

Consideraciones sobre la figura del informante y del investigador dialectológico para el trabajo de campo en escuela primaria

BARANGER, Estefanía / Letras, UBA - estefaniabaranger@gmail.com

BARRIOS MANNARA, Mariana / Letras, UBA -mbmannara@gmail.com

CABRÉ, María Celeste / Letras, UBA - mcelestec@yahoo.com

Eje: Metodología de la Investigación

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras clave: contacto lingüístico - educación - informante - investigador*

› *Resumen*

El propósito de este trabajo es problematizar el tipo de informante, el rol del investigador y su lugar en el proceso de investigación en el área de la Dialectología. La siguiente exposición se basa en una experiencia concreta de trabajo de campo en una escuela primaria de Monte Grande, Partido de Esteban Echeverría, que se centró en el estudio del contacto lingüístico guaraní-español. Al enfocar el trabajo de campo en niños en proceso de alfabetización, notamos una estrecha correspondencia entre oralidad y escritura que nos permitió encontrar numerosas ventajas a la hora de relevar información de la lengua en uso. A partir de actividades de escritura creativa, pudimos aprovechar nuestros conocimientos en el área de la pedagogía y la literatura infantil para generar situaciones lúdicas y enriquecedoras para los niños, sin la necesidad de un contexto de evaluación inhibitorio. En esta experiencia se evidenció la importancia del diseño de actividades de producción narrativa en sintonía con la búsqueda de rasgos de oralidad. Nuestra propuesta metodológica contempla un rol activo del investigador en el plano de la educación como parte del trabajo de campo.

› *Introducción*

El presente trabajo constituye una reflexión metodológica a partir de una investigación

realizada en el marco de la materia Dialectología Hispanoamericana que se dicta en la carrera de Letras, UBA. Consistió en un trabajo de campo realizado en una escuela primaria de la localidad de Monte Grande, partido de Esteban Echeverría. La elección de esta escuela en particular se debió a que allí concurren un número elevado de niños y niñas que migraron de Paraguay a Argentina o que poseen familiares de nacionalidad paraguaya. Esto se debe a que muy próximo a la escuela se encuentra el barrio “La victoria”, uno de los principales espacios de residencia del afluente migratorio en el distrito. Entendemos que la formación del barrio es un fenómeno relativamente reciente y en proceso, que modifica el panorama lingüístico de la zona y sobre el que existe, aún, escasa o nula información.

Al considerar los procesos migratorios de países limítrofes, entre ellos Paraguay, partimos de una curiosidad general acerca de las transferencias lingüísticas¹ entre hablantes de la variedad rioplatense y hablantes bilingües, con conocimientos de español y guaraní². Sin duda, el bilingüismo aparece como un fenómeno extendido en Paraguay, pues el guaraní es lengua cotidiana y, además, su enseñanza se encuentra estandarizada, junto a la del español. Este interés inicial se completó con el deseo de enfocarnos en indagar cómo se da este fenómeno en niños y en el ámbito escolar. En aquel momento, pensamos el aula como una comunidad lingüística heterogénea. En palabras de Michael Halliday:

La dialectología clásica se apoya en ciertos supuestos implícitos respecto de los hablantes y las comunidades lingüísticas. Se considera que una comunidad lingüística es una unidad social cuyos miembros: 1) se comunican entre sí, 2) hablan de manera consistente y 3) hablan todos de manera semejante. Una vez más, lo anterior es obviamente una imagen idealizada (Halliday, 1982, p. 237).

Nuestro propósito, entonces, fue describir la heterogénea situación lingüística de un aula particular, dadas las especificidades geográficas y sociales descriptas. A su vez, identificar evidencias de contacto lingüístico entre la lengua guaraní y la española. De esta manera, el trabajo de campo inicial se desarrolló con dos hipótesis de mínima, a saber:

1) que las producciones escritas de niños y niñas en edad de alfabetización ofrecerían información relevante sobre fenómenos de la oralidad desde el punto de vista dialectológico;

2) que se encontrarían evidencias de marcas dialectales no esperables para la variedad del español rioplatense presunta en hablantes de la región.

1 Entendemos por transferencia tanto fenómenos de interferencia lingüística en los que una lengua impone a otra estructuras inexistentes en ésta última o de convergencia lingüística en los que intervienen estructuras gramaticales comunes en ambas lenguas (Palacios Alcaine: 1997).

2 “Español y guaraní” es una expresión simplificada ya que se consideran muchas variedades lingüísticas posibles como español paraguayo, yopará, guaraní estándar, guaraní rural, etc.

En consecuencia, durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2014, mantuvimos diversas instancias de comunicación con la escuela, realizamos observaciones, dialogamos con maestros y directivos y, finalmente, llevamos a cabo una serie de actividades con alumnos de un curso de cuarto grado que nos permitieron recolectar un *corpus* de producciones escritas para su posterior análisis.

A partir de esta experiencia, surgió nuestra reflexión acerca de la metodología de trabajo de campo en escuela primaria. El presente trabajo se propone discutir y problematizar brevemente algunos aspectos sobre la concepción del informante y del tipo de investigador en el campo de la Dialectología, a partir de un estudio de caso.

› *a) El informante en el marco institucional*

La del *informante* es una categoría epistemológica que se ha desplazado a lo largo de la evolución de la dialectología como disciplina. Chambers y Trudgill en *La dialectología* (1994) exponen que, originariamente, la Geografía Lingüística había procurado recurrir a informantes del tipo NORM (*nonmobile, older, rural males*³), con el fin de garantizar la recolección de la variedad dialectal entendida como propia de una región, frente al cambio generacional o a la influencia extranjera. No obstante, con la llegada de la dialectología urbana de la mano de William Labov, los objetivos de la disciplina así como el informante mutan: para dar cuenta de la variación lingüística se requería una muestra que fuese representativa de la comunidad; los informantes eran entonces seleccionados del grueso de la población de manera arbitraria y, una vez escogidos, los hablantes se clasificaban en función de variables sociales como sexo, edad, nivel sociocultural y socioeconómico.

Sin embargo, el propósito de nuestro trabajo de campo nos dirigió a informantes cuyas características específicas estaban delimitadas por su pertenencia a un marco institucional. Se trataba de niños y niñas, entre ocho y diez años de edad, agrupados a partir de criterios escolares en cursos y divisiones. En un curso promedio de treinta alumnos, en cuanto al grado de alfabetización, nos encontramos con un espectro de situaciones que abarcó desde niños que no escribían todavía, hasta otros que produjeron más de un texto para cada actividad. Su edad y su inclusión en un marco institucional, especialmente, determinaron nuestra metodología de investigación. La escuela, en tanto institución responsable, ejerció su rol de mediadora entre nosotras, investigadoras estudiantes, y nuestros informantes, sus alumnos. Por ende, existe un conjunto de técnicas habituales en la investigación lingüística que no estaba permitido aplicar dentro del contexto de la institución, por ejemplo: realizar registros audiovisuales, *tests* estandarizados, mantener entrevistas privadas individuales,

3 Varones mayores sedentarios y rurales.

diseñar encuestas para las familias, entre otras. Asimismo, el equipo directivo nos solicitó, en adecuación al ámbito escolar, que nuestra intervención en el aula fuera de la mano de una labor pedagógica y que guardara relación con los contenidos previstos tanto en la currícula escolar como en la planificación docente para el curso. Es decir, quedaba descartado presentarnos frente al grado como lingüistas o estudiantes universitarias con un propósito académico; ésta constituyó una restricción productiva, dado que dio lugar a este trabajo. Especialmente, desde una dimensión ética, política y educativa, consideramos enriquecedor el hecho de participar del espacio escolar en términos de reciprocidad y retroalimentación de saberes y experiencias.

› ***b) Sobre interacción/intervención: observación y participación***

Alessandro Duranti, en *Antropología lingüística*, distingue dos polos entre los cuales se extiende un *continuum* de alternativas en relación a la participación del investigador en el trabajo de campo etnográfico; “desde la *participación pasiva*, en la que el etnógrafo intenta entrometerse lo menos posible, hasta la *participación completa*, en la cual los investigadores interactúan intensivamente con otros participantes, y llegan a participar y actuar en la misma actividad que estudian” (Duranti, 1997, p. 144). En nuestro caso, el marco institucional condicionó fuertemente la perspectiva metodológica a adoptar. La *participación pasiva*, es decir, nuestra presencia observadora en la clase, fue descartada por parte de directivos y maestros en entrevistas previas al primer acercamiento al grupo. En nuestras conversaciones, poco a poco se fue prefigurando la opción de adaptarnos a la dinámica educativa propia de esta institución y sus aulas.

Asimismo, con respecto a la *participación*, Duranti agrega: “Los etnógrafos deben refrenarse para no convertirse en participantes completos, y aprender a aceptar el extraño *status* de que se les perciba como profesionales espectadores circunstanciales u oyentes casuales. Para ello, hay que encontrar el lugar que más se aproxima a un punto ciego en la escena, esto es, el lugar donde se pasa más desapercibido” (Duranti, 1997, p. 146). Sin embargo, en una institución con roles y jerarquías determinados, se evidenció nuestra imposibilidad de pasar desapercibidas fácilmente, ya sea como observadoras o adoptando un rol más activo. Por eso, nos propusimos encontrar el lugar y conducta apropiados, tomando en cuenta que las instituciones, así como las comunidades, tienen sus propias representaciones previas sobre el rol que debe adoptar el “visitante”, lo que debe ser o no ser, y lo que debe hacer o no hacer.

En consecuencia, la planificación, el grado y el modo de participación fueron negociados explícitamente en un *proceso conjunto*, basado en entrevistas con las autoridades de la

institución y miembros del cuerpo docente. Se rompió así con la ficción de autonomía del investigador, ya que estábamos frente a instituciones con normativas y estructuras altamente jerarquizadas como es el caso de las escuelas primarias. Durante este proceso, los miembros de la escuela optaron por proponernos la alternativa original de ingresar al aula en calidad de *lectoras expertas*. Esto implicó la adopción de un nuevo rol o, mejor dicho, la reformulación o adaptación de nuestra condición de *investigadoras*. En sintonía con esta propuesta desarrollamos un plan de actividades de escritura creativa, en función de la currícula escolar y los contenidos trabajados por la docente en el curso, reformulando así nuestro concepto de *corpus* que se convirtió en *tarea* o producción de escritura creativa.

Simultáneamente, nuestra actividad introdujo modificaciones en el funcionamiento escolar, pues la ejecución de las actividades se realizó desde el lugar de la desestructuración y distensión de la dinámica compartimentada, muchas veces propia de la situación de aula. La intención era fomentar un tipo de escritura espontánea, alejada del registro escolástico, y más cercana a la oralidad o a la lengua materna de los niños y niñas. Por esta misma razón, la primera actividad fue llevada a cabo en el patio de la institución y propusimos dejar de lado los cuadernos y escribir en hojas blancas, sin renglones, que distribuimos entre los niños y niñas. Contrario a lo que sucede con los *tests*, ninguna actividad fue planteada con un límite de tiempo específico, sino que fue gestionado en función del deseo de participación y el entusiasmo de niños y niñas. Por este motivo, varios estudiantes produjeron varios textos para cada tarea que iban acompañados, la mayoría de las veces, de ilustraciones.

El lugar de *lectoras expertas* promovió que la relación asimétrica docente-estudiante habitual fuera reemplazada por una dinámica de aula distinta. Por un lado, sí ocupamos el rol docente ya que propusimos consignas de trabajo en el marco escolar⁴, pero, por otro lado, también nos presentamos como estudiantes-lectoras, provenientes de otro ámbito educativo (la universidad) y participamos activamente de los ejercicios propuestos. Esto constituyó, además, un factor productivo en otros niveles. Por ejemplo, las interacciones con los estudiantes, propiciadas en este contexto, nos proporcionaron varias pistas y posibles hipótesis que guiaron el análisis del corpus *a posteriori*. A la vez, nos proveyeron de una instancia de cotejo de las producciones escritas con la oralidad, de manera simultánea y directa, dada la imposibilidad de realizar registros audiovisuales en un marco institucional.

Se produjo entonces un proceso de resignificación doble. En primer lugar, en relación con la planificación y la negociación con el cuerpo docente y equipo directivo, adaptamos el

4 Cabe recordar que, de todos modos, todas las actividades se desarrollaron con la presencia y colaboración de la docente a cargo del curso.

objetivo de nuestra investigación y lo transformamos en una experiencia provechosa para los estudiantes, y, a la vez, adecuada a la situación de clase e institución educativa. En segundo lugar, en relación con la ejecución de la propuesta, desestructuramos la situación de aula cotidiana y la relación asimétrica docente-estudiante habitual. Es decir, se produjo una *resignificación y refuncionalización recíproca*. En este caso, desde el lugar previamente negociado resignificamos el funcionamiento de la institución, participamos de una intervención que se adaptó pero, a la vez, flexibilizó las reglas. Nuestro objetivo fue abrir un espacio de posibilidades expresivas, para que el tipo de producción de los estudiantes mostrara evidencias de variaciones que se hubiesen visto obturadas o no incentivadas por la dinámica de error y corrección imperante, a menudo, en la escuela.

› *c) Metodología de trabajo: técnicas de recolección de corpus o actividades de escritura creativa*

En las entrevistas con el equipo directivo y las docentes de grado, presentamos un conjunto de propuestas de escritura creativa, que fueron evaluadas conjuntamente por su pertinencia para la currícula escolar y por su adecuación a los conocimientos y las edades de los estudiantes. Además, el equipo directivo destacó la importancia de presentar dinámicas novedosas orientadas a la producción creativa. De este modo, acordamos el desarrollo de dos actividades y elaboramos un guión como planificación de su desarrollo. La primera estaba construida en base al libro-álbum de Istvansch: *¿Has visto?* (2008). El procedimiento consistió en pegar cartulinas de colores en las paredes y presentar la idea de que cada plano era una fotografía que precisaba de la imaginación para poder ser vista. A continuación se leyó una estrofa por cada color. Por ejemplo, para el color blanco y para el verde, leímos las siguientes, de nuestra autoría:

BLANCO

Aquí vemos al oso polar, blanco,
con su hijo, el osito polar, blanco,
haciendo un dibujo sobre la nieve, blanca,
mientras la foca, blanca,
los mira y se ríe mostrando sus dientes, blancos.

VERDE

Y en esta fotografía la rana Renata, verde,
exhibe una rama de perejil, verde,
trofeo que recibió por dar saltos mortales sobre el campo de lechugas, verde,
mientras un loro, verde,

sobrevuela la escena y deja caer una pluma, verde.

Una vez presentada la dinámica de escritura, se repartieron hojas lisas y lápices y se propuso que cada quien eligiera un color y escribiera lo que “veía”. Esta actividad se desarrolló en el patio de la escuela. En términos de los mecanismos de refuncionalización explicados en el apartado anterior, resultó muy efectiva ya que nos colocó en el rol propiciatorio que esperábamos y, simultáneamente, generó interés, entusiasmo y expectativa en los participantes.

La segunda actividad estuvo basada en una propuesta de Gianni Rodari (Rodari, 1999). Constaba de dos etapas: la primera se trató de una reconstrucción oral colectiva del cuento de Caperucita Roja; la segunda consistió en volver a contar la historia individualmente por escrito. Ahora bien, para incentivar la escritura creativa, cada niño y niña debía sacar una palabra de una bolsa e integrarla en su relato. Las palabras eran sustantivos que contrastaban con el cuento tradicional por resultar inadecuadas: *helicóptero*, *automóvil*, *computadora*, *camioneta* y *teléfono*. Se eligió el cuento de Caperucita por sugerencia de la docente del curso, ya que había trabajado con ese relato previamente. Esta segunda actividad se desarrolló después del recreo y dentro del aula, a diferencia de la anterior. Los niños y las niñas manifestaron interés y hubo quienes quisieron escribir varias versiones.

La funcionalidad del material obtenido, en términos de corpus, fue de diverso tipo. Comprobamos una relación clara entre tipo de actividad y tipo de corpus: las producciones elicítadas a partir de metodologías con una orientación didáctica presentan propiedades específicas. De la propuesta inicial obtuvimos, principalmente, muestras de listas de palabras; en cambio, de la segunda, el trabajo sobre la narración generó textos de mayor complejidad sintáctica, donde se pudieron detectar, por ejemplo, relaciones anafóricas o catafóricas, y subordinaciones o predicaciones que resultaron de mayor provecho como evidencia dialectal. Además, al haber reconstruido de manera oral y colectiva, todos juntos, la misma historia, los textos escritos permitieron cotejar y comparar más elementos, como, por ejemplo, diversas grafías para la misma palabra.

› *d) Recapitulación y propuesta: la figura del investigador-docente*

De la experiencia de trabajo surgió la necesidad de reformular el modo de concebir la tarea del investigador dialectológico (o, más ampliamente, lingüístico). Cuando se realiza un trabajo de campo en una institución escolar, los potenciales informantes se encuentran en un marco institucional que impone sus propias condiciones. De esta manera, el

propósito académico no puede sostenerse con exclusividad, ya que necesariamente se refuncionaliza y resignifica en el marco de las prácticas escolares: en nuestro caso los *informantes* se transformaron en *educandos*, la *actividad de elicitación de corpus* en *propuesta de trabajo de prácticas del lenguaje* y las *investigadoras* en *lectoras expertas* y, también, en *docentes*. Proponemos, entonces, la figura del *investigador-docente* que interviene no ya en carácter de observador (pasivo o activo) sino en términos de *participación observante*. Es decir, en este nuevo rol, se ponen en juego múltiples aspectos para los que la carrera de Letras provee o puede proveer formación, más allá de la orientación específica en el ámbito disciplinar lingüístico. Se ejercitan y se aprovechan, así, una serie de competencias entre las que se encuentran: los conocimientos sobre literatura (en particular, aquellos sobre literatura infantil y juvenil), los conocimientos sobre didáctica de la lengua y las experiencias laborales preexistentes en el ámbito educativo. A partir de actividades de escritura creativa, fue posible generar situaciones lúdicas y enriquecedoras para los niños y las niñas, sin la necesidad de un contexto de evaluación inhibitorio. El trabajo de campo desde esta perspectiva funciona como vaso comunicante entre la escuela y la universidad⁵, y dota a la investigación lingüística de la posibilidad de una retroalimentación que tenga en cuenta las necesidades de las comunidades en las que se realiza.

› *Referencias bibliográficas*

- Chambers, J. K. y Trudgill, P. J. (1994). *La Dialectología*. Madrid: Visor libros.
- Duranti, A. (1997). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Istvanich (2008). *¿Has visto?*. Buenos Aires: Del Eclipse.
- Palacios Alcaine, A. (1997). "Acerca del contacto de lenguas: español y guaraní" en *Actas do I Simposio Internacional sobre o bilingüismo*.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue.

5 A partir de esta experiencia, gestamos el Proyecto MENTA (<http://about.me/proyectomenta>), *Multilingüismo, Educación y Nuevas Tecnologías en Argentina*, que busca impulsar, difundir y conectar investigaciones, desarrollos y recursos educativos sobre la diversidad lingüística en las aulas de Argentina a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación.