

Acerca de tres rasgos morfosintácticos del español hablado en Tartagal, Salta

Delia Noemí Peralta

UNSa-Sede Regional Tartagal

Presentación

En el presente trabajo damos cuenta de los resultados obtenidos en la investigación "Rasgos morfosintácticos del español hablado en dos comunidades aborígenes bilingües de Tartagal", seleccionada por las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional. La misma se inserta en el proyecto N° 1910 "Aportes a la EIB. Producción de materiales didácticos para escuelas bilingües".

Como lo han demostrado estudios precedentes, el largo contacto español-quechua, que abarcó más de tres siglos en nuestra zona, produjo en la variedad del español del norte argentino una serie de transferencias desde la lengua autóctona.

En este sentido, explicitaremos los aspectos característicos del español hablado en dos comunidades aborígenes bilingües de Tartagal. En este caso, los lugares seleccionados fueron Misión El Cruce –ubicada sobre Ruta 34, a un km de la ciudad de Tartagal– y Misión Cherenta –localizada al sudoeste de Tartagal– con hablantes de las lenguas aborígenes chulupí y guaraní, respectivamente. Verificamos la manifestación de tres fenómenos lingüísticos transferidos del código quechua al español de la zona, en cuarenta y seis relatos recogidos: a) ausencia de concordancia genérica, b) discordancia en número y c) neutralización de clíticos.

El reconocimiento de dichos rasgos es el corolario de un arduo trabajo de campo. En el mismo, recurrimos a la observación participante a través de la entrevista y la encuesta; posteriormente, para el análisis de las historias obtenidas, el concepto de diasistema se erigió como el sustento teórico, configurando una investigación de tipo sintópico, sincrónico y diastrático.

Si bien éste es el primer estudio que se lleva a cabo en las comunidades aborígenes de la zona, con respecto a la modalidad de español empleada, encontramos antecedentes sobre el tema indagado: Fernández, Ana María, Proyecto N° 775/2001 "Características andinas del español urbano de la provincia de Salta" y "Rasgos del "español andino" en áreas rurales de la provincia de Salta"; Malanca, Alicia, "Actitud del hablante ante su lengua. Estudio del español hablado en la Argentina mediterránea" (1986); Martorell de Laconi, Susana: "Algunos aspectos sintácticos y morfológicos del español hablado culto de la ciudad de Salta" (2001); Morelli de Ontiveros, Marta, Proyecto N° 1045 "Morfosintaxis del español hablado en Tartagal, Provincia de Salta, Noroeste Argentina" (2001).

Con la lectura de dichas investigaciones, cumplimos uno de los fines estipulados: la comparación con estudios similares. Nos enriquecemos con tales aportes y coincidimos con las conclusiones obtenidas del Proyecto 1045 del CIUNSa. El mismo recoge un total de cincuenta y tres relatos; dicho *corpus* permite una total caracterización de la modalidad lingüística usada por los habitantes de esta ubicación geográfica. Los investigadores consiguen la "constatación de rasgos tipificadores del español andino en el discurso de ambos géneros, de los tres niveles socioculturales y de los tres grupos de edad distinguidos en el habla de la ciudad de Tartagal".

Los puntos en común entre la presente y las anteriores investigaciones permiten una descripción sincrónico-lingüística otorgando especial interés a los rasgos andinos transferidos al español. Reparamos así en la importancia que adquiere el establecimiento de los aspectos de la lengua que usan los alumnos de las escuelas con población aborigen, con el objeto de la producción de materiales didácticos.

De esta manera, damos por cometido otro de nuestros objetivos: colaborar con la regionalización de la enseñanza y proporcionar pautas firmes a los docentes que tienen a cargo la transferencia. Conocer una lengua implica, por parte del docente, el respeto por los saberes previos y el acercamiento a las normas dialectales de una comunidad, la reflexión metalingüística sobre la modalidad de lengua de sus estudiantes y el contratase enriquecedor entre la variedad regional y la variedad estándar. En este sentido, aportamos saber teórico-práctico en beneficio de la selección de contenidos y el diseño de estrategias innovadoras para la enseñanza de la lengua en el contexto de regionalización (Morelli de Ontiveros, 2002).

Acerca de tres rasgos morfosintácticos del español hablado

Sintetizando lo expuesto, afirmamos que sólo si contemplamos las especificidades de una lengua podremos orientar al estudiante hacia la asimilación de la variedad estándar,

destacando el respeto por sus normas culturales y saberes precedentes. Por ello, describiremos sucintamente los tres hechos lingüísticos observados en el análisis de los relatos.

Los dos primeros rasgos son la discordancia de género y de número en las construcciones oracionales. Ángela Di Tullio define a la concordancia como índice estructural (1997, 113). Las relaciones de concordancia expresan las coincidencias formales en los morfemas (Bosque y Demonte, 1999, 4902) de género y número, tanto entre sustantivos, adjetivos y artículos como entre los núcleos de los sintagmas nominales y verbales. En este sentido, si la concordancia "es la manifestación de un miembro de una categoría en dos o más constituyentes de una construcción sintáctica" (Kovacci, 1990,24), la discordancia implica el desacuerdo entre los morfemas gramaticales de cada miembro del sintagma oracional.

Con respecto al género, se trata de una propiedad gramatical de los sustantivos y de algunos pronombres que incide en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores y los adjetivos o los participios (RAE, 2012, 23). El género de los sustantivos se clasifica en masculino y femenino. Mientras que el género viene determinado, el número se define por el contexto. El número es una propiedad gramatical característica de los sustantivos, los pronombres, los adjetivos, los determinantes (RAE, 2012, 35) y los verbos. Se presenta en dos formas: singular y plural.

Las definiciones y caracterizaciones acerca de las categorías gramaticales de género y número en el español permiten marcar el contraste con la permanente presencia de la discordancia genérica y numeral detectada en la investigación.

Las discordancias numérica y genérica son fenómenos que derivan de la transferencia al castellano de rasgos estructurales de la lengua quechua mediante un mecanismo de interferencia, es decir, la imposición al español de rasgos normalmente no gramaticales en una de las modalidades lingüísticas de su sistema. Es decir, las fallas de concordancia proceden de los hechos morfosintácticos observados en la estructura del quechua: la inexistencia de diferenciación morfológica de género y la restricción de la concordancia de número (Fernández Lávaque, 1998, 55).

Como dijimos, la discordancia genérica sustantivo-adjetivo reconoce su matriz genética en la carencia de morfemas gramaticales referidos al género, lo cual impide el desarrollo en estas lenguas indígenas (guaraní, chulupí) de procesos de concordancia genérica (Granda, 1999, 194). Las expresiones seleccionadas del *corpus* obtenido dan cuenta de este fenómeno:

- [...] tenemos que formá **alguno comisión** para la comunidad (Relato N° 8)
- [...] **esto problema** [...] (Relato N° 13)
- [...] tenemo **nuestro propio plaza**. (Relato N° 26)
- **Enojado la estrella** y se fue nomás. (Relato N° 18)
- Tenemos prácticamente **chico** que van al terciario y **otra** que van universidad. (Relato N° 25)
- Tengo **mucho historia** pero actualmente no no lo puedo explicá bien. (Relato N° 26)

Reconocemos también este aspecto en la relación artículo-sustantivo:

- [...] sabía buscar miel y cuando llegaba el tiempo de **la algarrobo**. (Relato N° 18)
- [...] pero sin ayuda de **los autoridades**, ni el municipio nada. (Relato N° 8)
- [...] **el objetivo** sería **la** de revalorizar no solamente la lengua, sino las costumbres, tradiciones eh... (Relato N° 32)
- En la actualidad la escuela cuenta con mil cien **chicos** de **las** cuales el ochenta por ciento es de la comunidad. (Relato N° 28)

En cuanto a la discordancia de número, tanto en el interior de las construcciones nominales como en la relación sujeto-verbo, ésta es atribuida a la libertad que ofrece la lengua quechua para cumplir o no con dicho acuerdo (Granda, 2003: 139). En esa lengua tantos los adjetivos como los predicados adjuntos a un sustantivo pluralizado mediante el morfema *-kuna*, no van obligatoriamente marcados por ningún elemento pluralizador (Cerrón Palomino, 1987 y 1994). Los siguientes son ejemplos de falta de conformidad numérica.

En construcciones nominales:

- Soy hijo de **lo fundadores** de la comunidad de Cherenta. (Relato N° 25)
- [...] otro de **lo barrio aledaños** y a los criollos. (Relato N° 32)
- [...] un poco de algunas de **las eh... reseña** digamos de la comunidad (Relato N° 1)

En la relación sujeto-verbo:

- [...] **la nueva generación** de hoy se **olvidan**. (Relato N° 1)
- [...] **algún hermano** que **están caído**. (Relato N° 13)
- [...] o sea cuando **nacen lo chico** (Relato N° 22)
- [...] **cada integrante** que se **han presentado** que noche tras noche [...] (Relato N° 38)

Finalmente, el tercer fenómeno analizado en el habla local es la neutralización de clíticos en una sola forma pronominal de tercera persona tanto para singular como para plural. En la lengua española, el complemento directo puede sustituirse por un pronombre átono acusativo de tercera persona (*lo, la, los, las*); si se trata de oraciones sustantivas el pronombre presenta género neutro (Di Tullio, 2007, 72). Por su parte, el complemento indirecto es representado o sustituido por una forma pronominal átona de dativo. *Le* y *les* son los pronombres personales objetivos de tercera persona que permiten identificar al objeto indirecto (Kovacci, 1990 y Porto Dapena, 1992).

Las seis formas pronominales correspondientes a los complementos directo e indirecto, en la modalidad de lengua estudiada, se reducen al uso de *lo*. Se trata de un hecho morfosintáctico que se relaciona con procesos de transferencia de una lengua autóctona al español local. Esta particularidad en el empleo de los clíticos responde a la inexistencia de morfemas de género en el idioma incaico; además, no marca obligatoriamente el número e indica el caso de modo diferente al español (R. Cerrón Palomino 1987, 270 y 293-295). De la misma manera, Germán de Granda atribuye el fenómeno en el español del NOA al hecho de que no existe en quechua un sistema de clíticos pronominales similar al que ofrece nuestra lengua:

Esta peculiaridad morfosintáctica debe ser conectada genéticamente con un proceso de simplificación estructural desarrollado en el castellano andino como consecuencia del contacto con el quechua, lengua que no posee clíticos y en la que, por otra parte, no existe transición de tercera persona objeto. (1999, 193)

El condicionamiento genético, determinado por la transferencia al interlecto local de un sistema máximamente simplificado de marcas pronominales de objeto, muestra la forma *lo* como el archimorfema neutralizador de todas las ocurrencias clíticas de pronombres de tercera persona (*la/s, lo/s, le/s*) (Fernández Lávaque, 1998, 85).

Respecto del porqué de la preferencia de este clítico, consideramos, tal como lo expresa Fernández Lávaque, que es la presión del sistema hispánico la que ha determinado esa elección (1998, 81). El español de la América hispana conserva el sistema etimológico latino heredado de Andalucía, y no el sistema de clíticos del norte de España con *leísmo* y *laísmo*. En este sentido, entendemos la elección del *lo* por el *le*. Sin embargo, la selección ha neutralizado las funciones de ese sistema clítico etimológico, anulando la distinción entre los casos y la diferenciación de número. (Fernández Lávaque, 1998,79)

Hallamos numerosos ejemplos de esta característica:

- Lo nietos, los primeros que yo **lo** amo mucho son los nietos míos [...] (Relato Nº 30)
- [...] que él **lo** habían dicho a los jóvenes entonces era joven mi papá dice que **lo** había dicho que ello nunca tienen que agarrar nada porque él ya sabía. (Relato Nº 16)
- [...] y hay cosas buenas que obviamente uno **lo** valora. (Relato Nº 41)
- Bueno lo hermanos de aquí nomas, como hay aquí albañiles así que ellos mismos **lo** han levantado a la iglesia. (Relato Nº 4)
- Alguno **lo** crían bien, alguno mal [...] (Relato Nº 5)

Con los casos citados, confirmamos que la modalidad de habla de las comunidades aborígenes bilingües comparte las características tipológicas de la zona andina.

Conclusión: enseñanza de la lengua y variedad regional

Como fijamos al inicio del proyecto, además de esta caracterización lingüística de las dos comunidades, nos propusimos participar de los cambios necesarios en los contenidos y en la metodología con se efectúa la enseñanza de la lengua española en las escuelas primarias y secundarias de esta zona. Para ello, es ineludible ir más allá del contexto teórico y abordar los contextos de la experiencia, pues cabe a los enseñantes la tarea de:

conocer el mundo concreto en que viven sus alumnos. La cultura en la que se encuentra en acción su lenguaje, su sintaxis, su semántica, su prosodia, en la que se vienen formando ciertos hábitos, ciertos gustos, ciertas creencias, ciertos miedos, ciertos deseos no necesariamente fáciles de aceptar por el mundo concreto de la maestra. (Freire, 2012, 119-120)

Esto redundará en el papel de la institución educativa y de sus educandos; conocer el instrumento de comunicación devela el respeto por las variedades lingüísticas y deja de lado cualquier sesgo de discriminación y valoración de inferioridad. Es decir, ubicamos en el mismo nivel el modelo estándar, que la escuela imparte, y las modalidades propias de cada región, las cuales emplean los estudiantes. Pues, como afirma Julián Marías (1998):

[...] el español existe en todo su ámbito creadoramente. No hay en sus dominios zonas 'pasivas' o inerciales, con una lengua meramente recibida o residual. No hay tampoco lugares privilegiados en que "se haga la lengua", frente a otros en que simplemente "se use". (p.15)

Nos toca interrogarnos sobre las formas de enseñanza del idioma nacional en los centros educativos. La currícula prioriza que el alumno logre aprehender la variedad estándar, sin embargo, "puesto que la variedad regional presenta numerosos rasgos diferenciales respecto de la variedad estándar, ¿será saludable proscribir los usos dialectales en función de una más pronta incorporación del alumno a la norma prestigiosa?" (Lávaque y Rodas, 1998, 186).

Apuntamos a reflexionar, a partir de la enseñanza de la lengua modelo, sobre los usos lingüísticos del alumno, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje “exigen en el maestro por lo menos una aproximación consciente a la norma dialectal propia de la zona” (Lávaque y Rodas, 1998, 186).

El reconocimiento y el respeto por las singularidades del español de la región son requisitos *sine qua non* para ser partícipes de renovaciones en el aprendizaje de los patrones estándares. Enseñar lengua no tiene derroteros determinados. Lávaque (1998) postula que es menester iniciar a los maestros en la reflexión metalingüística sobre las estructuras fónicas, sintácticas y léxicas, las que marcan las diferencias entre la modalidad regional y el español estándar. Es acertado que desde el espacio curricular de Lengua se pueda discernir entre los usos populares y los prestigiosos de la lengua hablada, no para jerarquizar sino para reconocer en las variedades locales las funciones, la génesis, las situaciones de intercambio verbal, etc. Factores estos que posibilitan al hablante pertenecer e identificarse a grupos determinados.

Por ello, cotejar las dos variedades y reconocer sus divergencias fortalecen la regionalización de la enseñanza. No se trata del imperativo de aprender una segunda lengua –quechua, por ejemplo-, sino de conocer y comparar rasgos diferenciales entre las dos modalidades en recíproca influencia. Es decir, parafraseando a Freire (2012, 118), advertir la existencia de las herencias culturales –y lingüísticas- debe implicar inexorablemente el respeto hacia las mismas, lo cual no alude a una adecuación a ellas. El docente tendrá mayor facilidad en la enseñanza del modelo estándar, si previamente maneja los rasgos propios de la variedad regional. De modo tal, el educador debe hacer suyo este lema: “Hablo español, y no considero ajena a mí ninguna modalidad de habla hispánica” (Lapesa, 1996).

Según Ana María Fernández Lávaque (1998) el saber que incorporen los docentes conseguirá, primeramente, dignificar la variedad regional, señalando que no está desmerecida por incorrecciones, sino que es el resultado de un proceso histórico y social, merecedor de respeto, comprensión y valoración; y en segundo lugar, ese conocimiento evitará que los rasgos lingüísticos locales se introduzcan ocultamente en la modalidad estándar de español escrito.

En otras palabras, como lo sugiere Paulo Freire, en la enseñanza del modelo culto el alumno tiene que evidenciar “que su lenguaje es tan rico y tan bonito como el de los que hablan el modelo culto, razón por la cual no tienen por qué avergonzarse de cómo hablan”. Al mismo tiempo, sin eludir su variedad lingüística:

es fundamental que aprendan la sintaxis y la prosodia dominante para que disminuyan sus desventajas en la lucha por la vida y ganen un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones de las que son blanco. (2012: 122).

En la construcción de programas de enseñanza tienen que ser explícitos los vínculos entre la pertenencia cultural y lingüística de los sujetos de aprendizaje y las reglamentaciones educativas. Esta investigación, al colaborar en el conocimiento del español hablado en las dos comunidades, apela a la implementación de nuevas estrategias enmarcadas en una política de regionalización de la enseñanza. Como lo enuncia Freire:

Los educadores precisan saber lo que sucede en el mundo de los niños con los que trabajan, el universo de sus sueños, el lenguaje con que se defienden, con maña, de la agresividad de su mundo. Lo que saben y cómo lo saben fuera de la escuela. (2012: 120).

Bibliografía

- BOSQUE, Ignacio y Violeta DEMONTE. (1999). *Gramática descriptiva del español (Vol. III)*. Madrid: Espasa.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. (1987). *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- DI TULLIO, Ángela. (2007). *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: Edicial.
- FERNÁNDEZ LÁVAQUE, Ana María y Juana del Valle RODAS. (1998). *Español y quechua en el noroeste argentino. Contactos y transferencias*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- (2003). *Historia y sociolingüística del español en el noroeste argentino. Nuevas investigaciones*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- FREIRE, Paulo. (2012). Octava carta. Identidad cultural y educación. En *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GRANDA, Germán de. (1999). *Español y lenguas indoamericanas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- (s/f). Origen y mantenimiento de un rasgo sintáctico (o dos) del español andino. La omisión de clíticos preverbales. En *Lexis 20*, Lima.
- KOVACCI, Ofelia. (1990). *El comentario gramatical I*. Buenos Aires: Arco/Libros.
- LAPESA, Rafael. (1996). América y la unidad de la lengua española. En *Revista de Occidente*, mayo de 1996 y en *El español moderno y contemporáneo*. Madrid: Crítica.
- MARÍAS, Julián. (1998). La lengua española como instalación histórica. En *La España real*. Madrid: Espasa.
- PORTO DAPENA, J. A. (1992). *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*. Madrid: Arco Libros.

Proyecto N° 1045 "Morfosintaxis del español hablado en Tartagal, provincia de Salta, Noroeste argentino", dirigido por la Dra. Marta Morelli de Ontiveros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2012). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Buenos Aires: Planeta.