EL DIALECTO: ENTRE EL ESTEREOTIPO Y LAS CLAVES CULTURALES

Leonor Acuña
Andrea Menegotto*
Claudia Fernández Silva**
Universidad de Buenos Aires

1. Donde las autoras mencionan ciertos problemas que la elección de una variedad dialectal plantea para un curso de español relacionados con lo lingüístico, con lo comercial y con lo políticamente correcto.

Las autoras de este artículo son docentes del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA[1], y enseñan allí, desde hace más de ocho años, una de las variedades de español que se habla en la Argentina. Pero se conocieron unos cuantos años antes, en un instituto privado, tapando con líquido corrector las palabras y usos gramaticales que aparecían en *Para empezar* que eran impensables en el español rioplatense. La que tenía mejor letra escribía encima lo que considerábamos nuestro uso dialectal : los pretéritos perfectos se reemplazaban por indefinidos y "Manolo intenta ligar" (Equipo Pragma, 1986:13) se reemplazaba, después de arduas discusiones, por "Manolo intenta conversar". Sabíamos que lo más cercano al sentido original era levantar, pero considerábamos que el concepto requería una cantidad de explicaciones culturales que eran imposibles en la primera lección.

---

* Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
** Universidad Antonio de Nebrija

[1] Desde 1989 el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires posee cursos de enseñanza de español. En la actualidad, cuenta con aproximadamente 250 alumnos de todas las nacionalidades en un programa de siete niveles que van desde el elemental hasta el intermedio alto. En proporciones parejas los extranjeros que se acercan a los cursos son residentes, estudiantes o profesionales y sus familiares vinculados a empresas extranjeras (muchas de ellas privatizaciones de los últimos años). También se desarrollan programas de enseñanza a refugiados (con un alto porcentaje de población rural generalmente no alfabetizada en su lengua materna(y a migrantes de la ex Unión Soviética. En abril de 1996 se inició el Diploma en enseñanza del español como lengua segunda y extranjera con el propósito de capacitar docentes. El Laboratorio trabaja también en la preparación de exámenes (Certificado de Español Básico e Intermedio), los que se están aplicando en Buenos Aires.

Centro Virtual Cervantes

Mucho papel se ha gastado desde entonces en reclamar por la justicia de que las variedades dialectales del español estén representadas en el material didáctico de enseñanza de la lengua. Pero los reclamos no suelen diferenciar los argumentos de base lingüística de los argumentos fundados en razones ideológicas o comerciales.

Creemos que esa discusión tiene tres flancos diversos que suelen confundirse en las argumentaciones sobre la inclusión de las variedades dialectales en los cursos. Por una parte, hay un costado fuertemente comercial, ya que la enseñanza de español es un mercado muy reciente y la inclusión de las distintas variedades en los libros de texto se presenta como una estrategia de venta útil en diferentes zonas; también hay un costado ideológico, donde se sostiene el argumento políticamente correcto del respecto por la diferencia ; finalmente, la discusión tiene un aspecto lingüístico, donde se fundamenta el hecho de que el alumno deba recibir un estímulo lingüístico coherente, que, en el caso de la segunda lengua, es el del país donde vive.

Muchas veces en la toma de decisiones y en las argumentaciones se confunden los tres aspectos y tiende a producirse una superposición en la que lo comercial y político se disfraza de lingüístico.

2. Del dialecto a lo cultural

2.1 De cómo el enfoque comunicativo y la lingüística tienen la culpa de que lo dialectal y lo cultural se hayan convertido en un problema.

Cuando el libro de texto era una sucesión de textos literarios, no importaba la distancia dialectal al sistema. De hecho, tampoco importaba demasiado la mezcla dialectal, ya que la escritura tiende a mantener aquellos rasgos comunes a todas las variedades.

Cuando incluimos la situación y pretendimos mantener el mismo sistema lingüístico, descubrimos que los diálogos sonaban artificiales: nadie habla así. Es lo que nos pasaba a todos cuando trabajábamos con *Español en directo*.

Pero cuando incluimos el contexto situacional preciso tal como lo define la pragmática, para acceder a la era del método comunicativo, no tuvimos más remedio que hacer los diálogos lingüísticamente verosímiles. Para eso, hubo que darle a cada personaje una identidad lingüística determinada: en la primera lección de casi todos los libros enmarcados en este enfoque debíamos definir el origen de cada uno de los personajes con De dónde eres.

Así fue como el dialecto empezó a ser un tema problema.

Pero además, las variedades lingüísticas acompañan diferentes culturas. Cada comunidad lingüística se identifica a través de su lengua con una serie de valores y supuestos culturales no explícitos.

La misma práctica del método comunicativo nos llevó a descubrir que no bastaba con darle a cada personaje su identidad lingüística. Para los alumnos, por ejemplo, quedaba claro que cuando Manolo intentaba ligar (*Para empezar* :13) le preguntaba a Helga por su nacionalidad, su nombre y su ocupación. Pero para algunos de esos alumnos y alumnas, no quedaba claro si Manolo estaba actuando

ASELE. Actas IX (1998). LEONOR ACUÑA, ANDREA MENEGOTTO y CLAUDIA FERNÁ...
Centro Virtual Cervantes

como cualquier chico decente lo haría o si estaba siendo un poco atrevido, o si Helga era cortés, distante, o una chica fácil.

En esas situaciones tan reales, hay mucho más que transmitir que el contenido proposicional de los diálogos: qué dijo sin decirlo, qué conocimientos previos tiene, qué cree que el otro espera, cuáles son sus intenciones, cuál es la imagen de sí mismo que quiere transmitir con lo que dice, qué imagen que tiene del otro, y la lista sigue...

La lingüística, y en particular la pragmática, es la culpable de esto, ya que llegó a la conclusión de que la comunicación requiere mucho más que el conocimiento de la situación. El "contexto" no es el lugar, el tiempo y la relación entre los participantes de una determinada interacción, sino que es un constructo psicológico, el conjunto de supuestos que hablante y oyente utilizan en la interacción para interpretarse mutuamente. Es un subconjunto de los supuestos acerca del mundo, e incluye no solamente la información relativa al entorno físico o lingüístico inmediato sino también "las expectativas respecto del futuro, hipótesis científicas o creencias religiosas, recuerdos anecdóticos, supuestos de cultura general, creencias acerca del estado mental del interlocutor" (Sperber y Wilson 1986:15) y la "imagen" que cada uno tiene de sí mismo y del otro (Brown y Levinson, 1987).

Esas razones lingüísticas nos han llevado a incluir lo cultural en los textos y cursos de enseñanza de español: necesitamos hacer explícitos para el alumno extranjero aquellos supuestos presentes en la interacción que no estarían en una interacción similar en su propia comunidad lingüística. La importancia del contexto así definido se pone de manifiesto precisamente cuando se interactúa con alguien que no lo construye de la misma manera.

2.2 De cómo la globalización también nos obliga a incorporar lo dialectal y lo cultural

Pero echarle la culpa solamente a la lingüística de que ahora además tengamos que incluir lo dialectal y lo cultural sería injusto. Lo cultural estuvo siempre en los cursos de lengua. La información sobre los países y sus costumbres ha sido siempre uno de los temas favoritos de todos los libros de enseñanza de idiomas

Claro que se ha producido un cambio en la forma en que esos aspectos culturales se incorporan: vivimos en la era de la globalización. Por eso, ahora, lo políticamente correcto es promover la integración cultural necesaria para el desarrollo del mercado globalizado y desarticular las xenofobias y el racismo.
Para ello, los cursos y textos de enseñanza de lenguas extranjeras deben incluir la diferencia lingüística y cultural y mostrar el respeto por ambas.

Baste como ejemplo en el ámbito de la lengua española los fines oficialmente propuestos por el Instituto Cervantes :

> "Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.
> Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo." (Instituto Cervantes 1994:25).

Centro Virtual Cervantes

2.3 De cuando dos argumentos diferentes exigen dos estrategias didácticas diferentes, y de cómo las autoras optan por una de ellas.

Los dos argumentos para incluir lo cultural nos llevan a estrategias didácticas diferentes.

La estrategia didáctica que se desprende del argumento de política correcta, la *integración respetuosa, es incluir la mayor cantidad de dialectos posibles. Hay que* caracterizar cada una de las comunidades lingüísticas y culturales representadas y mostrar sus similitudes y sus diferencias, con respeto. En cualquier circunstancia, es muy fácil que esto lleve a construir alguna forma de estereotipo prejuicioso, aún cuando trate de ser un prejuicio positivo.

Este argumento y esta estrategia son los que más se observan hoy en día en el material que circula en la Argentina y Brasil. Obviamente, tiene un evidente atractivo comercial: incluir diferentes variedades en el mismo texto permite comercializarlo en diferentes mercados, tanto españoles como latinoamericanos[2].

En cambio, si justificamos la inclusión de lo cultural desde la perspectiva pragmática, se tratará de hacer manifiesto para el alumno aquellas cosas inefables de cada comunidad lingüística que constituyen el contexto de cada una de las situaciones a las que es expuesto. Y aquí es fundamental decidir cuál es la comunidad lingüística: no existen muchos supuestos culturalmente universales - si es que existe alguno - y aun entre las diversas comunidades hispanohablantes el mismo diálogo se contextualiza de formas diferentes, como ya señalamos con el caso de Manolo intenta ligar.

Una consecuencia ineludible del argumento lingüístico es la necesidad metodológica de enseñar una única variedad dialectal de español: ya bastante difícil es transmitirle al alumno aquello que no está dicho; sería didácticamente imposible incluir los supuestos que tendrían diferentes hablantes de diferentes comunidades hispanohablantes.

Entonces, el problema inicial de la elección de un dialecto debe replantearse como la elección de la comunidad lingüística donde van a interactuar nuestros alumnos. La respuesta es simple y sencilla en el caso de español como lengua dos: la lengua de la comunidad donde el extranjero está estudiando. Y para el caso de lengua extranjera, deberán tenerse en cuenta los intereses y objetivos de nuestros alumnos y de cada institución.

3. De cómo las autoras intentamos evitar el estereotipo para enseñar que los argentinos somos voseadores (el dialecto)

Para enseñar español desde una determinada variedad dialectal es necesario

[2] Desafortunadamente, no sólo tienden a centrarse en el estereotipo sino que en algunos casos demasiado graves por su trascendencia manifiestan un importante desconocimiento de los referentes lingüísticos y culturales de las regiones que supuestamente caracterizan: que el personaje de un libro para ser vendido en Brasil se llame Concha, solamente puede ser atribuible a un desconocimiento profundo de cómo suena y qué supuestos *culturales activa ese término en los interlocutores argentinos, y confirma que la inclusión de aspectos dialectales* tiene propósitos comerciales y no es resultado de un profundo análisis de cómo tratar el tema.

ASELE. Actas IX (1998). LEONOR ACUÑA, ANDREA MENEGOTTO y CLAUDIA FERNÁ...
Centro Virtual Cervantes

poseer una descripción lingüística de ella -gramáticas y diccionarios que la describan- y material de clase y manuales de texto escritos en esa variedad. Y eso no siempre sucede, en general, por razones de mercado. Eso implica, en nuestro caso, que aun cuando ya hemos desarrollado material de clase desde nuestra variedad, no existen gramáticas ni diccionarios que permitan que el alumno complemente la clase con un autoaprendizaje consistente con lo que ve y escucha en el aula y en la calle.

Es decir que por definición no tenemos otras posibilidad más que la de tener presente permanentemente la diversidad y que lo nuestro es "lo que se aparta de" el español de los libros.

Pero además de que nuestra variedad es la que se aparta de lo que dicen los libros, es frecuente que, como cualquier otro dialecto no hegemónico, sea reducida a una serie de idiosincrasias léxicas y a estereotipos fonológicos en esos mismos libros. En nuestro caso, solemos vernos representados con simplificaciones dialectales esterotípicas tales como que usamos el *vos* en lugar del *tú*, que decimos *che* con mucha frecuencia, y que "shesheamos" la ye.

Hay otros rasgos que nos caracterizan, pero incluso esos tres son fenómenos mucho más trascendentes de lo que el estereotipo sugiere.

Las realizaciones de la 'ye', la única palatal fonológica que nos ha quedado, es uno de los rasgos más fuertes de identificación. La pronunciamos fricativa y acanalada (algunos la llaman rehilada). Los porteños la articulamos más o menos adelante del paladar y acompañada o no de abocinamiento según las edades. Pero el estigma mayor, a los ojos peninsulares, está en que muchos la hacen sorda. Ese es el famoso shesheo de los argentinos, que en realidad es sólo de los porteños.

El rasgo dialectal más claramente identificatorio de la Argentina lo constituye el voseo. No es exclusivo de nuestro país, pero por alguna razón ha pasado a ser la marca de lo argentino. Pero el fenómeno es muy complejo ya que implica diferencias notables en el sistema pronominal completo y en el paradigma verbal.

El voseo es el uso del pronombre *vos* con valor de singular para el tratamiento de confianza frente al de no confianza *usted*. Así como *usted* concuerda con formas verbales iguales a las de tercera persona, *vos* –que está tomado con valor de singular del pronombre plural– concuerda con las formas verbales del original *vosotros* con diferentes modificaciones fonológicas.

Las formas verbales más comúnmente aceptadas para el indicativo son las monoptongadas: pensar-pensás/querer-querés/mentir-mentís. En el subjuntivo coexisten las formas verbales provenientes del *vosotros* y del *tú* (pienses-pensés), con diferentes fuerzas ilocucionarias.

Señalar "de pasada" en un texto que en la Argentina se usa el *vos* en lugar del *tú*, como sucede en *Dos Mundos* o en *Intercambio*

a) no le aporta nada al alumno como conocimiento lingüístico
b) es falso, ya que no contempla que a veces también se usa *tú*
c) es incompleto, ya que no dice nada de los paradigmas pronominales y verbales asociados.
d) fomenta la construcción de un estereotipo dialectal

En los cursos de español para extranjeros del Laboratorio de Idiomas y de las otras

Centro Virtual Cervantes

instituciones argentinas en las que las autoras participamos, enseñamos la variedad de español hablada en la región del Río de la Plata, tomando como hablante modelo al nativo de la región, criado en zona urbana, de clase media y con estudios secundarios; lo hacemos así porque consideramos que el argumento lingüístico es irrenunciable y que el alumno debe ser expuesto a un estímulo dialectalmente coherente (Acuña y otros, 1992) entendiendo por coherente que sea en una misma variedad.

Por esa razón, no es conveniente que el alumno trabaje sobre textos y diálogos de otras variedades dialectales en el nivel elemental, y mucho menos que se lo entrene para identificarlas o distinguir las peculiaridades. Las diferencias dialectales se incluyen en los primeros niveles exclusivamente para aquellos alumnos que ya vinieron de aprendizaje del español en otras regiones.

En los niveles más altos, se incluyen actividades de comprensión oral de hablantes provenientes de dialectos distintos, sin pretender que el extranjero logre identificar la procedencia - cosa, por otra parte, imposible para la mayoría de los nativos no lingüistas. Y por supuesto, consideramos que la literatura de habla hispana forma parte del acervo cultural general del mundo español, lo que nos lleva a incluir textos provenientes de variedades diversas.

4. De cómo las autoras intentamos evitar el estereotipo cultural...

Buscar ejemplos de cómo algunos aspectos de las culturas hispanas han sido estereotipados no es difícil. Alcanza con abrir cualquier manual producido en los Estados Unidos y las posibilidades de encontrar personajes "hispanos"[3] caracterizados como devotos católicos, comedores de guisos, padres prolíficos y trabajadores subalternos son muy altas.

Es importante tener en cuenta que el estereotipo no es culturalmente universal, excepto, quizás, en generalidades casi siempre ofensivas. El estereotipo está culturalmente condicionado por quien lo produce. Definir a los argentinos como impuntuales es característico del punto de vista de una sociedad que se autodefine como puntual. Cuando los argentinos generalizan que los norteamericanos comen todo el tiempo, lo que están observando es que sus alumnos comen en clase, cosa que los argentinos nunca hacen.

En general, el tratamiento estereotípico de los aspectos culturales va asociado a objetivos que pretenden dar pautas socio-culturales a los estudiantes para que puedan "entender" los aspectos "incomprensibles" del otro.

Los objetivos culturales de los cursos de español del Laboratorio no se plantean de esta forma. Tampoco se plantean desde la perspectiva de la globalización, como los del Instituto Cervantes, pues son inalcanzables en el mejor de los casos y peligrosos en la mayoría. En nuestra experiencia, ningún docente ni curso ha logrado cambiar prejuicios y creencias xenófobas o racistas. El deseo de integración y de valorizar la cultura hispana son aportados por el alumno, no por el docente.

[3] Término que de por sí expresa una simplificación antropológica que engloba a pueblos diferentes como mexicanos, portorriqueños, cubanos, etc.

ASELE. Actas IX (1998). LEONOR ACUÑA, ANDREA MENEGOTTO y CLAUDIA FERNÁ...
Centro Virtual Cervantes

Metodológicamente, tratamos de evitar los estereotipos al presentar en las clases solamente nuestra variedad y la de nuestros vecinos. Buscamos reducir así las posibilidades de formular expresiones generalizadoras sobre las características de otros pueblos. Y cuando, involuntariamente, aparecen, son los estereotipos que surgen de nuestra propia comunidad. Es lo que la escuela, la calle, los medios de comunicación en la Argentina piensan de los demás.

Los objetivos culturales de los cursos del Laboratorio de Idiomas apuntan a brindarle al alumno toda la información necesaria para que pueda interpretar adecuadamente los referentes y los alcances de las interacciones con argentinos en las que participe y para que no cometa transferencias de su propia cultura que puedan ofender a los nativos argentinos.

Para lograr esos objetivos, recurrimos a lo que llamamos claves culturales.

4.1 ...usando las claves culturales para explicar que los argentinos somos cholulos.

Entendemos por clave cultural toda estrategia, procesos o recurso que le permita al alumno obtener la información necesaria para interpretar adecuadamente los referentes y los alcances de las interacciones con argentinos en las que participe y evitar las transferencias de su propia cultura que puedan ofender a los nativos argentinos.

La charla social en la Argentina es "cholula": cubre temas de fútbol, de política local (con restricciones ideológicas), de espectáculos televisivos y de cine. Y, por supuesto, del tiempo. Es imposible agotar en clase todos los temas y referentes que el extranjero puede encontrar en su interacción social, porque eso significaría hacer de cada curso un curso de actualidad y no de lengua. Y porque hay a quienes no les interesa en lo más mínimo que en la clase hablemos del estado actual del campeonato Apertura, o del último programa de Susana Giménez, o del gabinete nacional.

Pero tratamos de formular la clave cultural para que, cuando lo necesiten, puedan recuperar esa información : *Si usted quiere charlar socialmente en la Argentina, lea el diario. O por lo menos, sepa que si hablan de gente y de situaciones que usted desconoce, casi con certeza se trata de algo que podría encontrar en el diario (de hoy o de los últimos días) o en la televisión.*

En un curso para docentes de español argentinos y extranjeros, estábamos trabajando sobre la expresión de opiniones e hipótesis respecto del pasado con subjuntivo. Los alumnos argentinos proponían diversos ejemplos de oraciones e interacciones en las que el tema, espontáneamente, comenzó a girar alrededor del suicidio de alguien:

- Lamento que se haya suicidado, pero eso no lo hace mejor persona.
- Por favor, no creo que se haya suicidado. Ahora debe estar en alguna isla del Caribe.
- No, yo no creo que esté en Cancún. Está muerto, pero no porque se haya suicidado.
- ¿Vos creés que lo mataron? Pero, si lo hubieran asesinado, alguien tendría que haber visto al asesino.

La clase se convirtió en un gran diálogo en el que algunos opinaban que se había suicidado, otros que lo habían matado, y otros que el muerto gozaba de buena salud y de la vida en el Caribe. Pero sólo participaban los argentinos. Cuando una profesora ucraniana, a la que llamaremos Tina, intervino, propuso una oración absolutamente fuera del diálogo que se estaba llevando a cabo.

Centro Virtual Cervantes

Se intentó verificar su comprensión de la interacción anterior, preguntándole el nombre de la persona que se habría suicidado. Contestó que era un hombre, pero que no era nadie en especial, que tan sólo era un ejemplo para formular hipótesis. Se le hizo la misma pregunta al grupo y todos los argentinos contestaron al unísono el nombre de un empresario acusado de mafioso que se había suicidado el día anterior.

A pesar de su gran competencia lingüística, Tina no se había dado cuenta de que el grupo no estaba simplemente dando ejemplos, sino que se estaba llevando a cabo una interacción en la que todos estábamos opinando respecto del tema obligado del día.

Lo que le faltaba a Tina para entender la interacción no era simplemente una información periodística. Era la intuición cultural de que en ese diálogo había algo más que ejemplos de opiniones respecto del pasado con subjuntivo. Un alumno entrenado para utilizar las claves culturales podría no saber de quién estábamos hablando, pero sabría que se trataba de una persona socialmente conocida, y preguntaría directamente por el nombre o por el hecho.

Las claves culturales permiten, precisamente, resolver ese tipo de situaciones. Son las herramientas para que el extranjero pueda abrirse camino en la interacción con argentinos. Y para que, si se va de nuestro país a otro país hispanohablante, pueda hacer las preguntas necesarias para descubrir, por ejemplo, de qué hablan socialmente esas personas.

Hemos intentado mostrar que el riesgo de caer en el estereotipo no abarca sólo lo cultural sino también lo fonológico y lo gramatical. Y hemos propuesto que la manera más coherente de transmitirle al alumno un sistema lingüístico y culturalmente integrado es hacerlo desde una única variedad dialectal.

Las claves culturales apuntan a brindarle al alumno toda la información necesaria para que pueda interpretar adecuadamente los referentes y los alcances de las interacciones con argentinos en las que participe y para que no cometa transferencias de su propia cultura que puedan ofender a los nativos argentinos.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, M. L., C. Fernández, A. Menegotto y M. Palacios (1992), "Actitudes frente a la lengua en la enseñanza de español a extranjeros" en *Actas del III Congreso Argentino de Hispanistas (I). Buenos Aires*, 245-255.

Brown. P. y S. Levinson (1987), *Politeness. Some universals in language usage,* Cambridge, Cambridge University Press.

Equipo Pragma. E., Martín Peris, L. Miquel, N. Sans y M. Topolevsky (1986), *Para Empezar,* Madrid, Edelsa. Edi 6.

Instituto Cervantes (1994) La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes, Publicaciones del Instituto Cervantes.

Miquel, L. y N. Sans (1990), *Intercambio,* Madrid, Difusión.

Sánchez, A.; M. Ríos y J. Domínguez (1985), *Español en directo,* Madrid, Sociedad General Española de Librería.

Sperber, D. y D. Wilson (1986), *Relevance. Communication and Cognition.* Cambridge, Mass., Oxford University Press.

ASELE. Actas IX (1998). LEONOR ACUÑA, ANDREA MENEGOTTO y CLAUDIA FERNÁ...

Centro Virtual Cervantes