el que introduce el discurso directo, en el que el entrevistado reproduce el diálogo con su hermana. A través de una construcción perifrástica en Presente, Paul logra un efecto de gran iconicidad. La voz de la hermana aparece introducida en el relato de Paul a través del discurso directo que se manifiesta empalmado y superpuesto a la voz de Paul. El uso del sintagma “la verdad” refuerza el carácter directo del segmento.

11. *“¿Por qué Israel y no Estados Unidos? Porque Israel **tenía, tiene**, todo un sistema armado para inmigrantes que Estados Unidos no lo tiene. Yo no **era** un inmigrante, **volvía**, de hecho tengo pasaporte americano, pero como judío la ley de Israel dice que todos los judíos que vivimos en la Diáspora podemos volver a la tierra de Israel y tenemos el derecho. **Había** plata y **había** estudio, **había** toda una estructura montada para que la gente, la gran inmigración volviera. **Inmigraba** gente como en camiones. Entonces yo **tenía** una tía, que ya falleció, y un día le **pregunté** qué te **parece**, a dónde me **voy**, a un lado o al otro y me dijo no, no, **andate** a Israel y después **verás qué hacés”.** (Paul)*

En esta emisión, el entrevistado presupone una pregunta que le podríamos haber hecho. A partir de ella construye su enunciación desde una explicación general acerca del sistema inmigratorio de Israel, por contraste con el de los Estados Unidos. El pasaje del Pretérito Imperfecto (“tenía”) al Presente contribuye a señalar la vigencia actual de esa política y sirve de marco para introducir el punto de vista de Paul acerca de ella. Paul recurre al Pretérito Imperfecto como tiempo de lo no concluido (“había estudio/plata/una estructura”) y logra el mayor grado de iconicidad cuando dice que “inmigraba gente como en camiones”, al poner en escena el movimiento migratorio, de manera exagerada, como oleadas migratorias hacia Israel. A continuación, la

narración acerca de cómo tomó la decisión de emigrar se estructura en torno al uso del discurso directo, en el que “dialogan” él y su tía, y la presencia de un acá y un allá (“un lado o el otro”). La voz de la tía aparece como “voz de autoridad”, que expresa su opinión con una marca típica de la oralidad (la repetición “no, no”) y el uso del Imperativo (“andate”). El mandato de la tía se completa con una expresión que combina el Futuro con el Presente (“verás qué hacés”). La emotividad presente en el punto de vista que adopta Paul para narrar la intervención de su tía (ya fallecida) tiene su correlato con su propósito de migrar como forma de huir de una mala relación con sus padres, tal como expresa en varias partes de la entrevista.

12. “Los misiles **nos pasaban** por arriba del kibut. Yo **no quería**, yo **decía** entre el olor a vaca y esto, yo, **no me interesaba**. Yo **quiero** el olor a ciudad, **quiero** hacer un camping en medio del asfalto. Me **fui** a vivir a Tel Aviv, cuando terminó el ulpan, cuando terminaron los tres meses yo **fui** a la secretaria del kibut hasta acá **llegó mi amor**, yo **me tengo que ir** a vivir a Tel Aviv”. (Paul)

En esta emisión, el entrevistado contrapone la vida en el campo con la vida en la ciudad. Los verbos en Pretérito Imperfecto (“nos pasaban”, “no quería”, “decía”, “no me interesaba”) le permiten subrayar la continuidad de una situación que vivía con mucho pesar. El enunciado en Presente conlleva una generalización que obliga al interlocutor a interpretarlo en un doble sentido, por un lado, como si fuera discurso directo, por lo tanto, como introducción de la voz de Paul en el relato; por otro lado, como una afirmación con un grado de universalidad tal que podría ser la opinión de Paul de ese entonces y de ahora acerca de la vida en el campo. El mayor grado de emotividad se expresa en el “diálogo” con la secretaria del kibut, ya que no solo se enuncia en Presente, sino con una construcción perifrástica que focaliza en la necesidad de salir de ese lugar (“me tengo que ir a vivir a Tel Aviv”).

13. “Yo **hablaba** tres palabras en hebreo, o diez y a mí me **importaba** tres pitos y yo **dije** yo **voy a aprender**, a los seis meses ya **hablaba** hebreo, pero yo me **acuerdo** pero **tuve** mucha, realmente **tuve** mucha suerte. A los dos días de estar en Tel Aviv **entro** a un negocio que vendía sándwiches y el dueño del negocio, un uruguayo. A los quince minutos tenía trabajo. Trabajaba como un negro mal, catorce mil horas por día, era negrero el tipo mal, nos pagaba dos mangos con cincuenta, pero como lo único que tenía para hacer era trabajar y aprender el idioma y meterme en la sociedad, a mí me servía eso. Entonces yo **laburaba**, **laburaba**, **laburaba** catorce horas por día”. (Paul)

Dentro de la construcción de su relato siguiendo la alternancia canónica entre el Pretérito Imperfecto y el Pretérito Perfecto Simple, Paul introduce el discurso directo al hacer referencia a una decisión muy importante para su inserción en la sociedad israelí: el aprendizaje de la lengua. Esa intención se subraya por el uso del verbo ir en una construcción perifrástica que indica su intención de vencer los obstáculos relacionados con la lengua (“voy a aprender”). Para resaltar la continuidad de su proceso de inserción y el éxito en esa intención de aprendizaje, Paul pone en escena por medio del uso de un verbo de movimiento (“entrar”) en Presente el momento en que consiguió trabajo. Para reforzar la iconicidad parece presentarnos al dueño del local donde consiguió trabajo al elidir el uso del verbo ser (en lugar de decir “el dueño del negocio era un uruguayo” opta por “el dueño del negocio, un uruguayo”). Si bien la narración continúa de forma canónica con los verbos en Pretérito Imperfecto, algunos recursos contribuyen a resaltar la perspectiva del hablante, en particular, el paso del uso del verbo “trabajar” al verbo “laburar” precisamente en la emisión en que la repetición de este último verbo (“laburaba, laburaba, laburaba”) le permite acentuar la idea del esfuerzo que realizaba y la explotación laboral de la que era víctima.

14. *“De Bolivia, de Potosí. Bolivia, Potosí pertenece al campo y en esta el campo no hay colegio, caminar, caminar, toda montaña, casas de piedras. [...] papá y mamá no **tengo** yo, me crié con mi tía. A los doce años ya empezaba, mi padrino me **llevó** a la ciudad de Potosí. Ahí estuve un año y después un matrimonio **vino** de la parte de la capital y me **llevó** para cuidar a los chicos. Había en esta casa una pareja y había el dueño del departamento. Un día me **habló** y me **dijo** *querés ir a Cochabamba y cuidar, yo me **ponía** contento y me **fui** a Cochabamba. Estuve un año viviendo en el colegio La Salle, limpiando. Después de ahí... dieciocho años tenía cuando me vine para acá”.* (Liborio)*

Desde el inicio de su narración, Liborio traza el mapa de las migraciones que vivió dentro de su propio país: a los doce años, desde el campo a la ciudad, en Potosí; un año después, a la capital y, finalmente, a Cochabamba. Estas migraciones aparecen estrechamente vinculadas a su situación de huérfano, que presenta mediante el uso del Presente, en “papá y mamá no tengo yo”. Una tía y un padrino son su entorno familiar, que abandona tempranamente, a los trece años, para insertarse en el mundo laboral urbano (inferimos que cuando vivía en el campo desempeñaba tareas rurales, por eso no asistía a la escuela). La corta edad de Liborio y su imposibilidad de decidir

se expresan en el uso del verbo “llevar” cuando se refiere a la intervención de su padrino y, posteriormente, la de un matrimonio de la capital. En cambio, al narrar su ida a Cochabamba, Liborio cambia el punto de vista, al poner en evidencia por medio del discurso directo que fue consultado (“me dijo querés ir a Cochabamba”). Este aspecto queda más claro aún cuando el narrador expresa su alegría por el ofrecimiento (lo hace mediante el Pretérito Imperfecto, con lo que expresa un estado de no conclusión, “me ponía contento”) y su toma de decisión (“me fui”).

15. *“Yo solo **aprendía** a leer, letra por letra. Un día había una maestra en Potosí que **me llevaba** todo el día para hacer de noche turno y **ponía** letra por letra. ¿no?, y entonces yo **escribía** letra, esta, letra por letra, e, i, a, u, **ponía** a la pizarra entonces la **escribía**, esta **la tenía guardada**, entonces como el día yo sabía **buscaba** las letras y entonces ahí **buscaba y buscaba** y **pronuncié** y **cumplí**. **¿Cómo aprendiste a leer?** No, **está** en el libro que tengo anotado letra por letra, **está** anotado y ahí **miraba** en los diarios. **Estás** muy bien, me **decía** la señora donde yo iba a cuidar”.* (Liborio)

Durante la entrevista, Liborio, aunque no se le pregunta al respecto, se refiere reiteradamente a su analfabetismo y a los modos en que, en un largo proceso, fue adquiriendo la lectura y la escritura. En esta emisión, la elección de los tiempos verbales y la introducción del discurso directo contribuyen a exaltar la emotividad con la que Liborio relata una experiencia que vive como exitosa. En primer lugar, se constituye como hacedor, al subrayar que aprendía solo, sin ayuda de nadie. Cuando pone en escena la figura de la maestra, esta no le quita protagonismo a Liborio, ya que este tenía un recurso secreto (“la tenía guardada”) con el que asombra a la docente. Primero, la escena se presenta ante nuestros ojos por la repetición de las acciones de la maestra y Liborio: mientras ella “ponía letra por letra”, él “escribía”. De esta descripción de su papel de “copista”, Liborio pasa a confirmarse como hacedor, mediante la repetición del verbo “buscar” y, finalmente, la concreción del acto de leer: “pronuncié y cumplí”. La elección del tiempo Pretérito Perfecto Simple, por su significado de conclusividad, pone al sujeto en relación con lo conocido, lo que evalúa como cierto, en este caso, el logro de su aprendizaje. La opción por el discurso directo pone en diálogo a la asombrada maestra con su alumno, quien revela su secreto por medio de dos tiempos verbales que permiten dar cuenta de las distintas etapas de su aprendizaje (“está en el libro”, “miraba en los diarios”). El discurso directo también le permite introducir una tercera voz, la de

señora de la casa donde Liborio trabaja. La elección de un verbo de decir en Pretérito Imperfecto da continuidad a la acción de poner en primer plano los logros de Liborio.

16. “El año 62 **volví** al mismo hotel, en Rivadavia al 10.000, un hotel [inaudible], cuando volví se puso contento, empecé, tres meses, otra vez me quería volver, me decía el muchacho no **querés** trabajar, yo trabajo en un restaurante. Qué **puedo hacer**. Nada, lavar los platos. Me llevó. Había mucho trabajo en el restaurante, tenía que los cubiertos que había de bronce había que refregar con pull oil hasta sacar... Los mozos venían con tres platos, en la ventanita, amontonados, listo, limpiar, lavar todos, los mozos miraban **juy!**, **dónde está**. Una bala **parecía**, las cosas que **vuelan** y el dueño era español, me quería mucho. Y después, antes de que me hicieran el pasaporte me presenté a, cómo es, Migraciones. Migraciones me dijo, mire me voy a Bolivia, el pasaporte se está venciendo. Entonces me dice estás trabajando, dije sí. Tú **no puedes salir** porque estás trabajando. Tenía los papeles sin legalizar, de Bolivia traje todos los papeles. **No podés salir** porque estás trabajando, andá a la empresa que te autorice, cómo es, el trabajo, un certificado, no sé qué pedían. Entonces yo pedí al trabajo, al dueño yo le pedí liquidaciones. Entonces **dice te voy a pagar mañana**. Bueno, está bien. Cuando **vuelvo** a Migraciones, bueno, tú **estás trabajando**, tú **no puedes trabajar**, **tienes que traer** los papeles, el certificado de que estás trabajando. Me lo **dieron**, entonces yo estaba contento, **ahora** no vas a cobrar hasta el mes que llegue. Bueno, está bien”. (Liborio)

Esta emisión, que forma parte de la narración de los primeros años de Liborio en Buenos Aires, se caracteriza por su alto grado de emotividad. Por medio de la introducción del discurso directo, Liborio acentúa la importancia de lo que relata. El discurso se constituye en su polifonía en el entramado de las voces del “muchacho” que le ofreció trabajo en un restaurante, los mozos del restaurante, el/los empleados de Migraciones y el dueño del restaurante. Además de la introducción de verbos en Presente cada vez que apela al discurso directo, agregan iconicidad el uso de una onomatopeya (“juy!”), seguida por una construcción que combina Pretérito Imperfecto y Presente (“una bala parecía, las cosas que vuelan”). Del relato de su eficaz desempeño laboral, Liborio pasa a la narración de sus dificultades para conseguir la radicación en la Argentina. En este caso, las voces de los empleados de Migraciones se presentan directamente, en su carácter admonitorio y amenazante, por medio del verbo “poder” (“no puedes salir”, “no podés salir”, “no puedes trabajar”). El dueño del restaurante cumple con la entrega del certificado de trabajo que necesita, pero advierte en un Presente reforzado por el adverbio “ahora” que no va a pagarle hasta el mes siguiente.

17. *“Allá estaba más, eran más compañeros allá, porque la directora no dejaba salir a nadie, teníamos que salir todos juntos. Entonces, ya, libro, cuaderno y sino la historia de San Martín y... del otro, Belgrano, todo eso lo estudié yo por el libro y escribí y completé. Entonces, un día la maestra por una semana **no me corrige**. Entonces, **agarra, se sienta y corrige** hoja, hoja, hoja, **revisa** las sumas. Liborio, de dónde **sacaste** esto. La historia de San Martín, libro, así.... Todo contado. El año 2010 le había dejado, ahí no terminé. Entonces, la directora **dijo**, Liborio, tú **sigues** como puedes. **Seguí**, acá a vos todos te **quieren, seguí, seguí, como sea**”. (Liborio)*

En la narración de su proceso de alfabetización, Liborio exalta dos momentos: el aprendizaje “letra a letra” que realizó de manera autodidacta (analizado en el ejemplo 15) y su asistencia a una escuela primaria para adultos en la Argentina. De esta experiencia, narra una escena que, una vez más, lo construye como un sujeto capaz de superar los obstáculos. En un principio narra sus actividades escolares en Pretérito Perfecto Simple (“estudié”, “escribí”, “completé”), pero, dada la alta emotividad que contiene el evento, pasa al uso del Presente para relatar la sorpresa de la maestra por sus logros. De manera similar a la maestra del ejemplo 15, esta docente aparece ante nuestros ojos realizando las acciones esperables en su función docente (“corrige”, “revisa”) hasta que expresa su asombro por los aprendizajes de Liborio y su capacidad de decidir por sí mismo. Además, por medio del discurso directo, Liborio se constituye como sujeto del afecto de sus docentes y compañeros, particularmente en la introducción de las palabras de la directora, instándolo a seguir en la institución, por medio de la repetición del verbo seguir, porque “todos te quieren”.

18. *“Acá, más o menos, con una sola compañera, y la maestra que está ahora, de Matemática, que es buenita. Le **entregué** ayer, en casa termino y anoche le **entregué** todo lo que **empecé** la Matemática. Le **digo**, maestra, después le **entrego** todo, porque acá **no puedo hacer**. Le entregué, no me dijo nada, lo tiene ahí. La otra maestra, una copia para responder, a vos **te voy a tomar examen** y **vas a tener que estudiar**. Y bueno, fui, estuve mirando todo eso de las palabras, sustantivo, adjetivo... Entonces... Sí, y entonces no lo podía completar el otro día. ¿Y te olvidaste? Los sustantivos propios, los países, **tenía que saber todo** pero como nunca sabía nada todo eso pregunta y **tenía que responder todo**. Entonces, bueno, esta noche voy a **hacer**, porque ella me dijo que para el miércoles **te vamos a hacer** a vos la prueba, que me dijo la maestra, la flaquita [se refiere a la profesora de Lengua]”. (Liborio)*

Así como Liborio refiere su alfabetización primaria como un proceso positivo, marcado por los logros y el reconocimiento de los otros (ya sean los docentes, como sus compañeros o las personas con las que vive o trabaja), su escolarización secundaria aparece complicada por la relación con sus docentes

y compañeros y las dificultades de aprendizaje. En esta emisión, ante similares problemas de aprendizaje, contrasta el vínculo con dos docentes de la institución. En primer lugar, introduce su propia voz en Presente para narrar la estrategia que adoptó en relación con su tarea de Matemática. En segunda instancia, apela a construcciones que introducen la voz de la profesora de Lengua desde el lugar de la imposición. Resultan relevantes para el análisis las construcciones en Futuro perifrástico para indicar la intención de la docente y su carácter imperativo (“te voy a tomar”, “vas a tener que estudiar”, “te vamos a hacer”), que se conectan con las construcciones en Pretérito Imperfecto en las que la elección del verbo “tener que” denota obligación con respecto a una totalidad del saber que Liborio no comprende (“tenía que saber todo”, “tenía que responder todo”)._____

7. Conclusiones

En este trabajo hemos abordado algunas cuestiones relacionadas con la construcción de las identidades culturales a través del contacto lingüístico en el ámbito de las instituciones dedicadas a la educación del adulto. Nuestro análisis se estructura a partir de la noción de heterogeneidad, entendida en varios sentidos. En la primera parte, con la intención de crear una muestra significativa, realizamos una encuesta a sesenta alumnos pertenecientes a una misma institución del área de la educación del adulto. Los resultados de esta muestra confirmaron nuestras aseveraciones iniciales acerca de la composición heterogénea de las escuelas de adultos, tanto en relación con su composición étnica y el origen de los alumnos como – lo más importante para el propósito de este trabajo– la presencia de la multiculturalidad y el multilingüismo entre el alumnado. Hemos comprobado, además, que esa heterogeneidad resulta no solo de la presencia de extranjeros hablantes de otras lenguas, sino de la situación de contacto lingüístico de argentinos nacidos en provincias en las que se habla quechua, guaraní o aymará, o descendientes de comunidades hablantes de otras lenguas diferentes del español. De la cuantificación de los datos recabados por medio de encuestas, concluimos que el bilingüismo o el multilingüismo son características de los hablantes mucho más frecuentes de lo que los docentes o los propios alumnos reconocen.

En la segunda parte del trabajo, a partir de la comprobación de la existencia de situaciones de contacto lingüístico en las instituciones educativas de adultos, tomamos como material de análisis cuatro entrevistas realizadas a alumnos de origen migratorio, cada uno de ellos proveniente de contextos lingüísticos y culturales diferentes. La posibilidad de entrevistar a cuatro personas hablantes de lenguas diferentes del español contribuye a enfatizar la situación de interculturalidad propia del ámbito de la educación del adulto. En esta segunda parte, asumimos el objetivo central de este trabajo: demostrar que existe una relación entre la heterogeneidad lingüística/cultural que supone el contacto lingüístico con esa otra forma de heterogeneidad constitutiva de todo discurso y la construcción de las identidades, en su doble dimensión como identidad individual e identidad colectiva.

Para probar nuestras hipótesis, dividimos el análisis de las emisiones de los entrevistados en dos instancias, con sus propias particularidades. En primer lugar, demostramos que los hablantes realizan continuas reflexiones sobre la lengua o las lenguas. Los cuatro entrevistados reflexionan sobre su/s lengua/s de origen, la lengua dominante, las lenguas en comparación, los modos de adquisición del español y la relación actual con la/s lengua/s de origen. De esas reflexiones surgen problemáticas íntimamente vinculadas con las identidades, por un lado, como construcción individual, signada, entre otras cuestiones, por las dificultades para la adquisición de la lengua del país receptor, la resistencia a abandonar la lengua de origen, en tanto expresión de un mundo sociocultural propio y la percepción de la imposición de una lengua dominante. Por otro lado, estas reflexiones sobre la/s lengua/s resultan inseparables de la otra forma de construcción de identidades, en el sentido de que forman parte de las identidades colectivas. De acuerdo con nuestros postulados, las afirmaciones de los alumnos en situación de contacto lingüístico aportan elementos significativos para comprender el entramado de las relaciones interculturales propias de la institución investigada, pero, a la vez, de un entramado más amplio, el de de la sociedad argentina, inscripta en el contexto de la globalización. Por lo tanto, estudiar estos fenómenos implica el reconocimiento de la necesidad de una educación intercultural, que acepte e integre las identidades múltiples.

En segundo término, avanzamos hacia un análisis más específico, que tuvo como punto de partida la hipótesis de que el uso por parte de los alumnos entrevistados del discurso referido directo y de formas no canónicas de alternancia de los tiempos verbales responde al fenómeno de la evidencialidad. Si como creemos haber demostrado en la primera parte del trabajo, los alumnos entrevistados construyen su/s identidad/identidades en el cruce entre más de una lengua/cultura, la relación con su/s lugar/es de origen y la sociedad receptora se manifiestan en el discurso a través de la emocionalidad.

A partir de la concepción de la Escuela de Columbia, que concede central importancia a la comunicación, abordamos estos usos no canónicos del español desde la perspectiva de que no indican desconocimiento de dicha lengua, sino una particular necesidad de los hablantes por poner en evidencia la emocionalidad. Aunque este fenómeno lingüístico también es observable en hablantes cuya lengua de origen es el español, en el caso de migrantes de países con otras lenguas de origen resulta particularmente relevante y digno de análisis más exhaustivos. Tal como postulamos inicialmente, la comprobación del componente emocional en el discurso de los alumnos migrantes plantea un tema pendiente en la agenda de las instituciones dedicadas a la educación de adultos. El desconocimiento –en el sentido más lato del término, o en el sentido de desprecio por su incorporación a la teoría y la práctica docente– de esta problemática no hace otra cosa que contribuir a la afirmación del rol homogenizador de la escuela, que supone la imposición de una lengua dominante y con ella, concepciones sociales que solo se definen en su unicidad. En el caso particular de la enseñanza de las Ciencias Sociales, no se trata de conocer las lenguas habladas por los alumnos, sino entender que las lenguas expresan una cosmovisión, un mundo socio-cultural insoslayable para integrar a los alumnos migrantes en proceso de construcción de una forma de identidad vinculada al país receptor. A la vez, y también como elemento imprescindible para el logro de una auténtica educación intercultural, esas cosmovisiones deben dejar de ser vistas como ajenas a la construcción de la/s identidad/es colectiva/s para reconocer que forman parte de ese proceso, del que los propios docentes son sujetos que construyen y se construyen en ese intercambio.

Por lo tanto, conocer más a fondo las cuestiones vinculadas al contacto lingüístico en el área de educación del adulto es una forma de asumir que la heterogeneidad de esa población escolar no solo se manifiesta en las diferencias etáreas o de nivel de escolarización, sino, y muy significativamente, en la existencia de identidades que se construyen en el complejo cruce entre distintas lenguas/culturas. Aceptar esto es reconocer que nuestras identidades son múltiples, están atravesadas por la alteridad y, en consecuencia, solo pueden ser comprendidas como una heterogénea textura, a la que la escuela no puede permanecer indiferente.

Bibliografía

Álvarez, Amelia y del Río, Pablo (2001), "Introducción: culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación", en *Cultura y Educación*, 13(1), 9-20.

Angenot, Marc (1988), "Intertextualidad, interdiscursividad, discurso social", UNR, Facultad de Humanidades y Arte, traducción de Luis Peschiera. "Intertextualité, interdiscursivité, discours social (pp.101-103), en *Texte, revue de critique et de theorie littéraire* N°2 (1983), Intertetions Trintexte.

Arfuch, Leonor (2004), *El espacio biográfico*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Arnoux, Elvira y Martínez, Angelita (2007), "La enseñanza de la escritura: perspectiva discursiva y nivel oracional", en *Revista Signo y Señal*, volumen 18.

Authier-Revous, Jacqueline (1990), "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)", Campinas, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, (19): 25-42.

Bermúdez, Fernando (2006), *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Estocolmo: Stockholms Universitet. Tesis doctoral. Capítulo 1: "La evidencialidad".

Blanco, Amalia (1997), "Los afluentes del recuerdo: la memoria colectiva", en Ruiz Vargas, José María (comp.), *Claves de la memoria*, Madrid, Trotta.

Casarotti, Eduardo (2000), "Paul Ricoeur. La constitución narrativa de la identidad personal", en *Relaciones, filósofos de hoy*, número VI, pp.1-9.

Cruz Rodríguez, Manuel (1986), *Narratividad, la nueva síntesis*, Madrid, Nexos.

Fernández Prieto, C. (1997), "Figuraciones de la memoria en la autobiografía", en Ruiz Vargas, José María (comp.), *Claves de la memoria*, Madrid, Trotta.

García, Erica (1995), "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas", en Zimmermam (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Frankfurt. Verbuert. Ibero-Americana.

Margulis, Mario y Lewin, Hugo (1998), "Escuela y discriminación social", en Margulis, Mario; Urresti, Marcelo y otros, *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos.

Martínez, Angelita (2008), "Fronteras teóricas y sintaxis sin fronteras: uso de clíticos átonos en español de Buenos Aires", en *Páginas de Guarda. Revista de lenguaje, edición y cultura escrita N° 6*. Cátedra de Corrección de Estilo. Carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Martínez, Angelita (coord.) (2009), *El entramado de los lenguajes*, Buenos Aires, La Crujía.

Martínez, Angelita, "Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático", en Narvaja de Arnoux, Elvira (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires, Santiago Arcos editor, 259-286.

Martínez, Angelita, "Las escuelas del Mercosur: la trama de las gramáticas y el concepto de identidades dinámicas" (artículo en prensa).

Martínez, Angelita y Speranza, Adriana (2009a), "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? : Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque", en *Revista Lingüística vol. 21 N° 1*, Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.

Martínez, Angelita y Speranza, Adriana (2009b), "Variaciones lingüísticas: usos alternantes", en Arnoux, Elvira, *Pasajes*, Buenos Aires, Biblos.

Martínez, Angelita; Speranza, Adriana y Fernández, Guillermo (2006), "Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires", en *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, Universitat de València.

Olson, David y Torrance, Nancy (comp.), (1991) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.

Ricoeur, Paul (1995), *Tiempo y narración*, vol. I: *Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (1996), *Tiempo y narración*, vol.III: *El tiempo narrado*, México, Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (1999), *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, ediciones de la UAM.

Robin, Regine (1996), *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico de la Universidad de Buenos Aires.

Rogoff, Bárbara (1997), “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en Wetsch, J., del Río, P. y Álvarez, A. (comp.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid.

Rorty, Richard (1991) [1989], “La contingencia del yo”, en *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona, Paidós.

Rosemberg, Celia (2002), “La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema”, en *Lingüística en el aula*, N°5.

Rosemberg, Celia; Borzone, Ana María y Diuk, Beatríz (2003), “El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres”, en *Cultura y educación*, 15 (4), 399-423.

Silvestri, Adriana (2001), “Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje”, en Martínez, María Cristina (comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*, vol.3, Cali, Universidad del Valle, Cátedra Unesco.

Schiffrin, Deborah (1996), “Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity”, en *Language in society*, Cambridge University Press, 25, 167-203.

Speranza, Adriana (2010), “Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas”, en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Iberoamericana/Vervuert.

Speranza, Adriana (coord.) (2012), *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*, Buenos Aires, Imprex.

Vignaux, Georges (1986), *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*, Buenos Aires, Hachette.

Weinrich, Harald (1987), *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.

Apéndice

I. Modelo de encuesta realizada a los alumnos del Cens N° 24 de la Ciudad de Buenos Aires

Edad:

Sexo:

1. ¿Cuál es tu nacionalidad?

2. ¿Cuál es la nacionalidad de tus padres o tutores y abuelos? (completá según sea tu caso y la información que tengas)

Madre: Padre:

Tutor/tutores:

Abuela materna:

Abuela paterna:

Abuelo materno:

Abuelo paterno:

3. En caso de que seas argentino:

a. ¿En qué provincia/s viviste? (especificá si viviste en más de una)
.....

b. ¿Viviste en algún otro país? ¿Cuál?
.....

c. ¿Vivís en Capital o en el Gran Buenos Aires?
.....

d. Si naciste o viviste en una provincia que no sea el Gran Buenos Aires o la Capital Federal, ¿cuánto hace que vivís en Capital o en el Gran Buenos Aires?
.....

e. Si provenís de las provincias de Corrientes, Misiones, Formosa, Jujuy, Santiago del Estero o Salta:

▪ ¿Viajás a tu provincia de origen a visitar familiares y/o amigos?
..... ¿Con qué frecuencia?

▪ Además del español, ¿se habla otra lengua en tu casa?
¿Cuál? Cuando eras chico/a,
¿se hablaba otra lengua en tu casa, además del español?
¿Cuál?

4. En caso de que seas extranjero:

a. ¿Cuánto hace que vivís en la Argentina?

b. ¿Viajás a tu país de origen a visitar familiares y/o amigos? ..
..... ¿Con qué frecuencia?
.....

c. Además del español, ¿se habla otra lengua en tu casa?
..... ¿Cuál?

d. Si se habla otra lengua en tu casa:
¿Vos la hablás?

En caso de que no la hables, señalá alguna de estas opciones, según el desempeño que vos creas que tenés en dicha lengua:

- La entendés
- Podés responder algunas frases
- Podés reproducir palabras aisladas
- No hablás pero podés traducir a otro lo que dicen

¿El resto de las personas que viven en tu casa la hablan?
.....

¿Alguna de las personas que viven con vos no habla español?
.....

¿Qué lengua utilizan para contar historias?

¿Conservan expresiones en esa lengua para nombrar elementos de la vida cotidiana, como comidas u objetos de uso frecuente?
.....

¿En qué lengua hablan en tu casa con parientes, amigos o conocidos que llegan de visita?

¿En qué lengua hablás cuando participás de fiestas o celebraciones de tu comunidad de origen?
.....

Si provenís de un país en el que no se habla español, ¿cómo lo aprendiste?
.....

II. Entrevistas a alumnos migrantes

Nota: la transcripción de las entrevistas respeta el orden del discurso de los entrevistados. Dejamos constancia de algunas cuestiones no verbales, repeticiones de palabras y de ciertas particularidades en la dicción. Agregamos signos de puntuación para facilitar la lectura.

1. Transcripción de la entrevista N° 1

Regine, 21 años

– ¿Por qué viniste a la Argentina?

– Igual vinimos acá por un tema de trabajo de mi papá. Bueno, mi papá es un diplomático. Bueno, le mandaron con una misión que tiene que cumplir por cuatro años y tenía que traer a toda la familia, entonces vinimos toda la familia: él, su señora y yo. Y después bueno...

– ¿Vos sabías algo sobre la Argentina?

– No, no sabía nada. Cuando me dijo vamos a la Argentina, ¿qué es eso?, ¿por dónde queda? Después él me mostró por el mapa, queda acá, tenemos tantas horas de viaje y, bueno, ahí, yo dije qué idioma hablan allá, hablan español, no sabía ni que ...

– ¿Vos no hablabas español?

– No sabía siquiera si existía o no y después me encantó.

– ¿Cómo es la educación en tu país?

– Bueno, digamos que, bueno, no es tan fácil la educación allá porque todos los colegios que son del Estado y en el Estado se paga. Entonces

- no hay nada privado. Es como que la forma de enseñar es totalmente diferente acá. No es lo mismo.
- ¿Qué diferencias notás vos en la enseñanza?
- Es como que acá humm... no sé, les falta algo. Es como que allá los colegios son así [hace un gesto que indica “mano firme”], son así
- Son muy exigentes.
- Son muy exigentes con el tema de las cosas. Es como que hacés una evaluación, no te expresás bien, es como que no ...
- No te aprueban.
- Claro, esa manera de tomar recuperatorio no existe.
- Ah, ¿no?
- Te sacaste un uno y es un uno.
- ¿Asiste toda la población a la escuela o solo un sector de la población?
- Es como que la gente que estudia es que en algunos lugares las mujeres, la educación no es para ella, ellas están para cuidar a los hijos, como amas de casa.
- Es una sociedad muy tradicional.
- Claro, y por otro lado, también ahora hay mujeres que ya se interesan en el tema de la educación pero nunca terminan, empiezan, llegan, llegan, les faltan dos años y dejan y ya está.
- Claro, porque el destino es otro: la familia, los hijos. ¿Y a la universidad van las mujeres?
- Sí, sí, van las mujeres. De hecho, es como que la señora de mi papá estudió, se recibió, es licenciada en Relaciones Exteriores, como que ahora ya como que las mujeres empezaron a tomar también ...
- ... protagonismo.
- Antes como que sos mujer, crías los hijos.
- Claro, no tenían otro destino.
- Claro, sí.
- ¿Y vos allá, qué estudiaste, hasta qué nivel?
- Yo allá estudié hasta tercer año.
- ¿Qué sería igual al tercer año de acá?
- Eeee... digamos que viste que acá cuando vos empezás podés primer año elegir la orientación que vos querés. En el Congo no es así. En el Congo podés hacer secundario hasta segundo año, ahí te cambiás, ahí elegís la carrera que querés hacer, suponete que querés hacer, no sé, hacer comercial a partir de tercer año. Ahí ya elegís la orientación esa que vos querés y después cuando termines seguís la facultad. Para la mayoría con el secundario es suficiente.
- Como era antes acá.
- Sí, ahora un poquito más.
- ¿Cómo hiciste con el idioma? ¿Llegaste acá sin hablar castellano?
- No hablaba nada, no entendía nada y bueno lo que hizo mi papá fue conseguirme un profesor en la casa, y él me enseñó lo básico, los saludos, si me encuentro con alguien o si me pierdo. Nada más que eso y después entré a la escuela. Me costó.
- ¿Acá entraste? [me refiero al Cens 24, donde Regine cursa actualmente y donde realicé esta entrevista]
- Sí.
- Casi sin saber nada.

- **Casi nada y me costaba mucho.**
- Entonces, ¿te resultaban más fáciles unas materias que otras?
- **No, no, lo que más, todas eran difíciles porque yo no hablaba. Cuando explicaban los profesores yo no entendía nada de lo que explicaban. Lo que hacían mis compañeros era hablarme con gestos, dibujarme, me dibujaban.**
- Entonces, la relación con los compañeros fue buena de entrada ...
- **Por suerte, me tocaron compañeros buenos y ellos me explicaban y nada, me costó. Bueno, después mi papá me consiguió un diccionario francés-español y entonces yo con eso estaba, yo no entendía nada, fijaba qué significaba después para leer era lo mismo. Y de a poquito aprendí, en ocho meses aprendí.**
- ¿En tu casa hablan español o francés?
- **No, en mi casa hablamos en el dialecto del Congo, bueno, me hablaban porque yo ahora estoy viviendo sola, para que no me olvidara eso, tenía que hablar con toda la familia que estaba allá. Y hablaban francés para que mis hermanitos chiquitos como para que aprendan algo del francés.**
- ¿Allá cómo se enseña en las escuelas, con las dos lenguas o en francés?
- **No, no, no, el francés es el idioma oficial como para... eso sirve para estar en una oficina o para la escuela también. En la escuela se enseña en francés. Por ahí que tenemos alguna materia en la primaria en el dialecto de allá que es el chiluba, a los nenitos más chiquitos les enseñan pero ya cuando empezás la secundaria, francés, y después te enseñan inglés.**
- En las casas, ¿la gente sigue hablando el dialecto?
- **Sí, sí, no todos hablan en francés. Las clases altas hablan francés en las casas, porque si no, no. Mi país fue colonia belga. Si uno nota la gente de Francia habla como para adentro, entonces la gente belga habla para afuera. Entonces nuestro francés se entiende, se escucha, de Francia es como se van tragando las palabras, es como medio difícil de entender.**
- ¿La gente que no es de clase alta habla en dialecto?
- **Claro, sí, por ejemplo, en el pueblo yo con mi abuela hablaba en dialecto porque ella no habla francés. Sí, chiluba. A mí si me habla yo entiendo. Ahora me cuesta porque yo fui a la embajada del Congo, me dijo el embajador vos entrás acá imagínate que estás en el Congo, castellano no existe entonces me hablaba, yo me quedaba, lo miraba, no podía contestar. Yo le dije me resulta más fácil hablar en francés. Yo en dialecto entiendo pero para hablar me cuesta. Hace seis años que estoy acá.**
- ¿Recordás canciones o historias que te hayan contado en dialecto?
- **No, no me acuerdo de nada.**
- ¿Y en francés?
- **No, porque mi abuela no habla bien francés. Yo crecí con mi abuela, no con mi papá. Con mi papá me vine a los catorce y de ahí me vine para acá. Estuve dos meses con él y nada más.**
- ¿Ahora vivís con argentinos?
- **No, con dos amigas, una es de Jujuy y la otra de Santa Cruz.**
- Ah, así terminaste de aprender el español, hablando con ellas. Porque lo hablás muy bien.
- **Sí, igual, como que ya cuando repetí el año en el colegio, al año siguiente ya ya podía hablar bien con mis compañeros, entendía a los profesores cuando explicaban, es que después de repetir el año es como que ...**

- ¿La educación acá en la Argentina te parece menos exigente?
- Es como que acá... Claro, es como que acá...
- Pero, ¿sentís que aprendés?
- Sí, Contabilidad me está gustando más. Me gusta Lengua, me gusta. Es como que acá vas leyendo cuentos, alguna novela, y me gusta.
- ¿Y te vas poniendo en contacto con el español?
- Sí, sí.
- Y conocer nuestra Historia, nuestra Geografía, ¿eso te interesa?
- Conozco más o menos, no mucho.
- ¿Paseaste por la Argentina?
- No conozco nada más. Viví un año en Moreno, no me gustó para nada, es otra cosa. Fuimos a San Isidro, ahí conocí y también conocí el Tigre. Y después, bueno, no conocí más nada.
- ¿Tenés contacto con gente de tu país de origen?
- No, porque estoy peleada con mi papá y me cortó todo tipo de contacto que podía haber tenido.
- Pero cuando llegaste, ¿tenías contacto?
- Sí, cuando llegué sí porque la gente de la embajada cuando eran chiquitos. Yo en ese momento tenía quince años, cumplí los quince acá. Entonces nos juntábamos y ...
- ¿Acá hay una colectividad de tu país?
- No sé ni por dónde están. Toda la gente de África que están acá que yo conozco son de Senegal, de Nigeria, de Kenia y yo con ellos no puedo hablar porque ellos hablan inglés, aparte tienen otro dialecto y yo no entiendo nada y ...
- Es el peso de la historia, ¿no? En África la colonización fue tan diversa por eso es difícil comunicarse entre ustedes.
- Claro, sí.
- Entonces, ¿acá tu vida social tiene que ver con gente de la Argentina?
- Claro, sí, sí. La mayoría, todos mis amigos que yo conozco son argentinos, la mayoría son argentinos, son la gente con la que yo me hablo, con la gente que estoy todo el tiempo. Con mis amigas salimos, vamos al cine, hacemos un montón de cosas, pero siempre juntas.
- ¿El cine es un buen lugar para practicar o escuchar en inglés?
- No, no, yo si voy, si quiero ver una película la veo en español, es como que me acostumbré, es el idioma que a mí me resulta más fácil de aprender, es el único idioma en que se habla y se escribe tal cual pero en francés, no. Decís una cosa y la escribís en otra forma. Inglés, inglés, ni hablar.
- Con la Argentina, ya te estás acostumbrando. ¿Qué costumbres nuestras tomaste?
- [Risas] Ya la forma de hablar y no sé cuando llegamos acá, me costaba comer la comida de acá. Ahora ya me acostumbré. La comida de acá, antes, yo miraba y, ¡uggg!
- ¿En qué se diferencia?
- Lo que pasa acá todo se come todo, casi todo crudo y en el Congo, ¡noooo!
- ¿Y en el Congo qué comen?
- Las verduras todas cocinadas. Yo veía cuando hacían las ensaladas eso tengo que comer yo, ¡no! En el Congo no existe eso, bah, la gente que

tiene plata, nosotros con mi abuela todo cocinábamos. Es como que me llamó la atención.

– ¿Qué comías allá, mucha verdura cocida?

– Verdura, verdura, pero cocida.

– ¿Y carne?

– No. Lo que comíamos más que nada era pescado más que nada y arroz, pero carne, no. Acá, todo carne. Al principio me costaba, tenía problema con la comida. Hasta yo llamé, hablé con mi abuela, yo decía quiero volver, digo quiero volver, no me voy a acostumbrar nunca. Vamos a ver, si no te acostumbrás, bueno, te vamos a hacer volver. Pero después me acostumbré.

– ¿Y ya no pensás en volver?

– No, sí, quiero volver. Una vez que me reciba quiero ...

– ¿Una vez que termines el secundario? ¿O pensás hacer otra cosa?

– No, yo cuando termine el secundario, voy a seguir Administración. Por ahí puede ser cuando esté cursando pero sale mucho el pasaje, no sale tan ... Si fuese como mil pesos en este momento ya estaría en el Congo, bah!, de visita, ya me acostumbré a estar acá y allá la forma de vida es como todos saben, que es feo, es horrible, si no tenés plata, no sos nadie y ...

– ¿Dónde vivías allá, en la capital o en otra ciudad?

– No, yo vivía con mi abuela.

– ¿En la ciudad o en el campo?

– Estábamos en la provincia, una de las provincias más importantes del Congo y de ahí estuve viviendo con mi abuela desde que nací hasta que a los catorce vi a mi papá. Mi papá siempre estuvo viviendo ...

– ¿Dónde vivías, en un lugar de campo, en un lugar abierto, o en un lugar de ciudad?

– En un lugar de ciudad, en la capital de la provincia.

– Ah, en la capital de la provincia, eso es lo que quería saber. Así que era un ámbito urbano.

– Claro, sí, sí. Es como que allá en el Congo la ciudad y el campo están separados, totalmente separados, vos te das cuenta. Por ejemplo, nosotras estábamos en la ciudad pero había que buscar el agua en el campo, como que no salía el agua de las canillas, había que ir hasta como a cinco kilómetros para buscar el agua.

– A eso te referías cuando decías que allá es difícil vivir.

– Claro, tenés que transportar el agua, todo es difícil.

– Y estar en la calle, ¿cómo es?

– Tenés que andar caminando. Acá es como que tenés todo servido, tenés un colectivo que te deja en la esquina de tu casa, un taxi que te deja ...

– Y allá, ¿qué medios de transporte hay?

– Hay colectivo peroooo ...

– ... pero tarda.

– No, no sabés lo que es tomar un colectivo. La gente prefiere tomarse, no, usar las piernas. Entonces, siempre caminamos y transportamos cosas y yo antes de venir le decía a mis amigas yo digo si vuelvo al Congo voy a sufrir mucho porque tengo que transportar cosas en la cabeza algo que hace seis años que no hago, es como que ...

– Sí, te va a costar mucho volver a esos hábitos. Pero, ¿qué extrañas de allá? A tu abuela, seguro.

- Extraño a mi abuela y la comida. Sí, a mi familia, extraño a todo el mundo, hace siete años que no los veo y no sé nada de ellos tampoco.
- Porque no hay forma de comunicarse.
- No, no hay forma de comunicarse.
- Allá no hay computadora.
- Hay, pero para la gente de clase media. Por ejemplo, mi abuelo tiene computadora y no sabe manejarla.
- No sabe manejarla. Entonces la tiene ahí y no la usa.
- No, no la tiene. Directamente no la tiene. Es más, yo cuando estaba en el Congo no sabía que existía la computadora, no sabía, después me enteré cuando llegué acá.
- En las casas, ¿hay televisores?
- Tenemos televisores, pero la gente como no hay electricidad es medio difícil, tenés que usar con batería, tenés que cargar ...
- Entonces te va a costar mucho volver allá.
- Por eso, yo siempre le digo a mi abuela cuando hablaba con ella y vas a volver y digo sí abuela pero te voy a visitar nada más.
- ¿Y vos qué haces, la llamás por teléfono?
- No, hablábamos al principio cuando llegué acá pero después cuando me peleé con mi papá, no
- Dejaste de hablar.
- No, no sé nada, no es que yo dejé de hablar, yo trato de llamar, que me pasen el teléfono pero ellos no me lo quieren pasar.
- ¡Qué triste! Bueno, no te pregunto nada más. Una sola curiosidad, ¿tomás mate?
- Sí, aprendí a tomar mate y me gusta
- ¿Lo compartís acá, con tus compañeros del colegio?
- Sí. Acá no tomo, no traen. Y yo con mis amigas siempre con mis amigas están estudiando en la facultad y cuando están así como rindiendo, yo me siento al lado de ellas y hago mate, así no se duermen y me gustó. Al principio me pareció algo sucio pero después vi que es una costumbre y ya está. Por ejemplo, si yo llevo mate en el Congo nadie lo va a tomar. Van a decir qué es eso.
- ¿Escuchás música de tu país?
- Nunca me llamó la atención. Nunca me llamó la atención. Es algo que no entiendo, nunca entendí tampoco.
- ¿Escuchás música en inglés?
- No, escucho música de acá. Y la música que más me gusta es el quarteto.
- ¿Vas a bailar?
- Sí, pero ya cumbia no me gusta, folklore no me gusta, tango nunca me llamó la atención. Mi papá me quiso anotar ...
- Eso que tiene raíces africanas.
- Y entonces, yo digo no, es que para mí es medio aburrido.

2. Transcripción de la entrevista N° 2

Graciela, 25 años

- ¿Cuánto hace que viniste?

- Hace ocho, ocho, nueve años.
- ¿Viniste sola o viniste con alguien?
- No, no, cuando yo vine, vine sola. No había nada, o sea, llegué a Retiro sin tener familia, o sea, es como que no sé, qué sé yo, llegué y después empecé a buscar donde vivir y busqué pensión y bueno ...
- Fue toda una aventura.
- No, en realidad, no era a la aventura, era una cosa de que yo tenía que salir a trabajar porque para ayudar a mi mamá porque mi papá se murió muy cuando yo era chiquita y la situación tenía que salir a trabajar para poder ayudar a mi familia, a mi mamá como a mis hermanos porque nos quedamos todos, éramos cinco hermanitos y yo era la más grande y cuando cumplí los 19 me vine para acá y, bueno, así empecé a trabajar y
- ...
- ¿Conseguiste trabajo enseguida?
- No, no, bah, en realidad, sí, en un más o menos que llegué un mes y conseguí trabajo y con el sueldo que yo ganaba le mandaba a mi mamá y así poder ayudar a mis hermanitos que estaban allá y, qué sé yo, fue difícil, porque me costó adaptarme [sic], me costó conseguir amigos, porque yo no tenía a mi mamá, a nadie como que si me sentía mal no tenía a quien llamar, como decir voy, bueno, a la casa de mi tía, porque no tenía ni una tía ni un primo, entonces, como que fue muy difícil, fue muy duro, pero eso me hizo crecer mucho también.
- Allá, en tu país, ¿hasta qué nivel habías estudiado?
- Y yo hice hasta tercer año de secundario. O sea, donde yo nací, no en la ciudad, en el campo, yo estuve hasta los 12 años.
- ¿De dónde sos?
- De Horqueta, Concepción. Estuve hasta los 12 años, terminé la primaria y para entrar al secundario tuve que venir al pueblo y, bueno, ahí vine al pueblo y yo no pude adaptarme a la gente porque yo no hablaba castellano. Ese fue el primer conflicto.
- Ah, hablabas guaraní.
- Solamente guaraní y ...
- En tu país, ¿se enseña en guaraní en todo el territorio?
- No, la primaria hice todo guaraní hasta los 12 años.
- ¿Y eso pasa en todo el país?
- No, en la ciudad, no, pero en el campo donde yo nací, sí, yo nací con ese idioma y mis papás me hablaban guaraní y cuando iba a la escuela también, o sea, desde primer grado hasta sexto grado que hice me enseñaron los profesores guaraní, guaraní y yo no sabía lo que era esto es mío, no sabía lo que era en castellano.
- Sí, Amelia [es la hermana de Graciela, que fue mi alumna en 2011 y a la que tuve el honor de entregarle el diploma al terminar sus estudios en el Cens] me contó sobre ese tema. Por eso, me interesaba preguntártelo a vos. Cuando ella me contó, comprendí algunas dificultades en su escritura. ¿Cómo hiciste cuando pasaste al secundario?
- Y, bueno, hice el primario, terminé y para entrar al secundario el primer año hice pero no, yo no entendía nada, volví a repetir, porque yo no sabía, no sabía lo que estaban enseñando, porque yo no podía relacionar lo que era guaraní a castellano, o sea, me costaba, no sabía lo que era vení acá, por ejemplo, o sea ...

- ¿Los docentes te ayudaban?
- Sí, me ayudaban, pero no mucho, porque es como que dice ya está en la secundaria y tenés que saber y yo le decía pero yo no sé, no sé lo que es el castellano, porque yo no hablo, no, es como acá que no sabés hablar inglés, ¿viste?, es lo mismo que guaraní para mí, era ese es mi idioma, lo único, ni conocía lo que era castellano.
- Era tu manera de ver el mundo.
- Claro y no podía relacionar, no sabía lo que era vení, vamos a comer, o sea, todo eso mi papá decía guaraní y, bueno, hasta los 13 años que aprendí a hablar.
- ¿Cómo aprendiste a hablar?
- Y escuchando, escuchando a la gente porque no fui a un curso ni nada, aprendí en el colegio que los profesores me ayudaron, mis compañeros, porque hice hasta tercer año de ahí y cuando iba a empezar cuarto me vine para acá y ahí, bueno, dejé el colegio hasta que no pude más porque empecé a trabajar y, bueno, después salió este colegio y vine acá.
- ¿Vas a tu país?
- Eeee, sí, no tanto, pero voy.
- ¿Volvés a hablar guaraní cuando vas allá?
- En realidad, con mis tíos, mis primos, como ellos siguen sin hablar castellano, sí hablo con ellos allá, donde yo nací, en el campo, porque ahí están mis abuelos y con ellos sí hablo guaraní, si estoy en la ciudad, no, en la ciudad hablo castellano.
- ¿Hablás y entendés lo que dicen en guaraní? ¿No te olvidaste?
- No, yo no me olvido, no, no, no, no me olvido, sé escribir, hablo un montón, acá no mucho, ni con mi hermana hablo acá, pero allá si voy, sí, con mis abuelos, mis primos, mis amigas del colegio, de la escuela sería, todos hablan, ellos no saben hablar en castellano, porque están en el campo. Toda la gente que vive en la ciudad por ahí aprende porque, bueno, está en la ciudad, pero si estás en el campo, hablás ese idioma.
- ¿Y te acostumbraste pronto a Buenos Aires?
- No, sí, qué sé yo, dos años más o menos me costó, pero después sí me adapté como que me empezó a gustar, porque empecé a trabajar, ya hice amigos, salía, y como que ya veía el mundo de otra manera, después me adapté.
- ¿Tenés contacto con tu comunidad de origen acá?
- No, no, no.
- Es decir que acá, en Buenos Aires, no hablás guaraní nunca.
- No, no, por ahí a veces con mi hermana jodiendo sí hablamos y por ahí, qué sé yo, estamos enojadas y nos puteamos en guaraní.
- Ah, eso me interesa.
- Entonces, viste, por ahí sí.
- Sale la lengua de origen en esas situaciones.
- Sí, sale de allá cuando estás enojada y no pensás y vos le decís cosas que en guaraní.
- ¿Y cuando estás muy contenta no usás expresiones en guaraní?
- Sí, también.
- ¿O más cuando estás enojada?
- En realidad, más cuando estoy enojada. Pero solamente con mi hermana, no con los demás.

- Claro, con alguien que tenés confianza.
- **Sí, con alguien que tengo confianza, claro.**
- Y que sabés que te va a entender lo que decís.
- **Claro, y ella también me responde en guaraní.**
- No insultarías a nadie en guaraní si la persona no hablara esa lengua.
- **No, no habla, claro.**
- ¿Qué otras cosas recordás de tu lugar de origen, canciones, historias, creencias?
- **Historia, la escuela, las canciones también en guaraní, que yo recitaba en guaraní. Y en la escuela bailaba en guaraní, porque se cantaba la canción en guaraní y yo bailaba el pericón, pero todo era en guaraní, me vestía así, con la pollera [hace el gesto de que llevaba una pollera ancha]. Está lindo.**
- ¿Y qué creencias te quedaron de tu lugar de origen? ¿Conocés alguna leyenda?
- **No.**
- ¿Te acordás de las canciones?
- **Sí, sí, de las canciones, sí.**
- Y de la Argentina, ¿qué adoptaste de nuestras costumbres?
- **Y sí, ya me adapté, hace bastante que estoy acá.**
- ¿Hablás como porteña?
- **No, no. No me gusta hablar, a veces me sale, viste, como de escuchar todo el tiempo el idioma, la palabra “yo” “ya” por ahí me sale pero me enoja cuando me sale, porque no me gusta hablar.**
- ¿Y cómo te gusta hablar?
- **Como hablo allá, me gusta decir “pollo”, a mí no me gusta decir “poyo”, me gusta decir como hablan allá. Igual tengo un poco el acento.**
- Hay provincias de nuestro país donde también se habla así.
- **Sí, se habla, como Corrientes, Misiones, Formosa. A mí me encanta la tonada, no quiero perder esa tonada. Pero trato de conservarla.**
- Pero, ¿no agregás palabras de nuestro lunfardo?
- **Sí, sí, digo, por ejemplo, este es un shamullero [sic], no digo bondi, digo colectivo, como dicen allá pero ... después, no sé**
- ¿Adoptaste costumbres nuestras relacionadas con la alimentación?
- **La alimentación también, sí. Hay mucha diferencia, la alimentación acá y de allá también, o sea ...**
- ¿Vos tuviste que adaptarte a eso, no?
- **Y sí, mucho.**
- ¿Te gustaban nuestras comidas?
- **Y, al principio, no, al principio no me gustaba pero después tuve que adaptarme.**
- ¿Qué veías de raro, distinto?
- **Por ejemplo, yo no conocía el acá le dicen ají al ají, le decían allá, le decíamos otra palabra y yo, por ejemplo, no conocía, no sabía qué era eso, cuando me decían andá a buscarme ají, o qué sé yo, me mandan a comprar, no conocía el ají, qué quería decir.**
- Al principio habrás tenido muchos de esos inconvenientes, ¿no?
- **Claro, un montón de palabras que yo no conocía. Aparte, yo venía de allá y con el castellano muy poco porque aprendí así nomás y entonces como que tampoco entendía mucho lo que me decían y más con otra otra palabra.**

- ¿Y eso cómo te ponía?
- Y mal, muy mal, sí, sí, me sentía mal y decía porqué se cambiaba las palabras yo me hacía las preguntas pero nadie me respondía porque yo misma me hacía esas preguntas.
- ¿Nadie te contó que en nuestro país hay diferencias en como se nombran las cosas de una provincia a la otra?
- Sí, pero es como que te sentís, te sentís sola y a la vez, a mí me daba vergüenza preguntar porque es como que yo me sentía pero como que no vas a saber esto pero como que también tenía miedo de que, viste, me rechacen por ser extranjera, ¿no? Bueno, todas esas cosas que te pasan
...
- ¿Cómo te fue con eso de ser extranjera? ¿Cómo te sentís tratada?
- Acá, muy bien, la verdad que muy bien, sí, sí.
- ¿Siempre?
- Siempre, siempre, nunca me pasó nada malo, jamás me maltrataron, gracias a Dios. Así que la verdad ...
- ¿Y acá en el colegio?
- En el colegio, amigos. Tampoco. Tengo muchos amigos.
- ¿Y tus salidas no tienen nada que ver con la colectividad paraguaya?
- Claro, sí, sí, yo, nosotros, mi hermana, no tenemos amigos de allá. No sé, nunca nos encontramos con nadie de allá.
- ¿Tampoco van a festividades?
- No, no.
- Y cuando vas allá, ¿vas a alguna ceremonia o fiesta tradicional?
- No, tampoco, no. Lo que pasa es que cada vez que vamos no hay ninguna fiesta tradicional.
- Y cuando eras chica, ¿había?
- Sí, había mucha, yo iba, por ejemplo, el 8 de diciembre que es el día de la Virgen toda la gente, cada persona que tenía la Virgen en su casa hacía comida, y estábamos todos contentos e invitabas a los chicos, íbamos a comer y qué sé yo, muchas cosas ...
- ¿Era un día entero de fiesta?
- Claro, desde la mañana porque empiezan a darte la, el desayuno, te dan el almuerzo y estás ahí, toda la tarde y a la tardecita te dan un caramelito, galletitas y los chicos se ponen ...
- Eso, ¿dónde era, en la iglesia o en las casas?
- No, en las casas, todas las gentes, mi abuela, por ejemplo, tenía la virgen de Caacupé y ella siempre, todos los años festejaba y bueno ...
- Entonces, ustedes eran los que invitaban.
- Claro, a la gente y venía un montón de gente, mucha gente, mucha gente y venían toda la gente del pueblo y otras personas tenían otras vírgenes, otras también.
- ¿Se hacía el mismo día?
- El mismo día pero es como que la gente iba a donde le tocan, más cerca, familiares, por ejemplo, como mis tíos que tienen muchos hijos y se juntan todos y otras familias tienen otras familias entonces empiezan a, son diferentes lugares de encuentro.
- ¿Qué otras ceremonias recordás?
- Y, a ver, como hace tanto que vine. Y por ejemplo, acá cuando hay un rezo, acá no hacen, allá se hace un rezo de nueve días para la gente que

- está muerta, ¿no? Y al final, a lo último de los nueve días, ellos lo que hacen la comida, como el chipá, hacen cocido y eso al final del rezo le dan a la criatura, a la gente. Acá por ejemplo, no existe esa cosa.
- ¿Eso qué es?
 - Por ejemplo, cuando un familiar muere y fue su entierro, al día siguiente empieza la novena le dicen, la novena es nueve días y entonces ellos todos los días rezan un rosario, cinco, seis de la tarde y a lo último, que es la final, ellos hacen comida, hacen la chipa [sic], la sopa paraguaya y eso, invitan a la gente, a los chicos ...
 - Es una forma de homenajear a la persona que murió.
 - Claro, a la persona que murió. Esas cosas yo también, yo me acuerdo que cuando era chica me iba a esos lugares. Aparte, todos estábamos contentos porque íbamos a comer, íbamos a comer la chipa, viste que la chipa allá es lo más, como la sopa paraguaya. Justamente, hoy hicimos sopa paraguaya.
 - Ah, ¿la hacen con tu hermana?
 - En realidad, está mi mamá y entonces nos hizo. Vino a visitarnos y entonces hicimos comida, hicimos la chipa. Está bueno porque te acordás de antes, cómo podés comer, como por ejemplo el borí-borí.
 - ¿Qué es?
 - Que hace mucho que ahora comí porque vino mi mamá pero... El borí-borí se hace con harina de maíz, o sea, con el pollo y hacés unas bolitas así y lo ponés al caldo y entonces sale con el borí y el pollo, con el caldito y con la sopa, es riquísimo. Y, bueno, esas cosas, está bueno porque te acordás de tus tiempos, de antes, de volver a comer tu comida, volver a comer la comida de antes.
 - Ahora que está tu mamá, ¿hablan en guaraní?
 - No, es que mi mamá, no, no le hablamos entonces ella sí por ahí ella te habla en guaraní y nosotras le contestamos en castellano pero ella como que no se acostumbra como vive allá y sigue, sigue... y a nosotras a veces no nos sale, es como que nos olvidamos o que no queremos, es porque la costumbre, no nos sale.
 - ¿Ella entiende lo que le dicen en castellano?
 - Sí, sí, sí, porque ella también aprendió de grande porque ella nos tuvo a nosotros y a todos los cinco hermanos nos habló en guaraní pero después hasta que vino al pueblo mi mamá se mudó a la capital y ahí tuvo que aprender a hablar. Pero a mi mamá hasta ahora le cuesta porque aprendió de grande. Algunas palabras dice todo al revés, es la realidad. Ella habla todo al revés.
 - ¿Y ustedes qué hacen?
 - Le corregimos. Sí, sí, mami, no es así y ella no te dice esteee, es como que mezcla todo, mezcla el guaraní y el castellano, no dice bien las palabras, por ejemplo, un ejemplo, ella hoy hizo la sopa paraguaya hice tenía que decir, porque llama una persona y ella le estaba contando que hizo sopa paraguaya, ella dijo hizo sopa paraguaya pero lo que ella quería decir es hice sopa paraguaya. Pero todo el tiempo, todo el tiempo. Y mi hermana lo que hizo, lo que hizo ahora, le hizo el verbo para que se estudie, para decir mejor las palabras pero... ella es muy difícil.
 - ¿Y se enoja cuando ustedes la corrigen?

- Sí, sí, porque dice, no, no se enoja si le hablamos, pero sí si le corregimos, sí se enoja, no le gusta, porque dice que la gente ya le entiende pero le digo te endenderán allá, pero acá no creo que te entienda nadie. Habla todo mal, al revés, al revés puro habla.
- Una última preguntita, ¿qué opinás de la educación acá, en la Argentina? ¿Cómo te ha ido con la escuela?
- Con la escuela, por suerte, muy bien, la verdad, gracias a Dios, me está yendo hace un año y medio súper bien, aprobé todas las materias, así que estoy recontenta, y, bueno, ahora voy por el segundo año, terminaría el segundo y, la verdad, me encanta, me encanta la educación acá, muy diferente a lo que es allá.
- ¿Qué diferencias notás?
- Por ejemplo, los profesores enseñan mucho mejor, allá es todo viste muy mal, muy mala educación, porque no te enseñan, no, no es como acá, es muy diferente.
- ¿Vos creés que no enseñan porque no quieren o por un problema de formación?
- Para mí que es una mala formación. No sé si no quieren enseñar pero no, no te dan mucha importancia, no le importa si estás aprendiendo o no.
- ¿Hay diálogo con los alumnos?
- No, no, no. Si no sabés, no sabés. Y si vos le preguntás, por ahí te dicen pero no yo ya expliqué esto, tenés que tratar de entender vos como puedas.
- ¿Y acá vos notás que te vuelven a explicar?
- Y acá, sí, la verdad que sí, por ejemplo no entendí un ejercicio y vas, le preguntás a la profesora y con mucha onda te ... todo, todo y lo mismo pasa con los otros profesores que yo veo, como el profesor de **Matemática** también y, bueno, por eso hay mucha diferencia con lo que es la educación acá y allá.
- ¿Y después pensás seguir estudiando?
- Sí, cuando termine el año que viene, si Dios quiere, terminaría el año que viene que me falta un año entero, este cuatrimestre y un año entero, claro, y bueno, a mí me gustaría estudiar Abogacía. Por ahora tengo ese pensamiento. Ese es mi sueño, por ahí puedo cambiar de opinión pero... ahora el primer sueño que voy a cumplir es terminar el secundario que es muy importante, si llego a la meta voy a estar muy contenta. Sí, sí, yo me emocioné tanto con mi hermana y ojalá que yo también pueda llegar a esa meta.

3. Transcripción de la entrevista N° 3

Paul, 49 años

- Contame cómo fue tu experiencia migratoria. ¿Vos naciste en la Argentina?
- No, es, en mi caso es al revés. Yo nací en Estados Unidos, nací en New York, de New York nos mudamos a Los Ángeles, de los Ángeles nos vinimos a la Argentina cuando yo tenía cuatro años. Yo soy el mayor de dos hermanos eee nos vinimos a vivir a la Argentina cuando yo tenía cuatro años, mi hermana tenía un año y pico y vivimos acá hasta que yo

tenía más o menos veintiún años, estudié en la Argentina y después nos fuimos de vuelta, me fui a vivir a Israel primero, viví diez años en Israel, me fui con mi hermana, me llevé a mi hermana conmigo y un año más tarde se vino mi mamá a Israel también. Estuve allá diez años y después de los diez años pasaron una serie de cosas y a mí ya me había alcanzado la experiencia y quería volver a vivir en Estados Unidos. Yo ya me había recibido de profesor de cerámica, soy profesor de alfarería y soy paisajista. Y entonces como profesor de alfarería, si bien tenía un poco de campo en Israel porque el campo artístico es muy interesante, el mercado en Estados Unidos para mí era mucho más interesante. Y como nunca había vuelto como adulto a ver donde había nacido, yo ya estaba en pareja, valía la pena, y me fui a vivir a Estados Unidos. Viví quince años en Los Ángeles y cuando esa experiencia me alcanzó, me volví a, yo ya empezaba a extrañar Buenos Aires, hacía un rato, si bien tenía una vida bastante buena en Los Ángeles, tenía un negocio propio, un estudio interesante, una carrera como ceramista, era bastante famoso a nivel, sin dudas, a nivel Los Ángeles, era muy conocido en Los Ángeles porque tenía un estudio muy grande en un lugar muy céntrico, entonces todo el mundo conocía el lugar, y aparte trabajaba para muchas producciones, y películas y sets de televisión y series de televisión y cosas por el estilo, y aparte exhibía, y aparte enseñaba, entonces tenía como ... y aparte había estudiado el profesorado para enseñar todo lo que fuera enseñanza especial, con chicos con síndrome de Down.

– ¿Trabajabas en eso también?

– Sí, trabajé cinco años en eso también y aparte había estudiado todo lo que tenía que ver con religión y entonces me especialicé, me hice toda una especialización en religión y entonces hacía un montón de productos que tenían que ver con religión judía, que yo soy judío. Tenía distintos nichos donde yo podía trabajar, que los podía explotar.

– Estabas muy diversificado.

– Sí, muy diversificado. Sí, aparte me era fácil porque tenés la capacidad en Estados Unidos de tener todo mucho más al alcance de la mano. En cuanto a todo lo que sea investigación, lo que sea estudio, y qué sé yo, si bien todo es muy caro, también existe la posibilidad de poder hacerlo, no tenés restricciones.

– Y a Buenos Aires, ¿por qué la extrañabas?

– Porque yo tenía amigos acá y mi hermana había decidido que se quería volver a vivir acá, que Israel le alcanzó pero no quería irse a vivir a Estados Unidos. Ella tenía una familia con dos nenas, qué sé yo, con un marido que, si bien se conocieron en Israel, era argentino también, y entonces la familia de él tiraba, la familia paterna ¿no es cierto? la verdad es que hubo un encuentro que nosotros tuvimos acá en Buenos Aires, de sorpresa, que yo le di la sorpresa a mi hermana, y en esa situación dijimos por qué no nos volvemos a vivir a la Argentina y entonces mi hermana dijo la verdad que estaría bueno, qué sé yo ...

– ¿Siempre vivieron en grandes ciudades o en Israel vivieron en el campo?

– No, en Israel la verdad es que no existen grandes ciudades, la verdad es que es un pañuelito. Pero mi hermana vivió en dos lugares, que siempre fue en *kibuts*, siempre vivió en lugares alejados, tipo campo, tipo comunidades cerradas y qué sé yo, y de hecho, hasta el día de hoy vive

- en las mismas condiciones. Se mudó un par de veces y qué sé yo, pero nunca vivió en una ciudad. Yo soy rata de ciudad, yo quiero la ciudad, yo quiero el ruido, el smog ...
- ¿Esa era una de las cosas que extrañabas de Buenos Aires?
 - Yo extrañaba eso de Buenos Aires, pero no, no, en Los Ángeles tenía todo eso. Vivía a quince minutos del mar pero aparte vivía, mi estudio daba a una avenida, como decirte Callao y Santa Fe, todo el bolonqui que yo quería de ruido lo tenía todo. Pero también al mismo tiempo vivía, mi casa estaba como a dos millas y era una zona residencial, más tranquila, qué sé yo. Pero sí extrañaba la cosa de caminar, de no tener auto, de no tener que manejar de un lado para otro todo el tiempo, de hecho no tengo auto en Buenos Aires, te diré que es la primera vez en mi vida que no tengo auto. Extrañaba sobre todo los afectos. Había gente acá que eran amigos míos de cuando tenía dieciocho años, diecinueve años ...
 - ¿Vos sentís que la relación entre la gente es diferente en Buenos Aires?
 - Como en todos lados del mundo. En cada país que viví. El israelí, hay una cosa sociológica diferente entre un lado y otro, el israelí, por ejemplo, es de alguna manera más parecido al argentino, en cuanto a que es más directo, más, te va a tirar las cosas así directamente como las siente, bastante, no pedante no sería la palabra, pero agresivo, sí sería la palabra. El idioma suena agresivo, cuando se habla, la forma de hablar es agresivo. Hay una expresión en hebreo que se dice el israelí es como el sabra. El sabra es una fruta, la fruta del cactus y al israelí se lo llama sabra porque es ...
 - áspero ...
 - por fuera pincha y por dentro es terriblemente dulce y es realmente así el israelí, viste, te brindan, te abren las puertas de su casa, bien del Medio Oriente.
 - ¿Eso lo asimilás con nosotros?
 - Sí, con la civilización, con la cultura más sudamericana y qué sé yo ... El americano es mucho más correcto, sobre todo en la parte de Los Ángeles. En la parte de New York es completamente, es mucho más agresivo, más como acá, pero como yo vivía en Los Ángeles a mí lo que me importaba es lo que vivía día a día, muy correcto, sí, muy correctos ...
 - En cuanto a la sociabilidad, ¿la gente se visita?
 - Sí, totalmente, pero nadie va, te va a tocar la puerta de tu casa y te va a decir hola qué tal, vi luz y subí, eso no existe.
 - Ah, esa es una diferencia.
 - Esa es una gran diferencia. Acá vienen, te tocan timbre, ponele el encargado, el vecino, o algún amigo que se le ocurrió a las once de la noche ...
 - Uno hace amistades con facilidad ...
 - Tal cual. Allá es como que cada cual tiene su privacidad, tiene su mundo, a veces un mundo bastante, no desolado, pero marginado, la gente como que vive marginada unas de las otras.
 - ¿A qué lo atribuí?
 - A la cosa geográfica. Los Ángeles es un gran asentamiento porque es enormísimo de tamaño pero es un gran asentamiento donde cada uno tiene su casa. La mayoría de la gente vive en casas, no en departamentos.
 - ¿Se manejan en auto?

- Todo lo hacen en auto. Vos no tomás un colectivo y te ponés a hablar con el de al lado. Te subís a tu auto, que lo tenés en tu casa, en el estacionamiento de tu casa y vas al trabajo ...
- ... y vas al supermercado en auto ...
- Exacto, todo es en auto, vas al kiosco en auto. Entonces, habiendo dicho esto, en mi caso, por la clase de trabajo que tenía, yo tenía muchísima sociedad, muchísima, yo tenía, para contarte, así, cuando cumplí cuarenta años, tuve ciento ochenta personas en mi cumpleaños, en una fiesta privada en una casa.
- Claro, porque hacías un trabajo que te ponía en contacto con mucha gente.
- Completamente social, porque aparte yo me buscaba actividades sociales. Bailaba country aparte de lo que yo hacía, y tenía un grupo de amigos míos que eran latinos, y otro grupo de amigos que eran israelíes. Mi grupo de alumnos era un grupo grande de gente que aparte los mantuve a través de muchos años. Yo tenía alumnos que habían estado conmigo desde que empecé hasta que terminé vendiendo el fondo de comercio y me vine a la Argentina. Todos esos años los tuve de alumnos. Entonces se criaban, se creaban amistades buenas a ...
- ... a largo plazo
- Sí, a largo plazo, pero nunca, yo pensaba qué pasa si quiero llamar a alguien a las tres de la mañana. A quién llamo a las tres de la mañana si se me cantan las bolas y se me ocurre decirle me siento como el culo.
- Si tenés una necesidad de alguien
- Aunque no sea real, aunque sea una necesidad emocional. Nunca pude responderme esa pregunta en Estados Unidos.
- Y acá, sí.
- Y acá yo sabía a quién tenía que llamar ... al instante.
- ¿Y ahora también lo sabés?
- Claro, hoy no los llamaría a los mismos [risas] pero esa es otra cosa.
- Habrá otra gente a las que podrás llamar.
- Sí, hay gente a la que realmente puedo llamar y me doy, yo hace cinco años y medio que estoy en la Argentina y tengo otra clase de relaciones con la gente, inclusive tuve que dar no de baja, pero tuve que suspender quien soy yo como artista y como maestro de cerámica para poder vivir en la Argentina, porque pasaron otras cosas, bueno, compré una casa, me estafaron, un montón de cosas así y tuve que trabajar como cualquier otro cristiano y entonces tengo un trabajo y socializo, o no socializo, digamos con la gente de la mitad de mi edad, yo soy supervisor en IBM acá y la mayoría de la gente con la que trabajo son chicos de veinte, veinticinco años y no me interesa demasiado socializar con ellos, porque yo tengo prácticamente el doble de la edad de ellos, y otras vivencias.
- Y acá, con tus compañeros de colegio, ¿qué pasa?
- Y acá, con los compañeros de trabajo, de colegio, manejamos una cosa bastante interesante, porque ya hemos salido todos, una vez armé, hace, la semana pasada fuimos todos a ver una obra de teatro.
- Te voy a llevar a tu trayectoria escolar, ¿dónde hiciste la primaria, dónde el secundario? ¿por qué estás acá ahora?
- La primaria, es raro. No es raro, es interesante. La cosa es así, la primaria la hice primero en una escuela judía
- ¿Era una escuela bilingüe?

- Sí, seguramente era una escuela bilingüe, pero yo ahí hice, terminé tercer grado. Cuando nos vinimos a la Argentina, mi papá se quedó viviendo en Estados Unidos y esa es otra historia más ...
- Necesito algo más sobre tu educación y el manejo de las lenguas, porque en tu caso evidentemente hay más de una lengua dando vueltas. ¿Vos llegaste a Buenos Aires hablando inglés?
- Hablaba inglés y castellano, porque en mi casa se hablaba castellano y en el jardín de infantes hablábamos en inglés. Entonces yo hablaba medianamente los dos idiomas. Chamuscado, porque yo tenía tres, cuatro años, era muy chico, cuando vine a la Argentina me olvidé del inglés porque no tenía con quien hablar inglés y empecé a hablar únicamente en castellano. Hice la primaria, después estuve en una escuela municipal, del Estado, que se llamaba República de Irán. Ahí estudió mi papá y pensó que era la mejor escuela a la que me podía mandar pero era un horror esa escuela en esa época. Sacarme de la escuela en que estaba, me puso en esa escuela y era tirarme para atrás diez años y cuando empecé la secundaria empecé en la ORT directamente, hice dos años en la ORT y yo no me la bancaba, era terriblemente exigente la ORT y lamentablemente a que yo había estado en esa escuela municipal, yo no tenía la preparación que necesitaba para poder estudiar en un lugar como la ORT. Entonces estudiaba en la ORT catorce horas por día y encima estaba en la época, te estoy hablando de la época de los militares, de la Dictadura, y estábamos preparando todo lo que iba a ser la apertura del 78 para el Mundial. No solamente tenía todas las clases, y todo el bolonqui que significaba tener encima todo eso, más lo que significa la pubertad, mi viejo que se fue a vivir a Sudáfrica, sí, mis viejos que se estaban divorciando, era un quilombo todo que yo no sabía de qué pared agarrarme y, por supuesto, que fallaba, llegó un momento en que no daba más.
- ¿Estudiabas hebreo en la ORT?
- Estudiaba hebreo, estudiaba inglés, estudiaba castellano, castellano obviamente, hebreo e historia judía también.
- ¿Hacías uso de esa lengua fuera de la escuela?
- No, para nada, de hecho el problema más grande que tenía es que yo vivía en una casa donde mi mamá es judía tradicionalista y mi papá es completamente agnóstico, barra ateo.
- Pero ¿de origen judío también?
- También de origen judío, pero él no quería bar-mitzvah, que yo hiciera, entonces todo lo que yo hacía lo tenía que hacer a escondidas de él, tenía un quilombo en la cabeza que no sabía ...
- A quién responder ...
- Exactamente. Entonces qué hacía, me encerraba, no quería responder a nadie, salí de la ORT porque la cabeza se me quemaba y empecé con la idea de me quería ir a vivir a Israel porque, la verdad, es que me quería escapar de esa situación caótica que era mi casa.
- ¿Hasta qué año llegaste en la ORT?
- Hasta segundo año, y después me fui a un nacional, perdón, a un industrial, y después de eso estuve un ratito, un año más en un industrial, no me acuerdo el nombre, que estaba en Independencia y ... Jujuy, justo en la esquina. Recién estaba inaugurada la escuela, era nuevita. Después estudié un poco más, fui a la noche, qué sé yo, ya después tiré todo por la

borda. Y había, además, todo un conflicto por lo que mis viejos querían que estudiara y lo que yo quería estudiar, porque aparte había otras cosas que pasaban ... Después me metí en paisajismo, porque a mí me gustaba eso, me gustaba dibujar, todo lo que fuera ...

- Y paisajismo, ¿cómo lo estudiaste?
- Estudí en el Botánico, hice cursos en la UBA, en Agronomía, pero también era un bolonqui porque era la época de los milicos, también hay que pararse en esa época, ponerse en el contexto. Nosotros estudiábamos y enfrente estaban enterrando a los desaparecidos. Yo era, eran situaciones bastante jodidas. Me tocó crecer y adolecer en una época muy difícil, muy difícil.
- El modelo paternalista estaba instalado desde arriba y llegaba a las casas.
- Totalmente. Desde todos los lugares, yo no tenía ningún apoyo desde mi propio contexto privado, de mi familia. Mi viejo para eso era pintado, no había nadie mejor que mi viejo, mi viejo podría haber sido hermano gemelo de Videla. Era una cosa así dictatorial, completamente facho, facho mal, o sea, yo crecía con todo eso, yo lo único que quería hacer era tomármelas. En cuanto pude estudié paisajismo, en cuanto pude trabajar e independizarme, empecé a trabajar e independizarme, porque no me alcanzaban las horas para poder ser independiente y poder irme de mi casa que era lo que más, lo que más yo quería era salir de ese ámbito, porque me imaginaba que había un mundo mejor, no sabía dónde pero yo me imaginaba que había un mundo, que había un Narnia ...
- ¿Pensabas que ese mundo estaba lejos de la Argentina?
- Igual antes de eso trabajé mucho, acá como paisajista, trabajé mucho, dos años y en esos dos años gané el primer premio. En esa época, ¿te acordás?, se hacía todavía los desfiles de carrozas en Santa Fe. Gané el primer premio, el día de la primavera gané el primer premio por los jardines de Babilonia. Y después fui jardinero de Marilina Ross durante mucho tiempo, me crié con ella porque era amiga de mis viejos, arreglaba el parque de su casa en Palermo. Al final cuando me pude ir del país pasaron un par de cosas más y cuando pude me fui y como broche de oro me convencí a mi hermana de que se fuera conmigo, la llevé a mi hermana a vivir a Israel. ¿Por qué a Israel y no a Estados Unidos? Porque Israel tenía, tiene, todo un sistema armado para inmigrantes que Estados Unidos no lo tiene. Yo no era un inmigrante, volvía, de hecho tengo pasaporte americano, pero como judío la ley en Israel dice que todos los judíos que vivimos en la Diáspora podemos volver a la tierra de Israel y tenemos el derecho... Había plata y había estudio, había toda una estructura montada para que la gente, la gran inmigración, volviera. Inmigraba gente como en camiones. Entonces yo tenía una tía, que ya falleció, y un día le pregunté qué te parece, a dónde me voy, a un lado o al otro y me dijo no, no, andate a Israel y después verás qué hacés.
- Y allá, ¿cómo te llevaste inicialmente con la lengua?
- Como el culo.
- ¿Con las costumbres?
- Como el culo. Con todo, como el culo. Porque no entendía nada, de nada. Yo siempre cuento una experiencia, la primera vez y yo me fui a vivir a Tel Aviv, yo viví primero en un *kibut* tres meses y mientras tanto hacía el *ulpan*, que es el estudio del idioma, que es parte de la inserción dentro de

- la sociedad israelí, de Israel, son tres meses de curso que era intensivo, cinco horas por día, así a lo loco, yo qué hacía?, estudiaba dos días por semana, dos días por semana me rajaba de las clases y me iba a hacer trámites, porque yo quería vivir en Tel Aviv, no me quería quedar viviendo entre las vacas, a tres horas, yo vivía al lado del Líbano, bien al norte. Nos pasaban los cosos por arriba de la cabeza, nos pasaban los ...
- ... los aviones
- No, no, los misiles nos pasaban por arriba del *kibut*. Yo no quería, yo decía entre el olor a vaca y esto, yo, no me interesaba. Yo quiero el olor a ciudad, quiero hacer un camping en medio del asfalto. Me fui a vivir a Tel Aviv, cuando terminó el *ulpan*, cuando terminaron los tres meses yo fui a la secretaria del *kibut* hasta acá llegó mi amor, yo me tengo que ir a vivir a Tel Aviv.
- ¿Te sentías en condiciones de desenvolverte en esa sociedad?
- Yo hablaba tres palabras en hebreo, o diez y a mí me importaba tres pitos y yo dije yo voy a aprender, a los seis meses ya hablaba hebreo, pero yo me acuerdo, pero tuve mucha suerte, realmente tuve mucha suerte. A los dos días de estar en Tel Aviv entro a un negocio que vendía sándwiches y el dueño del negocio, un uruguayo. A los quince minutos tenía trabajo. Trabajaba como un negro mal, catorce mil horas por día, era negrero el tipo mal, nos pagaba dos mangos con cincuenta, pero como lo único que tenía para hacer era trabajar y aprender el idioma y meterme en la sociedad, a mí me servía eso. Entonces yo laburaba, laburaba, laburaba catorce horas por día.
- Ahora te voy a traer nuevamente para acá. ¿Por qué el Cens? ¿Cómo llegaste hasta acá?
- Porque estas son asignaturas pendientes. Me faltaba terminar el secundario, aparte yo soy supervisor en IBM, yo trabajo para un proyecto, si bien yo trabajo hace seis años, y trabajo para un proyecto que no les importa si tengo papeles o no, nunca me pidieron si tengo certificado o no porque, de hecho, tengo papeles de Estados Unidos de haber seguido estudiando, pero acá en la Argentina no tengo nada terminado y para mí es importante terminar, para mí es importante decir ya está, ya tildé, viste, hice la marquita, el tilde de que ya está hecho. Después lo que vaya a hacer Dios dirá si haré otro profesorado más, si me pondré a enseñar inglés, cerámica o cualquier cosa. No lo puedo hacer si no tengo el título secundario y, sin duda ... Pero yo no voy a dejar que por una boludez, por no tener título secundario, no pueda desempeñarme.
- Y cuando volviste, ¿qué pasó con las costumbres?
- Pagué derecho de piso mal. Lo pagué mucho, porque me sentía ajeno. Pensá veinticinco años que me había ido, toda mi vida de adulto yo la pasé afuera, yo hablaba más inglés que castellano, se me mezclaban todas las palabras, no sabía nada de todas las expresiones idiomáticas. De hecho, siempre me acuerdo que me peleé con un amigo mío porque este amigo me decía Paul, dejate de joder y ponete las pilas y yo me imaginaba al conejito de Energizer con las pilas en la espalda. Yo decía qué significa ponerse las pilas. No entendía las expresiones. Lo mismo que si ahora después de seis años voy a Los Ángeles, como a Israel también. Son cosas que van surgiendo todos los días.
- Porque la lengua está viva. Se modifica todo el tiempo

- Todo el tiempo. Entonces tenés que estar arriba de eso, para ir viendo. Aparte las costumbres. El porteño es muy diferente de lo que yo venía, yo venía de un lugar que yo bajaba el pie a la vereda, a la calle, y el auto paraba, acá apuntan a ver cómo te embocan y como eso cien cosas más. Me estafaron cuando compré mi primer casa acá y tuve que terminar comprando con hipoteca y meterme hasta acá arriba para poder ser propietario.
- ¿Vos te habías ido cuando esta era una sociedad autoritaria?
- Me fui cuando empezaba la democracia. Volví a una sociedad totalmente cambiada. Yo volvía cada tres o cuatro meses a visitar porque me lo podía permitir, y veía como se iba modificando, sobre todo en la época de los Kirchner, yo le ponía unas fichas a él, porque ella todavía no era presidenta. Yo veía como estaba cambiando, a lo que era el país había una mejora, yo decía debe ser un buen momento para volver, o para venir, porque yo no creo en el volver, porque aunque estés pasando por un lugar que ya conocés no es el mismo lugar, es un lugar que tiene determinadas similitudes con lo que vos ya conocés pero es otro lugar, la gente cambió, la mentalidad cambió, las ideas, los sentimientos y el tiempo me demostró que tenía razón. Lo que uno fantaseaba de hecho, toda la gente por la que yo volví, con ninguna me hablo, con ninguna tengo contacto.
- Entonces, ¿construiste otras relaciones nuevas?
- Exactamente, pero esas por las que yo volvía no me servían más. Cuando uno se va se queda con la imagen de lo que era la persona. La otra persona también evoluciona, eso fue lo que más aprendí desde que volví, fue eso. La experiencia de poder haber vivido desde otro lado cosas diferentes, entender, aceptar cómo es la gente, cómo piensa la gente, y desde ahí yo puedo seguir siendo quién quiero ser.
- ¿Seguís usando el inglés en tu trabajo?
- Hablo inglés diez horas por día.
- ¿Y el hebreo?
- El hebreo, cuando hablo con mi hermana, con mis sobrinas, con mi mamá.
- Sos plurilingüe
- Soy trilingüe. Uso todo el tiempo. El hebreo, yo veo películas en hebreo. De la misma manera que miro una serie en inglés y, o que veo programas en castellano. Yo sueño en los tres idiomas.

4. Transcripción de la entrevista N° 4

Liborio, 74 años

- ¿De qué país sos?
- De Bolivia, de Potosí. Bolivia, Potosí pertenece al campo y en esta el campo no hay colegio, caminar, caminar, toda montaña, casas de piedras.
- ¿Cuánto tenías que caminar para ir al colegio?
- ¿Sabés cómo aprendí a leer en Bolivia? Por letra, digamos letra por letra aprendí, aprendí solamente a leer.
- Pero, ¿dónde aprendiste, en tu casa o en el colegio?
- En Bolivia había aprendido ya, entonces papá y mamá no tengo yo, me crié con mi tía. A los doce años ya empezaba mi padrino me llevó a la

ciudad de Potosí. Ahí estuve un año y después un matrimonio vino de la parte de la capital y me llevó para cuidar a los chicos. Había en esta casa una pareja y había el dueño del departamento un día me habló y me dijo querés ir a Cochabamba y cuidar, yo me ponía contento y me fui a Cochabamba. Estuve un año viviendo en el colegio La Salle, limpiando. Después de ahí... dieciocho años tenía cuando vine acá.

– Pero, volvamos un poquito a Bolivia. Cuando vos aprendiste a leer letra por letra, ¿dónde aprendiste?

– Donde laboraba, en una casa de familia, porque compraba el diario ...

– ¿Quién te enseñaba?

– Nadie, yo solo aprendía a leer letra por letra. Un día había una maestra en Potosí que me llevaba todo el día para hacer de noche turno y ponía letra por letra, ¿no?, y entonces yo escribía letra, esta, letra por letra e, i, a, u ponía a la pizarra entonces la escribí, esta la tenía guardada, entonces como el día yo sabía buscaba las letras y entonces ahí buscaba y buscaba y pronuncié y cumplí. ¿Cómo aprendiste a leer? No, está en el libro que tengo anotado letra por letra, está anotado y ahí miraba en los diarios. Estás muy bien me decía la señora donde yo iba a cuidar.

– ¿Y en Bolivia nunca fuiste al colegio?

– Nunca, nunca. Entonces cuando yo vine en el año 59 me dijo, o sea, que yo venía como turista.

– ¡Ah! ¡Viniste a pasear!

– Sí, turista, acá la plata valía antes, valía mucha guita un peso argentino, con eso comía, iba a pasear, pagaba el hotel, estuve tres meses sin trabajar, paseando. Después me volví en el año... antes de que termine el año 59. El año 62 volví al mismo hotel, en Rivadavia al 10000, un hotel [inaudible], cuando volví se puso contento, empecé, tres meses, otra vez me quería volver, me decía el muchacho no querés trabajar, yo trabajo en un restaurant. Qué puedo hacer. Nada, lavar los platos. Me llevó. Había mucho trabajo en el restaurant, tenía que los cubiertos que había de bronce había que refregar con pull oil había que sacar... Los mozos venían con tres platos, en la ventanita, amontonados, lista, limpiar, lavar todos, los mozos miraban, uy! Dónde está, una bala parecía, las cosas que vuelan y el dueño era español, me quería mucho. Y después antes de que me hicieran el pasaporte me presenté a, cómo es, Migraciones. Migraciones me dijo, mire me voy a Bolivia, el pasaporte se está venciendo.

– ¿Por qué te querías volver a Bolivia?

– Porque vencía el pasaporte.

– ¿Nada más que porque vencía el pasaporte?

– Entonces me dice estás trabajando, dije sí. Tú no puedes salir porque estás trabajando. Tenía los papeles sin legalizar, de Bolivia traje todos los papeles. No podés salir porque estás trabajando, andá a la empresa que te autorice, cómo es, el trabajo, un certificado, no sé qué pedían. Entonces yo pedí al trabajo, al dueño yo le pedí liquidaciones. Entonces dice te voy a pagar mañana. Bueno, está bien. Cuando vuelvo a Migraciones, bueno, tú estás trabajando, tú no puedes trabajar, tienes que traer los papeles, el certificado de que estás trabajando. Me lo dieron, entonces yo estaba contento, ahora no vas a cobrar más hasta el mes que llegue. Bueno, está bien. Así entré y ahí me mandó a un hospital, en

Campichuelo, por Rivadavia que está, a sacar los estudios, todos los papeles para Migraciones. Con eso, entonces la Policía me dio la cédula a los quince días. Ya con eso entré a laburar, un año trabajé, me dieron vacaciones ocho días y me fui a Bolivia. A Bolivia, al mismo lugar siempre volví, siempre el mismo lugar tenía trabajo.

– ¿Tenías familia en Bolivia?

– Mi tío, tío. Lo fui a visitar.

– ¿En Bolivia hablabas otro idioma?

– Sí, hablaba quichua, solamente quichua. No hablo bien castellano. Estoy aprendiendo a hablar, por eso algunos me dicen tenés que repetir las palabras, porque usted habla muy trabado como los gallegos. Me dice cuando no puedas pronunciar, preguntá y nosotros vamos a hacer pronunciar, repetí ...

– Y hablabas quichua todo el tiempo en Bolivia y acá, castellano, ¿no?

– Siempre hablaba, y acá ya ya estaba aprendiendo castellano, no muy clarito, no.

– Y acá en Buenos Aires seguís ...

– En el año 59, como estaba en un hotel, mis compañeros y amigos del trabajo me enseñaban a hablar castellano y a pronunciar bien, hablar bien despacito ...

– ¿Y vos seguías en contacto con alguien de Bolivia acá?

– No, con ninguno.

– ¿Ahora tampoco?

– No, nadie, nadie, solo conozco compañeros que eran provincianos, de Córdoba, Tucumán, Santiago, todos esos que eran compañeros provincianos, eran muy buenos compañeros, ellos me enseñaban a hablar castellano, o sea que Liborio, vos tenés que ir al colegio, nunca fuiste, ahí vas a aprender.

– ¿Y fuiste?

– No le daba punta a nadie. Ahora, tengo un sobrino de parte de mi tía, porque mi tía se fue a vivir a la capital, La Paz, es campesina, entonces, el hijo, un sobrino menor que era músico que vino acá, entonces como iba contratado en locales se enamoró de una chica de Salta. La chica, tuvieron dos nenas, entonces mi sobrino es medio medio [inaudible] no quería molestar, así empecé a trabajar y trabajar los años y me jubilé hace quince años. Entonces esa señora me dice Liborio, por qué no vas al colegio, te conviene aprender algo, es muy buena, muy buenita, la hija mayor terminó el secundario, el varoncito más chico le falta tres años para llegar a abogado.

– ¿A qué edad fuiste por primera vez a la escuela?

– Primero, ese chico, mi sobrino y la mujer, ella estaba estudiando, creo que termina la carrera para abogada. Bueno, ella vivía en Pueyrredón y Mansilla, entonces ella se había acercado acá en el año 2000 y me dice no hay nada, no hay vacantes. Me quedé así, tampoco ella no me ofreció nunca más y se olvidó. En 2009 ...

– ¿Habías ido a la primaria?

– Primaria, volví atrás, vas ir al colegio o no vas a ir. Sí, cómo no. Ahí nomás me llevó a Lavalle y Pueyrredón, ahí estuve tres años.

– Hiciste la primaria ahí.

- Sí, la primaria, ahí aprendía esas cosas de las tablas, multiplicar, dividir y restar. Tampoco no sabía nada. Entonces ahora lo sé y me enseñaba los más chicos, tenían bastante voluntad, no, los más chico no, no tiene voluntad. El mayorcito es capacitado, Liborio, ¿no aprendiste? Es fácil, fácil.
- ¿Y aprendiste? ¿Te gustó la primaria?
- Y te olvidás, si no aprendés, la memoria.
- ¿Qué cosas te gusta estudiar? ¿Qué materias te gusta estudiar?
- Me gusta mucho, por acá, terminé allá, yo quería volver a repetir. Entonces la señora me decía la secundaria es muy difícil, me dijo, no vas a poder, repetí la primaria otra vez, yo tengo una amiga diez años que no aprendió nada. A todos nos cuesta, no es fácil. Entonces yo le dije había uno Rivadavia y Saavedra a la mañana y a la tarde, primaria y secundaria. A la mañana no voy a poder, le dije yo. Entonces la noche voy a seguir como sea, no sé, me va bien, me va mal. Gracias a Dios las maestras son buenas conmigo. Las compañeras me explican.
- ¿De día trabajás?
- No, estoy jubilado, cobro mínimo, entonces la señora tuvo una maestra María Elena, esa maestra de allá, de Pueyrredón y Lavalle, es muy buena. Bueno, Liborio, venga, traiga las tablas, porque las tablas multiplicar...
- ¿A tu país volvés?
- No, yo siempre voy, cada tres, cuatro años vuelvo, no al campo, a la ciudad, a visitar a mi tía.
- ¿Ahí hablás quechua?
- Sí, pero me estoy olvidando, de alguno te vas olvidando, no todo completo, aymará más o menos tampoco.
- Cuando vas allá, ¿participás de fiestas? ¿Vas para el Carnaval?
- No, yo quería ir, pero falta guita, porque ayudar a mi sobrino y después me queda, también soy [inaudible] tengo un problema de asma y bronquitis. Entonces la vacuna me sale 610 pesos y la abandoné porque no pude pagar, el PAMI no reconoce ...
- Entonces, no podés ir tan seguido a Bolivia.
- Sí, pero yo entonces me dice vamos a juntar guita, vamos a ir vos siempre me decís pero no puedo, no puedo ahorrar guita dije yo. Si quiero comprar, no puedo comprar medicamento, darle unos pesos para comer, y a veces me voy a llorar a mis paisanos, y sábado y domingo, ahí me traigo cosas, que me deja llevar todo lo que quiero. Me da unos pesitos y con esto lo que hace falta compro, a la mañana si me hace falta pan, leche, compro lo que sea.
- Acá en la escuela, ¿cómo te sentís?
- Allá estaba más, eran más compañeros allá, porque la directora no dejaba salir a nadie, teníamos que salir todos juntos. Entonces, ya, libro, cuaderno y sino la historia de San Martín y ... del otro, Belgrano, todo eso lo estudié yo por el libro y escribí y completé. Entonces un día la maestra por una semana no me corrige. Entonces agarra, se sienta y corrige hoja, hoja, hoja, revisa las sumas. Liborio, de dónde sacaste esto. La historia de San Martín, libro, así ...
- ¿Y le gustó?

- Todo contado. El año 2010 le había dejado, ahí no terminé. Entonces, la directora dijo, Liborio, tú sigues como puedes. Seguí, acá a vos todos te quieren, seguí, seguí, como sea. Estaba computadora martes, viernes, tres, dos veces por semana, tres veces las clases así estaba ...
- ¿Aprendiste a usar la computadora?
- Más o menos, no tanto, más o menos. Pero no, porque no puedo.
- Y acá, con tus compañeros, ¿cómo te llevás?
- Acá, más o menos, con una sola compañera, y la maestra que está ahora, de Matemática, que es buenita. Le entregué ayer, en casa termino y anoche le entregué todo lo que empecé la Matemática. Le digo, maestra, después le entrego todo, porque acá no puedo hacer. Le entregué, no me dijo nada, lo tiene ahí. La otra maestra, una copia para responder, a vos te voy a tomar examen y vas a tener que estudiar. Y bueno, fui, estuve mirando todo eso de las palabras, sustantivo, adjetivo ... Entonces ...
- Y ahora, ¿te llevás mejor con el castellano?
- Sí, y entonces no lo podía completar el otro día. ¿Y te olvidaste? Los sustantivos propios, los países, tenía que saber todo pero como nunca sabía nada todo esto pregunta y tenía que responder todo. Entonces, bueno, esta noche voy a hacer, porque ella me dijo para el miércoles te vamos a hacer a vos la prueba, que me dijo la maestra, la flaquita
- La profesora de Lengua ...
- Sí, buena, está bien.
- Está bien que puedas practicar el castellano. ¿Y te gusta leer? ¿Seguís leyendo el diario?
- Cuando llego a casa lo paso, entonces paso bien todo ...
- Te sirve para repasar
- Exacto. Qué letra bonita que tienes. Lo que pasa es que me cuesta escribir, me cuesta escribir o leer bien, más rápido, pero que eso me cuesta.
- ¿Seguís leyendo el diario?
- Sí
- ¿No leés nada en quechua?
- Nada, nada. Por ahora, no.
- ¿Lo hablás cuando vas allá?
- Sí, ahora, porque cuando voy allá. Acá, por ejemplo, en la verdulería que voy paisanos hablan quichua. La verdad es que yo no entiendo nada.
- ¿Porque ya te olvidaste?
- No, algunas me olvidé, pero no entiendo, guaraní, inglés, no sé lo que hablan. Es diferente, hablan ...
- ¿Por qué pensás que hablan diferente?
- No sé. Porque ahí me hablan en quichua algo que les contesto, la palabra, cómo estás, estoy bien, palabras en quichua. Entonces, que era cómo estoy en la escuela, pero yo les dije lo voy a seguir, termino como sea estos tres años, no sé, si me va bien voy a seguir, sino voy a tener que dejar. Seguí, seguí, la señora de mi sobrino, Liborio, seguí, seguí, aunque con bastón te vamos a llevar. Lo que pasa es que yo quiero alguna que me enseñara Matemática o cosa que no lo puedo entender. Entonces que yo en la casa usted hace mal, yo no lo puedo hacer como lo hace la maestra, no puedo. Por ahí las palabras que escribí de memoria. Estoy escribiendo. A ver, no, esto, una letra siempre me equivoco y lo borra y ...

- ¿Por qué creés que te equivocás? ¿Porque lo mezclás con el quichua?
- **Claro, sí. Entonces [inaudible] hojas en mayúscula. Tenés que aprender a escribir mayúscula, todo mayúscula. Voy a escribir todo minúscula.**
- ¿No sabés escribir en mayúscula?
- **La maestra me dice, vos, Liborio, todo mayúscula.**
- ¿Escribís todo en minúscula? ¿Nunca aprendiste a escribir en mayúscula?
- ¿Cómo aprendiste cuando aprendiste letra por letra? ¿Todo en minúscula?
- **Minúscula, todo.**

III. Encuestas a docentes de Lengua y Literatura

Nota: La transcripción de las respuestas de los docentes es ortográfica. Respeta en su totalidad la puntuación y expresión de los emisores. Incluimos estas encuestas como información complementaria que sustenta algunas de las afirmaciones hechas en este trabajo acerca de las características de los docentes de adultos en la actualidad.

Transcripción de la encuesta N° 1
Norma, docente de primer ciclo

1. ¿Sabe si sus alumnos conocen otra lengua, además del español? **Sí, lo sé**

2. Señale aquellas lenguas que podrían conocer sus alumnos:

inglés
quechua **x**
francés
portugués
guaraní
italiana
mapuche
coreana
china
otras

4. ¿Cómo definiría la composición lingüística de los grupos con los que trabaja?

Monolingüe **x**
bilingüe
plurilingüe

5. Para responder el punto anterior, ¿de qué manera tomó Ud. contacto con la información necesaria? A través de:

la institución
el diálogo con los alumnos **x**
otros

5. ¿Qué valoraciones cree Ud. que realizan los alumnos sobre las lenguas habladas en sus hogares? **No creo que haya valoraciones, solo utilizan esa lengua.**

6. ¿Cree Ud. que existen valoraciones preconcebidas socialmente acerca de las lenguas? **Sí, porque lejos de ayudar, se burlan.**

7. En caso de responder afirmativamente, ¿qué tipo de valoraciones se realizan?

Un ejemplo sería que se burlen y no ayudan a quienes no hablan su misma lengua.

8. Enumere cinco lenguas ordenadas de acuerdo con el prestigio que, a su criterio, se les asigna socialmente:

+ prestigio **Inglés**
_____ **Castellano**
_____ **Francés**
_____ **Portugués**
- prestigio **Quechua**

9. ¿Cree Ud. que la situación de contacto lingüístico, bilingüismo o plurilingüismo puede tener incidencia en el proceso de adquisición de la lengua estándar por parte de los alumnos? **Sí** ¿Por qué? (considere las características de la variedad lingüística –léxico, gramática, pronunciación, silencios– en los alumnos en situación de contacto con otras lenguas) **Considero que si tiene incidencia porque van adquiriendo conocimiento de su propia lengua, mejoran su léxico a través de la lectura en el caso de las otras lenguas como por ejemplo el inglés,**

10. En caso de haber respondido afirmativamente el punto anterior, enumere algunos aspectos de su tarea en el aula en los que repercutiría tal situación: **Por ejemplo cuando vemos los registros del lenguaje; idiolecto sociolecto cronolecto. La práctica de escritura mejoró sus trabajos en general.**

11. ¿Considera que la cuestión del contacto lingüístico merece ser contemplada dentro del ámbito escolar? **Definitivamente sí.**

12. ¿Ha encontrado en los manuales escolares referencias al tema de nuestra composición lingüística actual? **Muy poca.**

13. En caso de haber respondido afirmativamente, mencione cuáles son dichos manuales: **Santillana, Estrada.**

14. A continuación, manifieste sus sugerencias u observaciones sobre el abordaje pedagógico-didáctico del tema en el aula: **Debemos trabajar con el origen del idioma su procedencia, y por sobre todo tener manuales que acompañen con ejercicios la tarea en el aula.**

Transcripción de la encuesta N° 2 **Julio, docente de segundo ciclo**

1. ¿Sabe si sus alumnos conocen otra lengua, además del español? **Sí**

2. Señale aquellas lenguas que podrían conocer sus alumnos:

Inglés **x**
quechua
francés
portugués
guaraní **x**
italiana
mapuche
coreana
china
otras

3. ¿Cómo definiría la composición lingüística de los grupos con los que trabaja?

Monolingüe **x**
bilingüe
plurilingüe

4. Para responder el punto anterior, ¿de qué manera tomó Ud. contacto con la información necesaria? A través de:

la institución
el diálogo con los alumnos **x**
otros

5. ¿Qué valoraciones cree Ud. que realizan los alumnos sobre las lenguas habladas en sus hogares? **Valoran el castellano por ser la lengua propia. También valoran hablarlo correctamente.**

6. ¿Cree Ud. que existen valoraciones preconcebidas socialmente acerca de las lenguas? **Sí.**

7. En caso de responder afirmativamente, ¿qué tipo de valoraciones se realizan?

En el caso de el inglés que es una lengua universal y sirve tanto para el trabajo, los negocios como para viajar.

8. Enumere cinco lenguas ordenadas de acuerdo con el prestigio que, a su criterio, se les asigna socialmente:

+ prestigio **Inglés**
Castellano
Portugués
Chino
- prestigio **Alemán**

9. ¿Cree Ud. que la situación de contacto lingüístico, bilingüismo o plurilingüismo puede tener incidencia en el proceso de adquisición de la lengua estándar por parte de los alumnos? **Sí** ¿Por qué? (considere las características de la variedad lingüística –léxico, gramática, pronunciación, silencios– en los alumnos en situación de contacto con otras lenguas) **Porque siempre hay una influencia social en la forma de comunicarnos, en el uso del lenguaje, en**

la adquisición y además porque el aprendizaje de la lengua viene de una necesidad del individuo de comunicarse.

10. En caso de haber respondido afirmativamente el punto anterior, enumere algunos aspectos de su tarea en el aula en los que repercutiría tal situación: **En las tareas grupales donde tienen que comunicarse chicos de distintas extracciones sociales o correcciones diarias que se hacen en el aula.**

11. ¿Considera que la cuestión del contacto lingüístico merece ser contemplada dentro del ámbito escolar? **Sí.**

12. ¿Ha encontrado en los manuales escolares referencias al tema de nuestra composición lingüística actual? **No.**

13. En caso de haber respondido afirmativamente, mencione cuáles son dichos manuales

14. A continuación, manifieste sus sugerencias u observaciones sobre el abordaje pedagógico-didáctico del tema en el aula: **No contesta.**