Publicación de Actas

I Encuentro internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos

Publicación de Actas I Encuentro internacional: Derechos lingüísticos como derechos humanos está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina

ffyh
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

UNC
Universidad Nacional de Córdoba

Actas I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica / Fernando Alfón... [et al.] ; compilado por Sofía De Mauro.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1566-8

1. Lingüística. 2. Soberanía. 3. Derechos Humanos. I. Alfón, Fernando. II. De Mauro, Sofía, comp.
CDD 410.1

Primera Edición abril de 2020

Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución - No Comercial - Compartir Igual) a menos que se indique lo contrario.

Compiladora: Sofía De Mauro

Comité Organizador: Sofía De Mauro y Cecilia Pacella (coordinadoras)

Colaboradoras: Cecilia Pacella y Miriam Villa

Diagramación y edición: Sofía De Mauro

Diseño de portada: Manuel Coll

Corrección: Lucía Bima

Autoridades

Decano: Dr. Juan Pablo Abratte - In memoriam.

Vicedecana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto.

Secretaría de Coordinación General Secretario: Prof. Leandro Hernán Inchauspe.

Secretaría de Administración Secretaria: Mgtr. Mariana Muiño.

Secretaría de Extensión: José María Bompadre/ Subsecretaria de Extensión: Virginia Carranza/ Área de Cultura: Claudio Diaz y Paloma Braverman.

Programa de Derechos Humanos: Cesar Marchesino.

Área de Comunicación: Pablo Giordana y Manuel Coll.

Comité Académico

Presidente honorario: Osvaldo Bayer - In memoriam.

Juan Pablo Abratte, Fernando Alfón, Beatriz Bixio, Ana Borzone, Daniela Catrileo, Marisa Censabella, Américo Cristófalo, Washington Cucurto, José Del Valle, Laura Devetach, Flavia Dezzutto, Juan Druetta, val flores, Gabriel Giorgi, César González, Horacio González, Beatriz Gualdieri, Enrique Hamel, Lucas Heredia, Graciela Herrera de Bett, Liliana Herrero, Roberto Jacoby, Noé Jitrik, María Pía López, Eduardo Mattio, Silvio Mattoni, Cristina Messineo, Walter Mignolo, Elvira Narvaja de Arnoux, Cecilia Pacella, John Hillary Palmer, Leonardo Peluso Crespi, Dora Riestra, Carolina Scotto, Daniel Santoro, Diego Tatián, Sonia Torres, Camila Sosa Villada, Eugenio Zaffaroni, Mónica Zidarich.

Comité Organizador

Coordinación general: Sofía De Mauro y Cecilia Pacella.

Camila Alejandra Alonso, Mateo López Arzuaga, Beatriz Bixio, Emilia Casiva, Daniela Contursi, Ciro del Barco, Luisa Domínguez, Maia Milman, Brenda Muñoz, Cecilia Pacella, Martín Rena, Ives Romero, Mayra Roso, Patricia Supisiche, Diego Tatián, Malena Tatián, Miriam Villa.

Avales

Instituto de Culturas Aborígenes (ICA); Red de Facultades de Humanidades del Norte Grande: Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades; Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades; Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; Universidad Nacional de La Rioja. Departamento Humanidades; Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades; Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades; Univ. Nacional de Santiago del Estero. Fac. de Humanidades, Cs. Sociales y de la Salud; Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires; Instituto de Lingüística de la UBA; Sede Andina Universidad Nacional de Río Negro; Inst. de Inv. en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa), UNRN; Prof. Univ. de Ed. Sup. en Lengua y Literatura, Univ. Nacional de Gral. Sarmiento; Instituto del Desarrollo Humano, Univ. Nacional de Gral. Sarmiento; PICT-2017-1794 ANPCyT / CONICET: «Hegemonías y disensos en torno a la regulación del español contemporáneo. Perspectivas nacional, regional y global»; Observatorio Latinoamericano de Glotopolítica del Programa de Estudios Lat. Contemporáneos y Comparados (PELCC) de Univ. Nac. de Tres de Febrero (UNTREF); Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

ÍNDICE

PRÓLOGO **10**

Manifiesto ante la realización del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, Argentina **12**

DECLARACIÓN DEL ENCUENTRO INTERNACIONAL: DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DERECHOS HUMANOS **15**

Invitadxs **16**

LA RAE Y SUS ANTAGONISTAS: NOTAS PARA UN ARMISTICIO_Fernando Alfón 17

DARÍO, AMÉRICA LATINA Y LO POLÍTICO DE LAS LENGUAS. POR UNA FELIZ INESTABILIDAD_Diego Bentivegna 20

BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN INDÍGENA. PRECONCEPTOS Y CONSECUENCIAS_Marisa Censabella 29

UNA LENGUA COSIDA DE RELÁMPAGOS_val flores 38

LA LENGUA TOBA/QOM COMO MATERIA ESCOLAR: ALCANCES Y LÍMITES PARA LA REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA_Ana C. Hecht 44

INSTITUCIONAL-EXTITUCIONAL: LUGARES DEL LENGUAJE_Daniel Link 51

QUE INCOMODE_Marina Mariasch 64

SIN TÍTULOS_María Moreno 71

LAS LENGUAS DE NOS-OTRAS_Alejandro Modarelli 79

LENGUAS EN CONTEXTOS ESCOLARES_El plurilingüismo y la enseñanza de las lenguas_Dora Riestra 84

LA LENGUA CONTENCIOSA_Emmanuel Theumer 96

DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DERECHOS HUMANOS: NOTAS PARA UN DEBATE_Virginia Unamuno 99

Revitalización Lingüística: Experiencias, desafíos y urgencias **112**

Por Santiago Durante y Simona Mallo – Coordinadores de la Jornada 113

ALGUNAS PALABRAS POR GERÓNIMA MARTINEZ (ICA) 119

LENGUA HUARPE_Liliana Claudia Herrera 120

PUEBLO QOM_Gabina Ocampo 124

Mesas temáticas **127**

Ficcionar las lenguas **128**

DIBUJAR EL MUNDO: INTRADUCIBILIDAD DE LA LENGUA MATERNA_Adriana Canseco 130

LA CONFABULACIÓN DE LA LETRA_Julia Jorge 133

RESTOS DE UNA LENGUA EN OTRA: FRAGMENTO, MEZCLA Y EXTRANJERÍA EN VIVIR ENTRE LENGUAS DE SYLVIA MOLLOY_Paula La Rocca y Ana Neuburger 135

LOS IDIOMAS DEL PAPA FRANCISCO EN SU VIAJE A TEMUCO: PRIMERMUNDISMOS, TERCERMUNDISMOS Y BABELIZACIONES_Ana Levstein 138

FICCIONES ENTRE-LENGUAS / ENTRE-FRONTERAS_Franca Maccioni 141

LA FABULACIÓN DEL ORIGEN DE LAS LENGUAS_Gabriela Milone 144

CONFABULAR UN DICCIONARIO Y CREAR COMUNIDADES INSURGENTES. EL CASO DE *EAM INTRA HABES: VEINTE DEFINICIONES QUE NO VAS A ENCONTRAR EN EL VOX*_Belisario Zalazar 146

Lenguas y colonialismo **152**

EL ESPAÑOL: ¿UNA LENGUA Y PATRIA COMÚN? _Gabriela Magdalena Timossi..... 152

LA(S) LENGUA(S) DEL ESTADO NACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE AMÉRICA LATINA EN ESCRITURAS DEL SIGLO XIX_ Silvana Elizabeth Alaniz y Mario Federico David Cabrera 163

PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS E ¿(IN)JUSTICIA DISCURSIVA? A PROPÓSITO DE UN DISCURSO COLONIAL_Romina Grana y Daiana Barone 172

ANÁLISIS INTERCULTURAL EN LA DESCRIPCIÓN GRAMATICAL DE LA LENGUA QUECHUA: COLONIALIDAD Y PENSAMIENTO SITUADO_Corina Margarita Buzelin Haro 183

LA BÚSQUEDA DEL ORO COMO ACTO POÉTICO FRENTE A LA LENGUA COMO PODER EXTRACTIVISTA_Santiago Mateos 196

Lenguas y derechos **203**

ESCRIBIR EN WICHI: UN DERECHO LINGÜÍSTICO_Lara Messina 203

LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS SORDOS: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL PARA EL DESOCULTAMIENTO DE LAS TRAMAS DE EXCLUSIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS_María Laura Alegre 214

LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO UN DOCUMENTO CONTRADICTORIO Y AJENO A LAS DEMANDAS POLÍTICO-LINGÜÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES SORDAS EN MÉXICO_María Laura Alegre 225

LOS APORTES DEL DERECHO MULTIDIMENSIONAL A LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD_Lucrecia Aboslaiman236

EL ACCESO A TRAVÉS DEL RELATO. TALLER DE NARRACIONES COLECTIVAS_María Fernanda Levis López, Mateo Paganini y Marisol Ujaldon 248

Lenguas y educación 256

PROPUESTA PARA LA CONSIDERACIÓN DE LA VARIACIÓN/DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES_Miriam Eugenia Villa 256

LA QUICHUA EN EL CASTELLANO HABLANDO EN SANTIAGO DEL ESTERO_Carla Andrea Corvalán 265

LA METÁFORA Y LA METONIMIA COMO EJES TRANSVERSALES DE LOS CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS273_Daniela Soledad Gonzalez 273

NO ESCRIBA EN EL MARGEN: ESCUELA, MARGINALIDAD Y NORMA_María José Olmos Mandolini 282

AS POLÍTICAS QUE GARANTEM O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL PARA REFUGIADOS_Pedro Moraes 291

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO DO BRASIL COMPARADA AOS PAÍSES DA CPLP_Sarah Lindalva de França Heleno Pereira 298

EXPERIENCIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR EN SOCIOLINGÜÍSTICA Y GEOGRAFÍA_Clarisa Pereyra, Marcela Montero y Valeria Abate Daga 312

EDUCACIÓN, EXPRESIÓN Y LA LENGUA QUE NOS ATRAVIESA_Ludmila Montórfano 322

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA SECUNDARIA: VERDADES ÚNICAS Y SISTEMA COLONIZADOR DEL SABER_Joel Linossi 332

ELE EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A MIGRANTES: REVISIÓN CRÍTICA DE ASPECTOS CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES PROPIOS DEL ÁREA_Carolina Dupraz y Julieta Tosoroni 344

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE DOMINIO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA_Ingrid Viñas Quiroga y Daniela Nigro 358

Lenguas y géneros 368

LENGUAJE INCLUSIVO: EL MOVIMIENTO NECESARIO DE LAS PIEZAS DEL SISTEMA LINGÜÍSTICO CONTRA EL PATRIARCADO_Belén Giménez y Melisa Suárez..... 368

LA VARIANTE *-E(S)* COMO ALTERNATIVA AL MASCULINO GENÉRICO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-ETIMOLÓGICA_Rocío Belén Piñero 375

PENSAR NUEVOS LENGUAJES_Martín Medina 386

DISCRIMINACIÓN, ASIMETRÍAS Y LENGUAJE INCLUSIVO_Patricia María Supisiche 396

EL LENGUAJE EN DISPUTA: LA INELUCTABILIDAD DEL LENGUAJE INCLUSIVO VS EL *STICKY FLOOR* DE LA RAE_María Grazia Paesani y Marianella Monzoni 405

DISPUTAS DE SENTIDO EN TORNO AL DISCURSO SOBRE LA HISTERIA: LAS POTENCIALIDADES DEL DISCURSO HISTÉRICO DESLEGITIMADO_Emilia Gatica y Agustina Ainé Granovsky 412

"EN ESAS PRENDAS PUDE SENTIR EL OLOR A LA MISERIA": EL ABORTO Y SUS DISCURSOS (ARGENTINA, 2018)_Adriana Collado y Gabriela Simón 420

Lenguas e historia 429

LENGUAJE Y CONFIANZA EN EL PENSAMIENTO DE MICHEL DE CERTEAU. Un encuentro por fuera de la significación_Prof. José María Boetto 429

Lenguas e identidad 437

EL HABLA POPULAR DE LOS TUCUMANOS: ACTITUDES Y REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN FORISTAS DE LA GACETA_Jorge Sebastián Atar, María Agustina Ganami y Marco Rossi Peralta 437

REFRANES CLÁSICOS RECREADOS POR EL HUMOR CORDOBÉS .._María Elisa Zurita 447

LA VOZ PASIVA EN EL ESPAÑOL DE CÓRDOBA (ARGENTINA). ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO Y PROPUESTA DE ENSEÑANZA_Mariela Inés Masih y Mariana Valeria Carro Pérez 458

LOS LENGUAJES TEXTILES DE NUESTRA AMÉRICA COMO OTROS SABERES POSIBLES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA_Alejandra M. G. Juárez 471

LA VARIEDAD VERNÁCULA CASTELLANO-QUICHUA EN LA NARRATIVA SANTIAGUEÑA_Eve Luz Luna y Petrona Elsa Trejo 484

ANGLICISMOS Y SIGLAS DE LOS *CENTENNIALS* EN EL ESPAÑOL LATINOAMERICANO_Deborah L. Barrionuevo e Iris Valentina Lastra 497

CABICHUÍ: LA LITERATURA GUARANÍ COMO IDENTIDAD Y ARENGA EN LAS TRINCHERAS DE LA GUERRA GUASÚ_Víctor Ariel Díaz y Magdalena González Almada 506

EXPANSIÓN DE LA FRONTERA AGRARIA Y CAPITALES DEL TURISMO: LENGUAS EN CONFLICTO EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA_Héctor Javier Torres y Alejandra Rosario Portugal 514

LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA DE LOS SANTIAGUEÑOS_Cintia Moreno 524

EL MULTILINGÜISMO EN SANTIAGO DEL ESTERO_Raúl Orlando Banegas 531

INTERCULTURALIDAD, FORMAS DE VIDA Y TRADUCCIÓN_Ana Testa y Eduardo Sota 538

Lenguas y literatura 548

LA FAGOCITACIÓN DEL *SER*: LA LENGUA CULTURAL DEL *ESTAR* EN LA NARRATIVA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA_Pablo Heredia 548

ABIGARRAMIENTO LINGÜÍSTICO: TENSIONES ENTRE LAS LENGUAS COLONIALES Y LAS LENGUAS INDÍGENAS EN LA LITERATURA

LATINOAMERICANA CONTEMPORÁNEA_Magdalena González Almada 555

Lenguas y medios de comunicación..... 562

LA CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS SOCIALES DE LA POBLACIÓN BILINGÜE CASTELLANO-QUICHUA EN LA PRENSA AUDIOVISUAL DE SANTIAGO DEL ESTERO_María Gabriela Moyano y Petrona Elsa Trejo... 562

Nombrar desde el Cono Sur el siglo XXI 572

UNA "BOCA ESCRITA" COMO TÁCTICA: LA TENSIÓN ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA EN LOS TEXTOS DE PEDRO LEMEBEL_Agustina Merro..... 572

POESÍAS EN "PORTUÑOL": DECONSTRUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE UN CÓDIGO LATINOAMERICANO POROSO E IRREVERENTE_María Virginia Saint Bonnet 580

PRÓLOGO

A casi un año de la realización del *Primer Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos en Latinoamérica*, siguen resonando los ecos de lo que sucedió en Córdoba. Y las múltiples voces que componen esta Publicación lo demuestran a cada vuelta de página.

A fines de marzo de 2019, impulsades por la Facultad de Filosofía y Humanidades, se reunieron centenares de personas que se sintieron directamente interpeladas por la llegada del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española a la Ciudad de Córdoba; convocadas por un Manifiesto que invitaba a posicionarnos política y públicamente sobre un evento que se pretende desideologizado. Se generó así este *Encuentro,* abierto a toda la comunidad latinoamericana, en el que cuarenta mesas redondas, ciento cincuenta expositores y más de veinte invitades –no solo del país sino también de Chile y Uruguay–, con participantes de toda América Latina, alzaron sus voces para propiciar un diálogo democrático y participativo sobre los problemas que atraviesan nuestras lenguas, las lenguas latinoamericanas. Fueron cuatro intensos días de actividades, en los que nos encontramos para conversar sobre la lengua, las lenguas, las variedades de las lenguas, sobre literatura, poesía. El eje en los derechos lingüísticos entendidos como derechos humanos desde una perspectiva amplia estimuló no sólo la participación de ponencias académicas, sino también a la multiplicación de diferentes espacios que congregaron otres actores culturales como la Feria Editorial autoconvocada por editores locales que organizó y reunió a más de cuarenta emprendimientos independientes de la ciudad y de otros lugares. También acompañó al *Encuentro* el ciclo artístico *Malas Lenguas* –organizado por artistas autoconvocades– que emergió en este contexto, con propuestas de todo tipo (musicales, visuales, cinematográficas y artísticas).

En el marco del *Encuentro*, se llevó a cabo la "Jornada de Revitalización lingüística" en la que nos reunimos en torno a las preguntas por las experiencias que se vienen llevando a cabo, los desafíos y las urgencias de las lenguas que hablamos en América Latina - Abya Yala.

La gran cantidad de participación en esta primera publicación también dice acerca de este *Encuentro*: más de cuarenta artículos de diferentes temáticas, conferencias de lxs invitadxs y escritos sobre el espacio de Revitalización están presentes en esta oportunidad.

Lo que escuchamos, lo que vimos, lo que se vivió esa semana en Córdoba sigue resonando. No solo en las aulas, también en las calles y en las charlas cotidianas. Parte de eso presentamos en esta publicación, mientras preparamos una segunda edición del Encuentro para 2021. La discusión acerca de la "lengua española" no puede darse sin la intervención de su dimensión histórica y política. En este sentido, las urgencias latinoamericanas nos alertan sobre las

lenguas que aún hoy siguen invisibilizadas y sobre las variedades del castellano desprestigiadas. Estos desplazamientos generan, inevitablemente, segregaciones violentas a las comunidades de hablantes, que siempre giran alrededor de un centro de poder autoproclamado, como las Academias de la lengua española, la RAE, el Instituto Cervantes. La discusión sobre la lengua también es la discusión por nuestras soberanías y la posibilidad de pensarnos es nuestras complejidades.

Sofía De Mauro y Cecilia Pacella
Coordinadoras

Manifiesto ante la realización del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, Argentina

Fundamentación del I Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica

Conforme la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* y en la convicción de que el respeto a la variabilidad lingüística constituye un derecho humano tanto individual como social, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba promueve el *I Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica* que propone una reflexión amplia, situada en la realidad latinoamericana, sobre el problema de las lenguas y su articulación con políticas económicas, sociales, culturales, académicas, educativas y comunicacionales.

El paradigma que entiende los derechos lingüísticos como derechos humanos advierte sobre los peligros que se manifiestan cuando determinados Estados o instituciones buscan entronizar una lengua (o variedad de lengua) con un estatus simbólico superior, política que genera la creencia naturalizada en su superioridad (o carácter hegemónico) y cuyo efecto inmediato es el desplazamiento de otras lenguas y variedades al nivel de lo dependiente, lo ilegítimo, lo desautorizado. La violencia de esta política lingüística no es solo simbólica pues, por la relación de interpretancia existente entre lengua, cultura y hablantes, junto con la promoción de la superioridad de una lengua se legitima una sociocultura y a sus hablantes, con el desplazamiento consiguiente de otras lenguas, socioculturas y hablantes hacia una inscripción de marginalidad, dependencia, inferioridad, atraso y pobreza. Se trata de una clara violencia que posiciona a algunxs fuera de la cultura legítima y promueve procesos de alienación lingüística y vergüenza étnica o sociorregional. La violencia que supone la jerarquización de lenguas y variedades tiene efectos en todos los campos —educación, trabajo, arte y participación política, entre otros— y afecta directamente a los derechos de hablantes de las cientos de lenguas originarias de Latinoamérica, pero también los derechos de numerosas comunidades que hablan variedades sociorregionales del castellano en Latinoamérica, condenándolas al aislamiento social, cultural y político.

En la actualidad puede reconocerse una clara política lingüística por parte de la Corona Española, la Real Academia Española y el Instituto Cervantes que, junto a empresas multinacionales de capitales españoles (Banco Santander, Telefónica, Iberia, BBVA, Repsol, RTV, Agencia EFE, CNN en español), promueven la ampliación del capital simbólico del *español académico e intentan*

imponer un orden no exento de violencia en la vida lingüística del mundo hispanohablante. Los Congresos de la Lengua, a partir de un conjunto restringido de afirmaciones, construyen una comunidad subjetiva entre lxs hispanohablantes con expresiones según las cuales la lengua española es una "patria común", "lengua global", "lengua de encuentro", en una clara estrategia de sensibilización previa al ingreso de emprendimientos económicos de filiación española en Latinoamérica. De esta manera, la política lingüística de estos congresos puede enunciarse como de desplazamiento de la unidad latinoamericana en orden a la producción de una comunidad iberoamericana, a cuyo frente se autoposiciona España. La generación de una lengua con un alto valor simbólico y un número importante de hablantes redunda en otra empresa, igualmente o más rentable todavía, cual es la propagación de institutos de enseñanza de la lengua española, con su amplio mercado editorial y venta de títulos habilitantes por parte de una institución que pretende su monopolio (el Instituto Cervantes).

Con el argumento del valor comunicacional del castellano, se regula y normativiza la *lengua que queda así principalmente comprometida en su rasgo instrumental, como dispositivo técnico de penetración económica por una parte y, a la vez, como fórmula de colonización y propagación cultural*. Se trata de políticas lingüísticas centralistas y reguladoras que desmienten la retórica del carácter pluricéntrico del español, tal como se infiere del Diccionario Panhispánico de Dudas (2005) en el que el setenta por ciento de los "errores" que se sancionan corresponde a usos americanos, a pesar de que el noventa por ciento de lxs hablantes de castellano son latinoamericanos.

En abierta oposición a esta política lingüística, proponemos una reflexión orientada por el respeto de lo plural y cambiante en toda lengua, por la visibilización de las experiencias irreductibles que se expresan en todas las lenguas y en las innúmeras variedades sociorregionales del castellano, por el reconocimiento de la plena ciudadanía de todos los hablantes en condiciones de igualdad de derechos. Por ello, nos posicionamos abiertamente en contra de toda celebración del multilingüismo y el multiculturalismo que obture la comprensión de las violencias y desiguales relaciones de fuerza que están en su base; en contra de toda celebración de la alteridad que, sin embargo, busca ordenarla y nombrarla de acuerdo a posiciones de poder existentes; en contra de toda regulación de la lengua por parte de quienes se arrogan el poder de determinar sus jerarquías y sus límites; en contra de cualquier coerción sobre lenguas y prácticas comunicativas ejercida por mecanismos que afectan derechos y empobrecen los mundos lingüísticos.

Proponemos admitir —y respetar— la condición babélica de una lengua así como la condición babélica de las lenguas. Porque toda lengua es plural, interpretación de múltiples experiencias y modelos culturales; porque la riqueza de las lenguas consiste en la posibilidad, siempre abierta, de diseminación de sentidos. No deseamos renunciar a la división de las lenguas

ni añoramos ningún monolingüismo autoritario. Nos comprometemos con la liberación de las lenguas, con la democratización de todas las palabras y con el respeto extremo a la soberanía cultural de las naciones.

La Facultad de Filosofía y Humanidades celebra la riqueza y la irreductibilidad de sentidos de la lengua castellana, siempre en tensión para expresar la historia, el arte y la experiencia cultural de nuestros pueblos. En cuidado del poliglotismo de nuestras socioculturas, propone este Encuentro sobre los Derechos Lingüísticos para pensar la lengua como un derecho y como un espacio para la construcción de la pluralidad (de voces, de sentidos, de experiencias, de saberes).

El ideal de una lengua única, normalizada, es un invento de los estados modernos, construido por reyes, lingüistas, diccionarios, gramáticas y academias de las lenguas que buscan producir hablantes igualmente normalizadxs; y ejercen formas de violencia y poder sobre las lenguas y sobre lxs hablantes de variedades sociorregionales que así, mediante estas normalizaciones, quedan despojadxs de derechos fundamentales sin los cuales resulta improcedente pensar la lengua desde una perspectiva soberana y democrática. Teniendo en cuenta lo hasta aquí expresado, la comunidad de la Facultad de Filosofía y Humanidades manifiesta que todas las áreas de su competencia asumen la defensa de una lengua plural y de las lenguas en plural, porque es en ella y a partir de ellas que cada una de nuestras disciplinas —la filosofía, la historia, la lingüística, la literatura, la educación, la antropología, la geografía, la bibliotecología, la archivología— encuentran su posibilidad de desarrollo y crecimiento. Habitamos en el espacio público de una lengua para pensar, investigar, estudiar, producir y promocionar el conocimiento.

Como comunidad universitaria entendemos entonces que:

La universidad pública argentina tiene el compromiso indelegable de velar por los derechos de cada unx de lxs individuos que componen la comunidad a la que se debe, y de ninguna forma puede estar al servicio de instituciones o políticas de estado que lesionan estos derechos.

La universidad pública argentina debe cuidar y promover los derechos lingüísticos como un derecho humano irrenunciable, cimiento del derecho a la identidad, a la cultura y a la soberanía de los pueblos latinoamericanos.

La universidad pública argentina tiene el compromiso indelegable de bregar por una sociedad más democrática e inclusiva en nuestro país y en toda Latinoamérica.

DECLARACIÓN DEL ENCUENTRO INTERNACIONAL: DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DERECHOS HUMANOS[1]

El Comité Organizador y asistentes al I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos, realizado en Córdoba del 26 al 29 de marzo de 2019, expresan su repudio a la obstinación con la que el CILE intentó, una vez más, entronizar el castellano como única lengua de identificación para nuestros países. Repudiamos, igualmente, los dichos de Mauricio Macri sobre los beneficios de la uniformidad lingüística.

Estos eventos reflejan no solo un supino desconocimiento de las cientos de lenguas que se hablan en nuestros territorios y de las más de quince que se hablan en nuestro país; sino fundamentalmente la continuidad de una actitud política que niega el conflicto y la discriminación a la que están sometidas comunidades de hablantes de otras lenguas (lenguas de inmigración, lenguas de señas, lenguas originarias). Asimismo, creemos que el CILE recupera la ideología lingüística imperial que acompañó la formación de los Estados nacionales y que constituyó la base del exterminio y la marginación de comunidades de otras lenguas y la ocupación de sus territorios.

Durante estos cuatros días de reflexión y debate sobre los derechos lingüísticos como derechos humanos, en los que participaron 350 expositores y 2000 asistentes, levantamos múltiples voces en múltiples lenguas y variedades; todas ellas hicieron a la construcción de este espacio polifónico. Hemos disfrutado de la traducción de lenguas de señas, aymara, camiare, chaná, huarpe, kakán, mapudungun, moqoit, qom, quechua, tehuelche, tapiete, wichi, etc.; situación que enriquece porque nos permite acceder a otras realidades que no solo son lingüísticas sino también sociales, políticas, filosóficas, experienciales y epistemológicas. Especial presencia tuvieron las voces del castellano no académico (*Malas lenguas*), voces que nos dicen que hay un decir que puede transformar nuestra sensibilidad y nuestras vivencias cuando el decir fuerza a la lengua.

Por ello, creemos firmemente que el monolingüísmo monológico y autoritario cierra todo camino al intercambio de saberes y obtura el reconocimiento de los derechos más elementales.

[1] Declaración escrita entre participantes del *Encuentro* y leída en el Acto de Cierre.

Invitadxs

LA RAE Y SUS ANTAGONISTAS: NOTAS PARA UN ARMISTICIO

Fernando Alfón

Las críticas que a diario afligen a la Real Academia Española se dirigen a su obra emblemática, el *Diccionario,* a causa de su sesgo español y prescriptivo. Las primeras ediciones, en el siglo XVIII, no adolecían de ese sesgo, porque no se solapaba. La RAE se jactaba de su españolismo, de su vocación rectora y floreaba su condición nobiliaria. Un diccionario panhispánico, en cambio, crea malos entendidos y estimula la querella. El problema consiste en que *diccionario* y *panhispánico* es un oxímoron; no se puede registrar en un volumen la diversidad de una lengua hablada por 500 millones de personas (la populosa cifra es de la RAE). No se puede y temo que la RAE ni siquiera lo intentó: siguió haciendo un diccionario para españoles, lo adobó un poco de americanismos y lo salió a vender *urbi et orbi* como lexicón de todos. El resultado no los avergüenza, pero muchos espeluznamos ante la pesada criatura.

¿A qué se debe que la RAE haya apurado la invención frankensteiniana del panhispanismo? La respuesta está a la mano. Temió que América anhelara una soberanía idiomática, tomara conciencia de su lugar en la lengua y gestara su propio diccionario. No era tanto el horror a que la *judía* se dijera *frijol, poroto* o *habichuela,* del otro lado del océano. Era que el parámetro idiomático se mudara de capital. España ostenta el monopolio del diccionario, de la gramática, de la ortografía; define el patrón de pureza y capitaliza la enseñanza del español en el mundo; hegemoniza las traducciones y lidera la hechura completa del libro en español. Las cifras que eso representa para su economía son siderales. Temió que, al ceder la centralidad, perdiera los réditos que derivan de ella.

¿En qué consiste este panhispanismo fabuloso? Mencionaré un ejemplo. Durante su gestión como director de la corporación, 2015-2018, Darío Villanueva Prieto (oriundo de Galicia) no dejó pasar oportunidad para confesar que, lejos de hacer política, la labor de la RAE se limita a una inofensiva labor descriptiva. Para ejemplificar el saneamiento de la institución, fue siempre al mismo ejemplo: la rápida incorporación del neologismo *mileurista.* Era una voz muy joven, pero bastó que se acuñara en España para que la RAE la sumara con premura al *Diccionario.* No la mandó al Purgatorio, desolado desván donde dormitan muchas voces americanas. Desde el Golfo de México hasta Tierra del Fuego, no oímos nunca la palabra *mileurista* (nadie cobra en euros), ni tenemos especial necesidad de saber qué significa, pero ahí la tenemos estampada en el

diccionario *de todos*. Ahora bien, si era una palabra que se impuso solo en España, lo lógico hubiera sido que la mandara a un *Diccionario de españolismos*, así como, a las que son exclusivas de algún país americano, las arrinconó en un *Diccionario de americanismos.* La razón es inconfesable, pero es esta: España no se siente una región más de la lengua.

Los argentinos hace rato que tenemos *abrochadora, aguinaldo, bostero, chizito, concheto, fibrón, pochoclo, telo, ténder*. Cualquiera de estas palabras hubiera merecido un lugar en un diccionario «panhispánico» —por antigüedad, por uso, por extensión geográfica— antes que la tierna *mileurista*. Y hay más. Así como la RAE retarda todo aquello que no sea español, desdeña todo aquello que no sea católico. ¿Cómo se explica, si no, que ignore las voces *cajeta, choto, manuela, orto, polvo, sorete, trolo?* ¿Acaso nos está sugiriendo que son voces indecentes, que ella no consciente que se digan, o cuanto menos no está dispuesta a registrarlas? Villanueva Prieto razonó que muchas palabras no ingresan al *Diccionario* debido a que se trata de un libro, esto es, un número finito de páginas. Auguró que una próxima edición de la obra, en soporte digital, no tendrá el límite de espacio. Pero ahí el problema se agravará a mega dimensiones virtuales. Veamos.

La RAE se niega a quitar de su *Diccionario* la acepción *trapacero* para la voz *gitano,* argumentando que esa acepción existe y no hay nada que hacer. La respuesta parece científica, pero nos obliga a la filosófica pregunta de qué es existir para la RAE. He aquí una respuesta. En Argentina, una de las acepciones de *gallego* es *bruto.* El *Diccionario* registró ese sentido recién en su 22ª edición, como quinta acepción, y de uso exclusivo en Costa Rica. En la 23ª edición lo retiró. Se ve que algún vecino de don Villanueva Prieto le hizo llegar la protesta y la RAE supo, en esta oportunidad, escuchar el enojo de una noble comunidad. Si la hubiera definido mejor, en el efímero momento de su existencia, hubiera informado a los lectores que *gallego* es la forma coloquial con que, en varias regiones de Hispanoamérica, llamamos por igual a todos los españoles.

La RAE debería dejar de simular y actuar como su nombre lo requiere: una institución nobiliaria. Al fundarse, allá por 1713, entre los lemas que se propusieron para representarla estuvo el *aprueba y reprueba*. Si no triunfó, acaso fue porque confesaba sin ambages su tarea más enfática. Debería reivindicar ese lema y salir a campear con ese estandarte. El traje de institución democrática y científica le queda muy holgado. Si se lo quitara y volviera al jubón y al cuello de lechuguilla, volvería a encontrarse consigo misma. Su *Diccionario* debe

restituir el prólogo de 1726, dejar de llamarse *de la lengua española* y preferir uno más verosímil como *Diccionario de autoridades.*

A partir de la crisis de 2008, el Estado Español recortó un 60% el presupuesto destinado a la RAE; el principal problema que atraviesa la institución, sin embargo, no es económico. Revistas especializadas, institutos de enseñanza y universidades de todo el mundo reprochan a diario la forma en que la RAE trata a la lengua. La institución suda por sus finanzas, pero se desangra por la herida de sus sesgos. Trabaja un rato en temas lexicográficos y se fatiga el resto del día conteniendo el desplome de su imagen pública.

¿Por qué oculta su naturaleza monárquica? A los hablantes, por lo general, no les interesa saber si la autoridad proviene de muchos o de unos pocos; les basta con que se perciba como autoridad. A nadie le importa si una palabra es correcta porque lo impone el uso o porque lo impone la RAE. Se cree en lo «correcto», tanto como se cree en Dios. La RAE siempre dictamina y a menudo logró imponer su criterio. A muchos nos puede parecer sesgado; pero ¿acaso no vale por eso mismo? Muchos hablantes quieren saber qué piensa el Rey, con respecto a tal o cual neologismo, y solo estarían dispuestos a usarlo si el Rey lo consiente. Pues bien, al César lo que es del César. La RAE debería decir: estas son las palabras que nosotros autorizamos, estas son sus definiciones. Punto. ¿Qué sentido tendría combatir esas definiciones, si llevan la firma de quién las consiente?

Ya es tiempo de que la RAE vuelva a su raíz y se confiese como una corporación destinada a dictaminar, según sus criterios ilustres, qué es bueno y qué es malo para la lengua española. Ya es tiempo de que abandone el gesto de imparcialidad científica, se desahogue y diga, a los cuatro vientos: «¡He aquí lo que Dios manda!». El que crea en Dios, que acate. Ya es tiempo de superar la fatigosa querella que lingüistas, poetas, docentes y ensayistas tenemos con la RAE. Ella debe estar cansada de ser fustigada todas las mañanas; y nosotros estamos cansados de fustigar. Si la RAE cree que la lengua debe tener una custodia, si cree que Madrid debe seguir siendo su meridiano, pues que se deje de eufemismos y sanseacabó. Nadie que crea en la RAE dejará de respetarla porque asuma su histórica vocación preceptiva. Me atrevo a decir, incluso, que todo su prestigio proviene de que esa vocación no ha cesado nunca.

La lengua no será mejor ni peor luego de este armisticio. Acaso estemos más descansados todos y ocupados en tareas más auspiciosas. Es tiempo de capitular. Lo que viene por delante es muy inquietante y requiere haber saldado este enorme malentendido.

DARÍO, AMÉRICA LATINA Y LO POLÍTICO DE LAS LENGUAS. POR UNA FELIZ INESTABILIDAD

Diego Bentivegna

El modernismo, en su momento clásico, entre *Azul…* (1888) y *Cantos de vida y esperanza* (1905), se piensa como una práctica de la lengua refractaria y tensa. No como un lugar de plenitud de la lengua y del estilo, sino como una crisis: una práctica refractaria por un lado a la identificación naturalistas entre lengua, Estado y nación, y refractaria también a la lengua vista como una entidad ajena, o relativamente ajena, con respecto a las naciones de la América Latina. La lengua modernista es una lengua que se construye sobre una falta, que se muestra en su condición misma de artificio, y que, sobre todo, se presenta como una lengua enrarecida, desnaturalizada, una lengua que muestra su condición de entidad construida y, al mismo tiempo, de vacío. Que dice, en última instancia, una crisis.

El arco de la vida de Darío, entre 1867 y 1916, es también el arco del despliegue del hispanismo como dispositivo transatlántico, como instancia de recolonización cultural de un espacio sentido como natural y propio que comenzará a ser llamado "Hispanoamérica". Por una política explícita elaborada en el seno de la Real Academia y con el propósito declarado de reposicionar a España en un continente que había quebrado no solo política sino también culturalmente con ella, se van fundando a lo largo del continente las academias correspondientes, las academias "hijas" de la que tiene su sede en la villa y la corte. La colombiana se funda en 1871; la de Ecuador, en 1874; la mexicana, en 1875. Ya en el Istmo, en El Salvador y en Guatemala, donde Darío vivirá de manera intermitente y que sentirá siempre como parte de una única nación centroamericana, las academias comienzan a funcionar en 1875 y en 1887 (más tardíamente, ya en pleno siglo XX y después de la muerte del poeta, se fundan las de Nicaragua, Costa Rica y Honduras).[2]

Desde diferentes posiciones críticas, se sigue afirmando, seguramente de una manera algo mecánica, que el modernismo clásico implica un trabajo de apropiación con Francia como significante: Francia, la materialidad del francés, las mediaciones culturales asociadas con París como configuración, son por

[2] Sobre el despliegue de la red de Academias americanas de la lengua en la segunda mitad del siglo XIX, cfr. Süselbeck (2014). Para una visión histórica más amplia de las políticas lingüísticas hispanistas en relación con la lengua, cfr. Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004). Sobre los posicionamientos de Darío en relación con las Academias y con la lengua, remitimos a Arrieta (1967), Herrero Mayor (1972), Rama (1986), Oviedo (2016), Link (2019).

supuesto instancias determinantes en el modernismo de *Azul…* a *Prosas profanas*. Sin embargo, por supuesto, vista desde una política de las lenguas y desde la dimensión glotopolítica de las prácticas discursivas que asociamos con la literatura, la cuestión es más compleja. Una brevísima reflexión en torno a los modos en que se van constituyendo esos objetos que hoy, desde nuestra perspectiva, se presentan como entidades cerradas y autosuficientes, una atención a la historia de los textos de aquello que hoy llamamos *Azul…*, aquello que llamamos *Prosas profanas*, puede ser, en este punto, de cierta utilidad.

Entre la primera y la segunda edición de *Azul…*, entre la de Valparaíso, de 1888, y la de Guatemala, de 1890, Darío incorpora la famosa carta prólogo de Juan Valera, pero también decide incluir una serie de composiciones, sobre todo de sonetos, entre ellos el que titula "Caupolicán", con el que, según el propio Darío, y eso es lo que en esta instancia nos importa, se incorpora al castellano por primera vez el soneto en alejandrinos (Darío, 1976. 163). Solo repongo —y resumo— aquí lo que ya dije en otro lado (Bentivegna, 2018). *Caupolicán* es un significante tensionado, no resuelto: es el *nombre mapuche*, que en su forma misma, abre hacia las series de las lenguas autóctonas americanas, como "Tutecotzimí", el largo poema sobre un pueblo migrante, los pipiles, sobre la construcción de lo político como una práctica de desposesión y de sacrificio, que Darío publica ese mismo año, 1890 (aunque tendrá que esperar hasta *El canto errante*, de 1907, para ser incluido en libro), dedicado sintomáticamente a Juan Valera, el "tesorero de la lengua" y el protagonista, junto con el colombiano Rufino José Cuervo, del debate en 1900 en torno a la fragmentación del español.

Es un debate en la que la evidencia filológica que provee el gramático colombiano en torno al carácter inevitable del cambio y, en última instancia, en torno a la naturalidad de la fragmentación, se contrapone al voluntarismo culturalista sostenido por Valera, en torno a la confianza en que algunas prácticas discursivas (para el español, sobre todo las "altas", sobre todo la literatura) suturan esa posible fragmentación (cfr. Del Valle y Stheeman, 2004, y Ennis, 2013). Entiendo que algunas de las crónicas menos transitadas del nicaragüense, crónicas que en muchos casos tiene como objetivo leer lo contemporáneo y armar con ello constelaciones posibles, pueden darnos algunas claves acerca del modo en que Darío se posiciona en torno a la lengua. Por ejemplo, en un escrito que le dedica a su amigo costarricense Aquileo Echeverría en 1909 y a su serie construida sobre algunos elementos de la lengua popular de Costa Rica: las *concherías*.

> Si desde la época anticlásica vemos que la *r* final de los infinitivos se asimila a la *l* delante de los sufijos, y así lo observamos en *Concherías*, necesario será concluir que la vida de nuestra lengua posee una pujanza extraordinaria, y que allí donde se encuentra la libertad de hacerlo, se desarrolla tan fuerte como en los primeros años de su aparición en la Península Ibérica. Entre vocales, la síncopa de la *d* fue ley constante, y así subsiste en nuestro lenguaje popular, que la suprime indefectiblemente en los participios de primera conjugación. La elisión de la *o* de la *e* delante de palabras que principian por vocal, también la observaron los castellanos y es le dominante en la lengua "tica" y americana en general (Darío, 1950: 606-7).

El camino de Darío, que es el camino latinoamericano, no es ni el naturalista evolutivo de Cuervo ni el voluntarista restrictivo de Valera, que en última instancia se postulan como dos caras del dispositivo hispanista de la época que el siglo XX heredará. Darío se sostiene en este texto en la visión crítica de la gramática de la Academia que en Centroamérica sostenía por entonces Roberto Brenes Mesén, que había hecho también el viaje intelectual a Chile, donde había estudiado con Friedrich Hansen y que en 1905 había publicado en Costa Rica una gramática histórica del castellano. Darío, que frecuenta esas lecturas filológicas, opta por escuchar las potencialidades que habitan en la lengua popular, y la obra de Aquileo Echeverría se le presenta en este mundo como un ejemplo especialmente válido, en la medida en que no se ajusta exactamente a lo que los críticos de la época esperan del canon modernista. Escribe Darío a partir de los versos del costarricense:

> Las palabras que los gramáticos han condenado como impropias son, con frecuencia, arcaísmos, y en todo caso se nos ofrece la oportunidad de ver que las leyes fonéticas que presidieron a la formación de la lengua castellana, siguen ejercitando su influencia a través de la distancia y los siglos (Darío, 1950: 606).

El camino dariano es el del canto como *errancia*, que no es solo un modo de habitar un espacio, sino de pensarse en relación con un espesor histórico: es el de habitar la diferencia, es el de escribir desde lo *errado*, es el de la escucha de las variedades y las dimensiones conflictivas de las palabras, que se resisten a amoldarse a dispositivos como los elaborados por la Real Academia. De la dimensión política de esos dispositivos Darío será siempre consciente ("de las Academias / ¡líbranos señor"!, dirá en las "Letanías de nuestro señor Don Quijote" [Darío, 2000: 146]; se burlará de manera explícita de los rituales de la Real Academia en *España contemporánea* en la irónica crónica "Los inmortales" [22 de septiembre de 1899] etc., 1901, etc.) Así, en el artículo que le dedica a

Colombia en la serie de 1911 "Repúblicas americanas" de la revista *Mundial*, leemos:

> El culto a la gramática. He ahí al enemigo. La capital menos castiza: Buenos Aires. El único presidente que haya decretado sobre el idioma de sus conciudadanos: el doctor Soto, de Honduras. Hay mucho en esto de paradoja. Colombia, no hay duda, ha sido un gran cerebro de América; pero ha tenido también un brazo fuerte, un cuerpo rico de energías, cuya acción se desviara a causa de haber concentrado, más que en otras partes, la influencia nociva de los antiguos filtros españoles (Darío, 1920: 27).

El espesor del fragmento es complejo, entre lo que Darío afirma y los discursos con los que dialoga. No está claro si el sintagma sobre el "culto a la gramática" es de estricta responsabilidad dariana. Lo cierto es que Darío recuerda en este pasaje una de las primeras polémicas en la que intervino, muy joven, en su Nicaragua natal, contra el decreto por el que el "en todos los colegios i escuelas de la República se enseñe el Español, con sujeción exclusiva al texto de la Gramática de la Real Academia de la Lengua Castellana, edición de 1880", según cita el propio poeta, adolescente, en el artículo de *El Porvenir de Nicaragua* (Managua, 29 de abril de 1882, en Sequeira, 1945: 66), el mismo en el que pide la reunión de un Congreso Internacional lingüístico —eso sí, el joven Darío propone que se reúna en Madrid— para tratar "todas las reformas que parezcan dignas de admitidas en el idioma español" y que escriba una Gramática elaborada por una comisión internacional, y no solo por españoles. En *El viaje a Nicaragua*, a su vez, Darío alude al poder de difusión de los instrumentos lingüísticos elaborados en Bogotá.

> El gramaticismo y el filologismo llegaron por influjo colombiano. En un tiempo, cuando a Bogotá se la llamaba la Atenas de América, fueron aquellos países como dependencias académicas de Colombia y de Venezuela. De ahí que todavía se encuentre quienes juzguen que el hombre ha sido creado por Dios para aprender el *Diccionario de galicismos* de Baralt y las *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano* de don Rufino José Cuervo (Darío, 1988: 153).

En todo caso, Darío termina oponiendo el modelo de Buenos Aires, la "menos castiza" de las capitales americanas que había recorrido como espacio heteroglósico en los noventa (el francés de la clase "alta", los devenires inmigratorios en La Boca, el lunfardo al que le dedica un artículo temprano, las huellas de las lenguas americanas atesoradas por Mitre, traductor del italiano y del latín), al de Bogotá, la amurallada ciudad letrada donde en 1871 se había fundado la más antigua de las Academias de la lengua (que todavía, cuando

Darío escribía esta nota, no existía como tal en la capital argentina), impulsada, entre otros, por Rufino José Cuervo.

Regresemos a la poesía y al trabajo progresivo de constitución de *Azul....* Caupolicán es, para Darío, Nemrod ("lancero de los montes, Nemrod que todo caza"), es decir, el cazador que en las tradiciones asociadas con la Biblia (y Darío conoce bien esa tradición y la poesía litúrgica, popular y latina, como lo muestra en su tardío relato *El oro de Mallorca* a través de la mediación, seguro, de *A rebours* de Huysmans) dispone la construcción de Babel, da inicio, en la tradición, a las ciudades. La Babel que, tópicamente, uno de los biógrafos de Darío, el cordobés Arturo Capdevilla, asociará en los años veinte con Buenos Aires y los peligros de sus hablas. El procedimiento analógico, la forma de la aposición que Darío rapta del simbolismo, señala aquí un desplazamiento, del corazón de la lengua "pura" o "castiza" que se pretende para la poesía, a la lengua babélica, compleja, múltiple y en devenir: la lengua de los pueblos de la América meridional incorporados de manera violenta a los Estados nacionales de la Argentina y de Chile, que acaba de coronarse pocos años antes de que el barco de la compañía alemana Kosmos que lleva a Darío atraque en el puerto de Valparaíso.

La *Vida de Ruben Darío escrita por él mismo* (1912, 1915 en volumen) plantea en este viaje una de las primeras escenas explícitamente glotopolíticas darianas, que es, curiosamente, poco recordada. Darío intenta comunicarse con la tripulación del barco alemán. Para ello, no se le ocurre apelar al francés, a la lengua con la que leía y traducía entonces a Hugo con el salvadoreño Francisco Gavidia, sino a lo que se percibe ya como la lengua global de la economía y de los transportes intercontinentales: el inglés. Hay un mundo de las relaciones comerciales que no es exactamente el mundo cosmopolita de una literatura deseada. Sin embargo, Darío conoce poco el inglés, el diálogo con la tripulación es dificultoso y el viaje hacia Valparaíso, donde nacerá *Azul…* y, según la mirada de Darío, y es esa mirada lo que ahora nos importa, donde se forjará el modernismo, estará marcado por la soledad y el silencio, "entre alemanes que no hablaban más lengua que la suya" (Darío, 1976: 56). La pesadilla es, pues, la pesadilla del monolingüismo.

Es una escena de heteroglosía lingüística y de fracaso comunicativo cuya continuación es una escena parisina. Darío narra un encuentro con Jean Moréas, el poeta griego en lengua francesa que entonces estaba fundando la Escuela Romana y, que, según le habían dicho, conocía el castellano. "No sabía ni una palabra. Ni él, ni Verlaine, aunque anunciaron ambos en los primeros tiempos

de la revista *La Plume*, que publicarían una traducción de *La Vida es sueño*" (Darío, 1976: 97). Otra vez, el problema es el monolingüismo. Más que en la tensión entre cosmopolitismo y nacionalismo, lo que heredamos en Latinoamérica de Darío es un modo de habitar la lengua como errancia en un *mundo* —un concepto que el nicaragüense problematiza— que es un espacio relativamente unificado, pero que es también un choque de tiempos diferenciales y de espesores históricos.

La especificidad que el modernismo dariano postula frente al simbolismo y el decadentismo franceses como ejercicios de una palabra plena y en última instancia monológica pasa por hacer hablar la lengua en una lengua ajena: construir una literatura en español pero despojada de hispanismo o de españolismo (la diferencia entre España y la "Hispania fecunda", que Darío canta en la "Salutación del optimista", un poema en el que escancia, busca un ritmo y una respiración, *hispánica, latina*, que no se explica sino en tensión con la prosodia en el que el castellano *hispanista* se había fijado antes de la irrupción modernista), pero que tampoco puede reducirse a una suerte de francofilia abstracta.

Esas opciones, la hispanista o la francófila, suponen inscribirse en concepciones monológicas de lengua. La operación dariana es más compleja, y, vista desde los debates contemporáneos, más estimulantes. Tomar sí, como lo explicita en la llamada "Historia de mis libros" de París, pero no solo de allí, sino "de todos los jardines del mundo" (Whitman, Poe, Dante Gabriel Rossetti, D´Annunzio, los modernistas de Portugal y Cataluña). Emprender "incursiones poliglóticas y cosmopolitas" (Darío, 1976: 172), que obligan a Darío a releer desde ahí el canon histórico de la literatura en lengua española, poder explotarla en todos sus registros y en todas sus variedades, al menos tal como esas variedades y registros fueron fijadas en instrumentos lingüísticos como el Diccionario o las colecciones de textos históricos, que Darío desde joven frecuenta y asimila, como lo demuestra en una composición como "La poesía española" (San Salvador, 1882, el mismo año de su primera intervención política sobre el castellano), que remeda formas lingüísticas y prosódicas del castellano desde los cantares de gesta hasta nuestros días. La lengua literaria que Darío propone para América se apoya en Verlaine y Gourmont, sí, pero también en Menéndez y Pelayo, en Baralt o en los tomos defectuosos de la Biblioteca de Rivadeneira.

> Y yo, que me sabía de memoria el Diccionario de Galicismos, de Baralt, comprendí que no solo el galicismo oportuno, sino ciertas particularidades de otros

> idiomas, son utilísimos y de una incomparable eficacia en un apropiado transplante. Así, mis conocimientos de inglés, de italiano, de latín, debían servir más tarde al desenvolvimiento de mis propósitos literarios (Darío, 1950: 158).

Cerremos con una breve referencia al trabajo de configuración del segundo texto: *Prosas profanas*. Entre la primera y la segunda edición del libro, entre la porteña de Coni (1896) y la parisino-mexicana de Bouret (1901), Darío agrega algunas series, tan significativas como las que añade a *Azul…* Agrega "Cosas del Cid" (en 1893, Ramón Menéndez Pidal, nacido solo tres años después que Darío, había obtenido el premio de la Academia por su estudio sobre la lengua del poema castellano), agrega "Dezires, layes y canciones" y agrega "Las ánforas de Epicuro". Las tres series contienen elementos que permiten pensar las operaciones del modernismo dariano como construcciones, al mismo tiempo literarias y lingüísticas. El Cid en la primera, Gonzalo de Berceo en la tercera, el cancionero del siglo XV en la segunda: ser moderno es, para Darío, desde la cuarentena, ser también una *fuerza del pasado*. Hay ahí una polaridad no resuelta, que atraviesa también el modo en que Darío piensa una lengua para una nueva literatura, una literatura que todavía no existe pero que él y sus compañeros están contribuyendo de una manera desmesurada a proyectar: una lengua literaria latinoamericana, que incorpora al mismo tiempo a Verlaine y Mallarmé y al mester de clerecía y a los poetas de los cancioneros de la corte napolitana de Alfonso de Aragón,[3] como en pocos años hará Lorca (lector apasionado de Darío) con el romancero, como lo hará Pound con los provenzales, como ya en la mitad del siglo hará Pasolini (lector intenso del andaluz y del norteamericano) también con los provenzales y con los poetas medievales italianos.

En un escrito de 1967 "Notas sobre al casticismo de Rubén", Raimundo Lida sintetiza de manera magistral la operación de Darío en torno a un castellano,

> Al ansioso de modernidad, todo le sirve para salir de aventuras más allá de las murallas académicas. Para Darío, todo ayuda palmo a palmo a conquistar la tierra de nadie. Es como si el idioma hubiese recobrado la feliz inestabilidad de quién sabe qué tiempos antiguos en que fuera lícito escoger entre *amáis* y *amás*, entre *amaros* y *amar-vos*, entre *dulzura*, *dulzor* y *dulcedumbre*. Tan aficionado a viejos autores españoles como a modernas "incursiones poliglóticas y cosmopolitas", Rubén se mueve, gozoso y con aplomo singular, en un laberinto de posibilidades (Lida, 1984: 98).

[3] Cfr. Pedro Henríquez Ureña (1920).

En una charla en diciembre de 2018 en Hanóver sobre el fenómeno del "lenguaje inclusivo" en la Argentina,[4] uno de los grandes momentos de politización del debate sobre las lenguas en los últimos años, Elvira Arnoux señalaba la necesidad de pensar el fenómeno no desde el punto de vista de una gramática de la lengua como espacio homogéneo, sino desde una gramática de los "usos alternantes". La "e" o la "x", el desdoblamiento, el femenino genérico, las formas que no refieren a un género específico ("el estudiantado", etc.). Ninguna se postula, ninguna debería postularse, como un mecanismo fijo, desde una visión de la lengua como poder constituido, como una norma excluyente, sino como formas constituyentes: son, en rigor, opciones que se presentan al hablante, que adoptará una u otra forma —tal vez ninguna de las que acá nombro— de acuerdo con las determinaciones discursivas, los contextos específicos, los dispositivos enunciativos y los géneros con los que opera. En la posición de Elvira Arnoux, a quien le debemos la incorporación temprana del debate glotopolítico (y del concepto mismo) en la Argentina, opera de manera concreta la memoria de la opción política dariana que sintetiza Lida en el fragmento que citamos. Un castellano movedizo. Un castellano inestable, como el que ve Lida en Darío: un castellano que puede pensar como *latinoamericano* o *hispano*, así, sin más, y ya no como *hispanista* y *castizo*, ni exclusivamente como el "idioma de los argentinos" o la lengua cooptado por el dispositivo nacionalitario. Enrarecer la lengua, hacerla entrar en lo que Deleuze llamará, muchos años más tarde, muchos más cerca de nosotrxs, su "variation ramifiée" (1993: 140).

BIBLIOGRAFÍA

Arrieta, Rafael Alberto (1967). "Rubén Darío y las Academias de la lengua". *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo XXII, nro. 123-124, Buenos Aires. Pp. 7-16.

Bentivegna, Diego (2018). *Rubén Darío: Caupolicán y la caza de la lengua*. Caseros: Eduntref.

Darío, Rubén (1920). *Prosa política. Republicas americanas*. Madrid: Mundo Latino.

Darío, Rubén (1950). *Obras completas*. Tomo II: *Semblanzas*. Madrid: Afrodisio Aguado.

[4] Puede verse en https://flowcasts.uni-hannover.de/nodes/RKYbZ?fbclid=IwAR3LG3h8YW425Tfu7oRhxoi8yWpcHTz_da2uE_RAVHvgzDtWlEjYuB9f-dE

Darío, Rubén (1976). *Autobiografías.* Estudio introductorio de Enrique Anderson Imbert. Buenos Aires: Marymar.

Darío, Rubén (2000). *Poesía*. Barcelona: Planeta.

Darío, Rubén (2003). *El viaje a Nicaragua e Intermezzo tropical.* Edición de Silvia Tieffemberg. Buenos Aires: Corregidor.

Del Valle, José, y Luis Gabriel-Stheeman (eds.) (2004) *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid/Frankfurt del Main: Iberoamericana/Vervuert.

Deleuze, Gilles (1993). *Critique et clinique.* París: Minuit.

Ennis, Juan Antonio y Stephan Pfänder (2013). *Lo criollo en cuestión. Filología e historia*. Buenos Aires: Katatay.

Henríquez Ureña, Pedro (1920). "Rubén Darío y el siglo XV", en *Revue Hispanique,* L. Pp. 324-327.

Herrero Mayor, Avelino (1972). *El castellano de Rubén Darío. Idioma y estilo*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura de la Nación.

Lida, Raimundo (1984). *Rubén Darío. Modernismo.* Caracas: Monte Ávila.

Link, Daniel (2019), "Ficciones informales", en *Heterotopías*, vol. 2, n. 4, Córdoba, pp. 1-19.

Oviedo, Rocío (2014). "Rubén Darío: panamericanismo y lenguaje", en *Les Ateliers du SAL 4*. Pp. 131-142.

Rama, Ángel (1986). "Prólogo" a Rubén Darío, *Poesía*, Caracas-Buenos Aires, Biblioteca Ayacucho/ Hyspamérica, pp. IX-LII

Sequeira, Diego Manuel (1945). *Rubén Darío criollo*. Buenos Aires: Kraft.

Süselbeck, Kirsten (2014). "Las Academias correspondientes de la lengua en la Hispanoamérica del siglo XIX", en Sandra Contreras y Katja Carrillo Zeiter (coords.), Las ciencias en la formación de las naciones americanas, Madrid/Frankfurt del Main: Iberoamericana/Vervuert. Pp. 271-294.

BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN INDÍGENA. PRECONCEPTOS Y CONSECUENCIAS

Marisa Censabella

Lenguaje y vida social, no importa en qué tipo de comunidad o sociedad, conforman una territorialidad de límites difusos y dinámicos. Sin embargo, la reflexión lingüística y el metalenguaje imperante durante la primera mitad del s. XX lograron instaurar efectos no deseados en el estudio de las prácticas del lenguaje. Uno de ellos es la hipóstasis del concepto "lengua", es decir la tendencia a considerarla como una entidad con vida propia y autónoma, cuya identidad se asocia a la homogeneidad —descartando o invisibilizando lo heterogéneo (Bagno 2010). La sociolingüista francesa Cécile Canut (2010) lo que expresa de esta manera: "la lengua, en tanto objeto construido más que objeto dado de lo real, presentado como un todo de dependencias internas, hace que su estudio conduzca a la dimensión fantasmática de lo homogéneo". El concepto lengua, entonces, con frecuencia se concibe como un constructo cultural al que se asocia una red de representaciones sociales.

El estudio de las prácticas del lenguaje debe descifrar qué aspectos de todos los fenómenos de la variación observados están ligados a agenciamientos que responden a las dinámicas sociales de los hablantes. Las decisiones que los hablantes toman sobre el nombre de las lenguas que utilizan, la delimitación de fronteras étnicas o culturales a partir de la identificación de fenómenos de variación, o la factibilidad de uso de uno u otro alfabeto para la publicación de textos sagrados o para la enseñanza formal de la lengua no responden a reflejos de "variedades" o "formas de habla" definidas *a priori* sino a procesos sociales, simbólicos y políticos, más o menos coyunturales y siempre dinámicos que se semiotizan (como índices en el sentido pierciano) a través de determinados fenómenos de variación lingüística (Canut 2010; Blommaert & Backus 2011).

Como cualquier disciplina científica, la lingüística no ha estado ni está exenta de preconceptos al interpretar fenómenos relativos a las prácticas del lenguaje; un campo particularmente fértil a interpretaciones sesgasdas ha sido el del bilingüismo. En los párrafos que siguen revisaremos 1) algunos preconceptos poco afortunados respecto de las competencias de los hablantes bilingües, hoy totalmente descartados entre lingüistas pero vigentes entre hablantes y hacedores de políticas públicas, 2) una esquematización muy general y breve sobre la situación sociolingüística de los pueblos indígenas de la Argentina, y 3) una reflexión sobre los efectos no deseados de planificaciones

lingüísticas que, de manera compleja y muchas veces inadvertida, basan sus diseños en concepciones erróneas del fenómeno del bilingüismo y en una noción hipostasiada del concepto "lengua".

Cuatro preconceptos acerca de los hablantes bilingües

Para Grosjean (2008, 2010), la psicolingüística ha tenido una suerte de *perspectiva monolingüe* para el análisis de los hablantes bilingües, por lo que propone reconfigurarla hacia una *perspectiva bilingüe* para el estudio de los bilingües (para este autor, *bilingües* son las personas que utilizan dos, tres o más lenguas *en su vida cotidiana*. No utiliza los términos *plurilingüe* o *multilingüe* por las connotaciones teóricas y de prácticas situadas que los mismos poseen). Estas son, para Grosjean, algunas caracterizaciones del bilingüe desde una perspectiva *monolingüe*:

- El bilingüismo es un fenómeno raro. Así suele estar conceptualizado por hablantes monolingües de lenguas oficializadas o mayoritarias. Esta concepción es errónea ya que se estima que la mitad de la población del mundo es bilingüe, en todas las regiones del mundo, en todos los niveles sociales y en todos los grupos de edad.

- Los bilingües lo son verdaderamente si adquieren dos o más lenguas durante la niñez. Un individuo se convierte en bilingüe en la niñez, pero también puede convertirse en bilingüe en la adolescencia o en la adultez. De hecho, en todo el mundo cientos de miles de adultos migran a distintas regiones o países y adquiren otras lenguas necesarias para la vida laboral. Motivos frecuentes para adquirir otras lenguas durante la adultez, además de la necesidad laboral, son los matrimonios interétnicos y nuevas necesidades educativas.

- Los bilingües, para serlo realmente, conocen perfecta y equilibradamente las dos o más lenguas que hablan. Este preconcepto es uno de los más expandidos y el que más daño hace en la valoración y autovaloración de las competencias bilingües de los individuos. Se basa en una concepción escolarizante, contenidista y letrada del bilingüismo, que interpreta que el verdadero bilingüe puede desempeñarse indistintamente y con igual competencia en las lenguas que habla en cualquier situación social, formal o informal. Este preconcepto se opone a una de las características más importantes de las competencias de los bilingües que es el ***principio de la complementariedad***. Los bilingües rara vez utilizan indistintamente las lenguas que manejan en cualquier situación social, por el contrario, en ciertos dominios de uso (como el hogar, la comunidad, el trabajo, la escuela) y con cierto tipo de

interlocutores (familiares, amigos, maestros, jefes) utilizan una u otra de las lenguas que dominan, no indistintamente cualquiera de ellas.

-Los bilingües son naturalmente buenos traductores. Se trata de otro preconcepto muy nocivo que dan por sentado muchos monolingües al solicitar traducciones a los bilingües. Ser buen traductor significa trasladar significados y matices semánticos y prágmáticos de una lengua a otra, en situaciones de traducción simultánea o diferida, tanto técnica como literaria. Los bilingües no son naturalmente buenos traductores dado que, debido al principio de la complementariedad, manejan vocabularios y registros diferentes en cada lengua. Para ser buenos traductores, deberán entrenarse.

Para Grosjean los ***bilingües*** son aquellas personas que utilizan más de una lengua en su vida cotidiana o con regularidad frecuente, cada lengua en distintas esferas de la vida social (aunque en algunas esferas se pueden superponer las dos, como en el hogar), con distintos hablantes y según el contenido y fines de la interlocución, en una combinatoria particular que pone de manifiesto el principio de la complementariedad de las lenguas. Dicha combinatoria de variables (variedades y/o lenguas, dominios, interlocutores, temas) no es errática ni responde solamente a la voluntad de cada bilingüe sino que evidencia patrones sociales, aunque no universales ni estáticos a todos los bilingües de una misma comunidad de habla. Rara vez los bilingües son buenos traductores simultáneos entre las lenguas que hablan sin un entrenamiento previo. Además, la primera lengua aprendida puede dejar de utilizarse en algún período de la vida, perder fluidez y volver a ganarla más adelante, en un esquema dinámico y adaptado a las necesidades de comunicación y a los procesos identitarios de grupos de hablantes.

Situación sociolingüística de los pueblos indígenas en la Argentina

Utilizaremos las observaciones sobre bilingüismo presentadas más arriba para relacionarlas con las situaciones sociolingüísticas de hablantes bilingües autoadscriptos a pueblos originiarios en Argentina. Según hemos podido sistematizar de la lectura de bibliografía especializada, se verifican tres situaciones típicas en relación al uso y a la transmisión intergeneracional de las lenguas vernáculas entre hablantes que se autoadscriben como miembros de pueblos originarios (Censabella 2009). Cuando decimos *bilingües* nos referimos a competencias comunicativas en una (o más) lengua/s indígena/s y en castellano:

a) comunidades bilingües con alto grado de transmisión intergeneracional de la lengua indígena, siendo esta la primeras adquirida por los niños (comunidades rurales wichí, chorote, nivaclé, mbyá, algunas comunidades rurales qom/toba).

Una situación completamente opuesta a la anterior:

b) comunidades que han perdido la transmisión intergeneracional de la lengua indígena durante el transcurso del siglo XX. Estas lenguas son recordadas por un puñado de adultos mayores —no se utilizan en la vida diaria— (comunidades tehuelche, vilela, algunas comunidades mapuche y mocoví),

y finalmente:

c) situaciones intermedias, caracterizadas por comunidades en las cuales los hablantes bilingües utilizan con menor frecuencia la lengua indígena en ciertos ámbitos de uso pero se mantiene la funcionalidad en el ámbito familiar, comunitario y religioso (comunidades urbanas qom/toba y ava-guaraní, algunas comunidades mapuche y mocoví, también comunidades hablantes de quichua santiagueño o guaraní en zonas rurales).

Estas tres situaciones no son estáticas, por el contrario son altamente sensibles a contextos socio-culturales y políticos favorables o desfavorables al uso y adquisición de las lenguas indígenas. En relación al ámbito escolar de la EIB, en el grupo *a)* es frecuente que los niños lleguen a la escuela con alta competencia comunicativa en la lengua indígena, aprendida en el hogar y en la comunidad, y con escasa competencia comunicativa en castellano; en el caso *b)* los niños llegan a la escuela como hablantes competentes de castellano, la lengua indígena no se ha transmitido de una generación a otra, en la comunidad solo hay algunos adultos mayores que la recuerdan y, en el caso *c)* se trata, frecuentemente, de hablantes bilingües, migrantes en segunda, tercera o cuarta generación a grandes ciudades, establecidos en comunidades o barrios indígenas. El grupo *c)* es muy heterogéneo desde el punto de vista sociolingüístico, caracterizado por el desplazamiento de la lengua indígena a ritmos diferentes (a veces se pueden hacer generalizaciones según localidades o barrios, otras la situación es cambiante entre las familias que habitan en un mismo barrio). Los niños ingresan a las escuelas, algunas de ellas con modalidad intercultural bilingüe (EIB), hablando castellano y con distintos niveles de competencia en la lengua indígena, incluso dentro de un mismo

grado y en aulas en las que, a veces, la mayoría de los alumnos son no-indígenas.

Por lo tanto una "misma lengua", hablada por un "mismo" pueblo indígena posee situaciones sociolingüísticas diferentes si la comunidad de habla se encuentra en un enclave rural o en uno urbano. Es más, en un mismo territorio provincial se pueden dar las situaciones a) y c) para el mismo pueblo originario, como sucede en relación al pueblo qom en la provincia del Chaco, Argentina. A pesar de que un número cada vez mayor de niños y jóvenes indígenas presenta esta situación sociolingüística, la misma es muy poco visibilizada en documentos legales y es muy poco tenida en cuenta por los funcionarios de la cartera educativa responsables del diseño de políticas lingüísticas para toda una provincia en el marco de la EIB.

El desplazamiento de una lengua (o la pérdida de ámbitos de uso de una lengua) es un proceso complejo y gradual, que no se define únicamente por el quiebre de la transmisión intergeneracional entre padres e hijos dentro de la familia nuclear. Prácticas de solidaridad familiar y comunitaria como el cuidado de los niños por parte de los abuelos y tíos y tías mayores, y la temprana inclusión de los niños en actividades sociales, culturales y económicas tradicionales los expone a usos funcionalmente pertinentes de la lengua comunitaria y, por lo tanto, a su adquisición (Hecht 2010: 39 y sig.). La veloz incorporación de tecnologías digitales con el uso de redes sociales y plataformas de mensajaría en teléfonos celulares brinda en la actualidad espacios de reterritorialización de prácticas del lenguaje ligadas a la lengua indígena, brindándole impluso a los procesos de mantenimiento y revitalización lingüística.

Desde la perspectiva de Grosjean, los niños de los enclaves tipo c) son hablantes bilingües a título pleno, en la medida en que utilizan dos o más lenguas de manera cotidiana o altamente frecuente, en determinados dominios de uso. Pueden manejar solo una de las macrohabilidades lingüísticas (escuchar/comprender) pero lo hacen cotidianamente en la comunicación con abuelos, padres, tíos y vecinos de más edad y en relación a determinados mensajes y propósitos. Esta habilidad puede expandirse a hablar, en otros momentos de la vida (más adelante, todavía durante la niñez o en la vida adulta) según las circunstancias de vida, las decisiones personales de los hablantes y los procesos de dinámica identitaria de dichas comunidades. Para hablantes qom que viven en la localidad de Derqui en la prov. de Buenos Aires, la antropóloga Ana Carolina Hecht (2010:233) ha identificado ideologías

lingüísticas que asocian el hablar la lengua indígena con la adultez. Los adultos qom de esta comunidad expresan que la lengua "está en la cabeza de los niños pero no la pueden pronunciar" y que la misma "la aprenderán de grandes", también cuando sean más conscientes del valor de su origen étnico.

Bilingüismo y planificación lingüística en la EIB

Una política lingüística se gesta en las representaciones sociales y lingüísticas de un conjunto relativamente acotado de actores sociales acerca de las competencias comunicativas de uno o varios grupos de hablantes, con la idea de transformar esta situación en otra deseada con el fin de alcanzar ciertos objetivos (alfabetización, acceso al mundo del trabajo, acceso a lenguas vehiculares, interpretación de textos —sagrados, científicos— revitalización de lenguas en desplazamiento o lenguas de herencia, reparación histórica a pueblos sojuzgados, etc.) (Cooper 1997; Calvet 1997). Más allá de los objetivos enunciados, los resultados de la implementación de una política y planificaciones lingüísticas dependerán de la articulación de varios factores: las concepciones acerca de las prácticas del lenguaje que los ideólogos o hacedores de la política lingüística poseen, las condiciones de factibilidad tanto materiales como subjetivas de los implementadores y las ideologías lingüísticas de los destinatarios de la política y planificaciones (Ricento 2005; Pennycook 2017). Cada grupo de actores posee, según sus roles sociales y trayectorias de vida, ideologías lingüísticas y racionalizaciones diferentes en relación a los objetivos a alcanzar aunque, en muchos casos, algunos de los objetivos de política lingüística sean comunes a los tres grupos. Poco se estudia de qué manera los objetivos expresados y las ideologías lingüísticas de cada grupo interactúan y se influencian mutuamente.

Para los tres grupos mencionados (hacedores, implementadores y destinatarios), las concepciones relativas a las prácticas del lenguaje (concebirlas como homogéneas y más bien estáticas o como dinámicas y contextualizadas) definen el diseño de las planificaciones y por ende impactan en los resultados. Esta distinción es particularmente importante para comunidades que no han experimentado, ni como hablantes ni en la adquisición de la escritura, los resultados de procesos de estandarización para la lengua vernácula. Como la reflexión metalingüística en relación al uso y enseñanza de las lenguas no es privativa de un sector académico o de los funcionarios especializados, tanto lingüistas como docentes, hacedores de políticas públicas y hablantes indígenas poseen idealizaciones/representaciones acerca de cómo debieran ser dichas planificaciones lingüísticas y qué resultados deberían tener (Censabella 2010).

En el marco de la EIB, situaciones aúlicas como las observadas por Medina (2015: 121 y sig.) ponen en evidencia las dificultades que se suscitan cuando una clase dictada en castellano no puede ser automáticamente traducida en qom/toba por docentes idóneos indígenas. Las experiencias del tipo 'pareja pedagógica' que no cuentan con la debida reflexión y entrenamiento producen experiencias poco satisfactorias a nivel áulico. Como hablantes bilingües, los maestros indígenas se rigen por el principio de la complementariedad entre las lenguas, por lo tanto, la adaptación de una lengua a los conceptos y estilos retóricos de la otra no es un proceso que pueda realizarse automáticamente, al menos no sin entrenamiento previo. Situaciones fallidas de traducción automática abonan los prejuicios sobre las competencias de los bilingües que recaen sobre los maestros indígenas y los maestros idóneos, desprestigiando sus prácticas y promoviendo autoevaluaciones negativas. Este tipo de situaciones, muy frecuentes en los establecimientos educativos con modalidad EIB en situaciones del tipo c) antes descripta evidencian que los preconceptos acerca de las competencias de los bilingües analizados por Grosjean están vigentes entre los mismos docentes.

Política y planificaciones lingüísticas originalmente concebidas para valorizar las prácticas comunicativas de las lenguas minoritarias, involuntariamente ayudan a reproducir prejuicios sobre el potencial cognitivo y comunicativo de las lenguas indígenas y, por ende, de sus hablantes. Los planificadores, al descuidar una reflexión profunda sobre la funcionalidad de las prácticas comunicativas bilingües en el ámbito social, sobre el carácter complementario y no idéntico del uso de las competencias bilingües por parte de hablantes indígenas ni sobre la pertinencia de ciertas estrategias pedagógicas y didácticas para ampliar competencias comunicativas en lenguas que no han atravesado procesos de estandarización, privan a los docentes indígenas de una formación adecuada a los desafíos que deben enfrentar. Esta situación profundiza la estigamitización de los maestros indígenas desde la perspectiva de la comunidad escolar no-indígena, y también desde la perspectiva de la misma comunidad indígena, porque no ve los resultados esperados (adquisición de la lengua indígena por parte de los niños) ni que se alcance la equidad laboral entre docentes indígenas y no-indígenas en los establecimientos educativos.

Conclusión

Concebir las prácticas del lenguaje como homogéneas y a las variedades de una lengua como representativas de identidades culturales más o menos

estables posee consecuencias no deseadas en los agenciamientos que se producen al reterritorializar dichas prácticas en espacios formalizados como el escolar, por ejemplo, en el marco de la educación intercultural bilingüe.

Una concepción menos homogeneizante y menos normativa en relación a las lenguas indígenas en la EIB, que permita introducir en el ámbito escolar prácticas del lenguaje acordes a las utilizadas en la vida social producen una reterritorialización de dichas prácticas que las adapta a nuevos contextos y promueve acciones de revitalización lingüística. Este posicionamiento exige a los hacedores e implementadores de políticas y planificaciones lingüísticas esforzarse por diseñar mejores estrategias de profesionalización de los maestros indígenas como especialistas en lenguas y culturas originarias. Esta reterritorialización, además, posee un impacto central en el ámbito escolar: le brinda la posibilidad de transformarse en un espacio más plural, inclusivo y menos colonizador.

Referencias bibliográficas

Bagno, Marcos. 2010. ¿Qué es una lengua? Distintas sociedades, distintas respuestas, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 28, número 52.

Blommaert, Jan y Ad Backus (2011) Repertorios revisitados: "Saber una lengua" en la era de la superdiversidad, en *Working Papers in Urban Languague & Literacies* 67.

Calvet, Louis-Jean. 1997 [1996]. Las políticas lingüísticas. Buenos Aires: Edicial.

Canut, Cécile. 2010. *Une langue sans qualité*. Limoges: Editions Lambert-Lucas.

Censabella, Marisa. 2010 "Disaccordi "ideologici" tra funzionari nazionali, maestri interculturali e anziani. Rappresentazioni dell'EIB nelle comunità toba urbane (Argentina)". En Gobbo, F. y C., Tallé (eds.) *Antropologia ed educazione in America Latina.* Roma: CISU (Centro d'Informazione e Stampa Universitaria). 141-159.

_____. 2009. "Argentina en el Chaco". En Sichra, I. (ed.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Quito: AECID/FUNPROEIB Andes/UNICEF.

Cooper, Robert. 1997. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.

Grosjean, François. 2008. *Studiyng Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

_____. 2010. *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge/Massachusett/London: Harvard University Press.

Hecht, Ana Carolina. 2010. *Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Buenos Aires)*. Muenchen: LINCOM Europa. Cap. 5, 6 y 8.

Medina, Mónica. 2015. *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: una aproximación etnográfica a las clases de qom l'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas.

Pennycook, Alastair. 2017. "Language Policies and Local Practices" en García, Ofelia, Nelson Flores y Massimiliano Spotti. *The Oxford Handbook of Language and Society*. New York: Oxford University Press.

Ricento, T. (ed.). 2005. *An Introduction to Language Policy. Theory and Methods*. Wiley-Blackwell.

UNA LENGUA COSIDA DE RELÁMPAGOS[5]

val flores

Ciudad de Neuquén, una mañana de invierno de 1976 en un barrio periférico. Recién nos habíamos mudado desde Capital Federal, hacía muy poco tiempo del golpe militar. Ese día, a los 3 años, me corté la lengua. En la casa que alquilábamos, una de las tantas que nos cobijaron apenas migramos, había un árbol en el centro del patio de tierra. Yo me quería trepar a ese árbol, exhalando ya mis aires de chonguita. Hice una pila de tarros de pintura para subirme y se desmoronó junto con mi cuerpo. En la caída, mis dientes se incrustaron en el medio de mi lengua, provocando un enorme y hondo tajo del que la sangre afloraba a borbotones. Mi madre, asustada pero ejecutiva, me llevó en colectivo al hospital público junto con mi hermano. Mi padre estaba trabajando. Era un día feriado y casi no circulaba gente por las calles. Ya en el hospital, como mi lengua no paraba de sangrar y era una herida profunda, me cosieron sin anestesia mientras mi madre me sostenía en sus brazos. Dice ella, mi adorada proveedora de recuerdos, que los médicos me felicitaron por valiente porque no lloré. Por la tarde, los puntos se me salieron pero ya había dejado de sangrar. Y así aprendí a andar con la lengua remendada, herida, cortajeada, cosida por un deseo fracasado pero probado.

Siempre fue un problema la lengua para mí. Un problema, una obsesión y una posibilidad vital. Hacerle frente a mi timidez y a mi ritmo silencioso, no hizo más que situarme involuntariamente en el escenario de una guerra que no había elegido. Ese dicho tan disciplinante como una sentencia punitiva, "te comieron la lengua los ratones", como si fuera a activar un habla compulsiva y automática, fue una marca que me acompañó durante toda mi niñez, y paradójicamente a lo que se esperaba, sellaba aún más una pedagogía del silencio que se incrustaba como un aguijón en mi cuerpo.

Este rigor mutis hacía de mi lengua una asonada para los imperativos del decir, de eso que se debía decir. Claro, nunca tuvieron oportunidad de asolarme con el proverbio sexista y misógino que se les adjudica a las mujeres, de tener la "lengua larga", porque poco hacía para parecerme a una mujer. Por el contrario, mujer era una identidad que me desconocía. Y cuando empecé a politizar esa

[5] Mesa Desbordar la lengua III, en el I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos en Latinoamérica. 26 al 29 de marzo de 2019. Córdoba, Argentina. El título es un parafraseo del verso "tengo la boca cosida de relámpagos" del poemario *¿dónde es aquí?* (val flores, Bocavulvaria Ediciones, 2015).

lengua que hablaba de mi cuerpo, esa lengua binaria y heteronormativa, también se abrieron otras heridas, otras costuras, otros tajos, una contusión epistémica (Basile, 2008). Esa lengua que aprendemos en la escuela, en la familia, en la televisión, en las revistas, en el club, en las bibliotecas, era recta, seca, blanca, vertical, lúgubre, con pocos recovecos para el palpitar de la imaginación.

Desde que era niña, una niña masculina, me daban miedo las tormentas. Mi madre dice que nací un día porteño de lluvia fuerte, con truenos y relámpagos. Y algo de ese resplandor fugaz y de ese temblor atronador se me debe haber instalado en el cuerpo, más certeramente en la lengua. Primero venía el relámpago a descubrir mi temor en las grietas de mi cuerpo, mi soledad ensortijada a la piel de las palabras, y luego el trueno me hacía entrecerrar los ojos y apretar la lengua, con el corazón latiendo a la velocidad de la luz o de una sombra que se escapaba entre las persianas rotas de la casa. Tal vez, desde esos tiempos primigenios se incubó ese estremecimiento para mi lengua por venir.

La lengua como obsesión, así es mi existencia entre las palabras, entre los silencios. La lengua se hizo vértebra textual y sexual, incandescente y crepuscular, de mi propia vida. Así advierto que mis escritos ficcionales, pedagógicos, políticos, poéticos, están plagados de figuraciones sobre la lengua: *la lengua del mandato y la lengua del desacato, la lengua bífida de la lesbiana, la lengua sexual del presente, la lengua cimarrona, la lengua interdicta, la deslenguada, el sacar la lengua como gesto feminista, la lengua que escribe contra sí misma, la lengua de la normalización, la lengua del sur, la lengua del pájaro que no sabe si puede nombrar el ojo de su verdugo, cada mudanza que me hizo perder un pedazo de mi lengua*… todas heridas que perturban una lengua legal y preceptiva, con sus mucosas profilácticas y sus técnicas asépticas de producción del yo, del mundo, del cuerpo.

Una lengua, mi lengua, como un acto colectivo y no posesivo, para ensayar un modo sensible de decir y de pensar desencajado de los ideales normativos y programáticos del género y la sexualidad, y dar forma singular e inédita a la niña masculina, a la activista lesbiana, a la pensadora feminista, a la maestra proletaria, a la poeta sureña, a la amante promiscua, a la teórica sexual, a la trabajadora precaria, a la migrante provinciana. Una lengua que se hace esfínter de esos relámpagos que fui acopiando en cada tormenta, devota y fervorosamente, para jugar al destello efímero de otras vidas posibles. Una lengua extraña y pendenciera que rechaza el estatuto de lo inmaculado así

como la pregunta siempre tramposa por el origen, que no es más que umbral de movimiento e hibridez.

Esta lengua, obscena e impúdica para la higiénica y normalizada lengua colonialista y racista de la corona académica y empresarial de España, que ha chupado clítoris, anos, dedos, vulvas, bocas, axilas, tetas, pezones y pieles, atesora el éxtasis de la carne, deletrea una identidad como pasajera del deseo y besa una política del saber perverso. Una lengua que ha lamido la rareza como estigma y como condición del saber, una poética del lengüetazo sexual para sacudir el mundo. Una lengua para sentir, para tocar, para rozar, insaciablemente curiosa y de apetito erótico. Una lengua acústica en la que resuena una proliferación inadecuada de lecturas, que afiebrada se enreda y acaricia con otras lenguas, y se vuelve eco singular de una escucha demorada en los añicos de las palabras.

Una lengua de la dificultad y la opacidad refractaria, que hace colapsar un sistema de inteligibilidad del cuerpo, un régimen de lectura que aplana horizontes y texturas del decir, que fagocita los matices, los detalles y accidentes, y demanda sentidos aptos para el consumo rápido y sin contrariedades, para una deglución amansadora y domesticadora del trance poético.

Una lengua remendada por los derroteros de la luz, que instiga a la fricción con otras lenguas, ardiendo en palpitaciones oníricas, trastornada por nuestras materialidades precarias. Porque la huella del despojo y la destrucción la forjan como una lengua cruda, sin alivio, donde habita una amistad funeraria enclavada en el memorial de cadáveres que nos recuerdan el terror del poder así como la vulnerabilidad de la vida.

Lengua de señas, de gestos, de tropismos de la disidencia, del disturbio somático y del sabotaje epistémico, de las interferencias a escala celular, esas que afectan la fisiología de las palabras en su constitución orgánica, y practican el arte del destronamiento y de la irreverencia para desacralizar incluso nuestra propia experiencia del activismo político y lingüístico.

Una lengua feminista y de la disidencia sexual, de amor por la minúscula y por el merodeo del pensamiento, que no se queda quieta ni fija, que se agita y zigzaguea entre la luminosidad y lo inadvertido de su impostura, que sabe detenerse en la mínima entraña de las cosas calladas que esperan su ocasión de decir/se. Una lengua que se saca al aire pútrido heterosexual, al exterminio capitalista, a la blanca hostilidad de los sueños, que se exhibe en su esplendor jugoso y húmedo de la perversión, como una mueca pornográfica que

desorganiza la topografía somática de la decencia y la moral, un ademán burlesco para los escribas del régimen. Una lengua dubitativa pero no por ello menos decidida a la virulencia ficcional y a la efusiva (in)sociabilidad, excedida en su densidad metáforica, que la arranca de los lugares cómodos y habitables para hacerla transitar por la espesura y la curvatura de unas preguntas que no acallan su tonalidad batallante. Una lengua como acrobacia festiva, burla de sí y para sí, como gesto de des-educarnos de la promesa de cualquier radicalidad tutelada que osemos encarnar.

Una lengua del titubeo, del tartamudeo, que babea, que se desborda y tropieza, desobediente a los mandatos reglamentarios y rutinarios de las escrituras de la militancia y de la gestión técnica de la subjetividad con su lenguaje masivo, transparente, sin vaguedades anatómicas ni beligerancias semióticas. Una lengua amante de una erótica del conflicto, melancólica y aguerrida, cuya economía libidinal se mueve entre los murmullos de las palabras y los cuerpos, como el insomne desafío estético e improductivo de hacer política con poesía.

Una lengua de una comunidad de extraviadas que habitamos espacios intersticiales y territorios imprevistos, en la que se pulveriza toda ilusión de unidad. Una comunidad escritural que no cesa de sacar la lengua, de desvariar en la insolencia de escribir como no se debe, como una diáspora del parloteo balbuciente y la gesticulación orgiástica de un pensamiento poético embriagado de penumbras, fantasmas, magia, ironía y alteraciones cósmicas. Una lengua de la amistad como epistemología política, acurrucada en una pasión y una ternura inusitadas, calibrando el efecto físico de cada palabra, su aspecto material, su disposición visual, su estructuración deseante, todas tácticas que nos abisman a la exposición de la contingencia y a la intemperie conceptual.

Una lengua que no busca entender ni ser entendida, que persigue el alboroto y el desorden de esas voces que organizan los protocolos de la normalidad, contrariando el imperativo tiránico de un llamado a "entender" que supone la supresión de toda curiosidad y disconformidad. Cuánto de esa pretensión por "entender" nos conmina a la violencia de tener que abandonar una lengua para que se entienda lo que ya se entiende, a hablar una lengua que castiga cualquier excepción o desvío que no consienta el estándar mayoritario de clase, racismo, heteronormatividad, binarismo de género, estándar corporal, adultocentrismo.

Una lengua del riesgo, más de abandono que de amparo, más de deserción que de afiliación a lo ya conocido, la que se lanza a la experiencia

sísmica del estremecimiento de una (contra)memoria y de un (des)olvido que arrecia la inventiva de ficciones fallidas, equívocas, erráticas y disruptivas de normalización. Una lengua dispuesta a exponerse al límite, con una disposición agonística que no teme a la traición para interpelar las narrativas de identidad (sexuales, genéricas, disciplinarias) demasiado seguras de sí mismas, que asfixian posibilidades vitales y clausuran imaginarios experienciales.

Una lengua geográfica, la lengua del desierto, del viento y los ríos, del cardo y el petróleo, de la trashumancia, con las marca históricas e indelebles del genocidio mapuche, que ensaya una práctica descolonizadora con interdicciones, hiatos, puentes, o apenas hilos que descuelgan una complicidad relacional como creación inaudita y multiforme que acontece en las periferias de la metrópoli.

Una lengua de la disonancia, que tuerce cualquier representación sedimentada, y forcejea en los campos residuales del sentido, en esos espacios liminares que combaten la liturgia de la armonía y el discurso liberal de la igualdad y la diversidad. Una lengua de un aquí y ahora, que escarba en el presente y no enmudece los gritos del pasado inconcluso, que no persigue la excepcionalidad ni la propiedad privada de la creación.

Una lengua interespecie, habitada y desbordada de otras vidas, tangibles y ficcionales, de microorganismos que se escabullen y burlan la vigilancia de lo humano, que contaminan los límites especistas de los cuerpos, una lengua que se sustrae a las dinámicas jerarquizantes para operar su desbaratamiento en las tinieblas de la garganta del canon antropocéntrico.

Una lengua que se mueve en los circuitos más capilares y clandestinos de la institucionalidad, que intenta abrir el apetito de los insólitos e inadecuados modos de decir(nos), haciendo colapsar el monolingüismo sexual y cultural, y que apuesta, con sus fallas, anacronismos y equívocos, a la invención de un futuro de justicia erótica. No es la lengua del estado ni de las maquinarias épicas que con sus ficciones universales y aplanantes eliminan toda aspereza de la superficie demasiado pulida y educada de su gramática ansiolítica. Una lengua que desorganiza las bases del contrato escritural heterosexual y rompe la conformidad política apaciguada por los lugares comunes del rito institucional, de las tradiciones hegemónicas, del credo militante, de los saberes oficiales y las jerarquías disciplinarias.

Una lengua que produce actos alquímicos para fantasear modos de existencia con los residuos de la máquina semiótica heteropatriarcal que gobierna las palabras y las vidas, y también con los desechos de la

institucionalización y normalización del feminismo de pancartas y consignas aprisionadas por el lenguaje liberal y de derechos.

Una lengua de sensibilidad espectral, transmisora calórica de energías de rescate de nuestros sentidos de la rebeldía y de la emancipación para subvertir el alfabeto del poder, del destierro poético que nos recuerda en clave micropolítica y cromática, con la astucia erizada y la voluntad impertinente, que el lenguaje no es una zona de conciliación ni reposo ni armonía.

Una lengua viajera hecha contra las fronteras del saber, en la porosidad de la ambigüedad, con el extraño poder de electrizar el espacio entre dos palabras para provocar mutaciones imperceptibles, poblándola de diferencias sutiles o minúsculos extravíos.

Una lengua cosida de relámpagos, con las puntadas de la impureza y la fragilidad, lacerada por el misterio y la insurgencia. Tengo un texto pendiente, aplazado, sobre las innumerables cicatrices que habitan mi cuerpo. Un corte en la cabeza como trofeo de un juego infantil, una vesícula extirpada de urgencia, una cirugía laparoscópica por una intervención uterina, pero la displasia de mis lunares hace su mayor trabajo, silencioso y persistente, que amerita con frecuencia la sección del bisturí. Así se fue cosiendo mi piel. En esas cicatrices se celebra la memoria del daño, con los ramalazos del dolor que persiste y con la picazón que evoca "la tozuda persistencia de la sangre seca" (Basile, 2008), armando un presente como un palimpsesto de cada sed que nos ha mordisqueado en nuestra historia. Sin embargo, en ese cálculo de 29 cicatrices que llevo hasta el día de hoy y que constelan mi cuerpo lesbiano, quedó ausente la cicatriz invisible de la lengua de la infancia, esa que indujo una política de la lengua que no le teme a la herida porque la hace gesto insolente del deseo, que hace de las cicatrices la memoria viva del ensayo escritural, la experimentación sexual, la posibilidad colectiva, la creación pedagógica, la crítica feminista. Una lengua cosida de relámpagos para iluminar, fugaz y ardiente, ese silencio de niña y esa experiencia poética que vive en las suturas políticas de la carne.

BIBLIOGRAFÍA

Basile, E. (2008) "Cicatrices lingüísticas que pican. Pensamientos sobre traducción como una poética de curación cultural". En: DeSignis N° 12. Traducción / Género / Poscolonialismo. Calefato, P. y Godayol, P. (Coords.). FELS - La crujía. Buenos Aires.

LA LENGUA TOBA/QOM COMO MATERIA ESCOLAR: ALCANCES Y LÍMITES PARA LA REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Ana Carolina Hecht

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se documenta un caso muy particular en cuanto a la relación de la lengua en la escuela, ya que se sistematiza el estatus de la lengua toba/qom como materia escolar destinada a niños y niñas indígenas que se autorreconocen como miembros de ese grupo, pero no son hablantes de la lengua patrimonial de su pueblo. Es decir, se trata de mostrar el rol de la lengua indígena en los procesos escolares de niños y niñas que no suelen hablar esa lengua indígena en su vida cotidiana, sino que la aprenden en instancias institucionales-escolares, a la vez que es reivindicada como diacrítico identitario no solo por los niños y niñas sino también por sus familiares. Por lo tanto, a través de una serie de reflexiones y ejemplos extraídos de un trabajo de campo en una escuela de EIB en la provincia del Chaco, se intentará aportar reflexiones sobre los alcances y límites de la lengua toba/qom como materia escolar para promover la revitalización lingüística, en un contexto donde se encuentra amenazada y en proceso de retracción.

La temática abordada en este escrito es muy importante, ya que la diada lengua-escuela es un campo de interés tanto para antropólogos/as, como lingüistas y educadores/as. La relación entre las lenguas habladas en una jurisdicción y el sistema escolar que las regula es muy compleja y suscita innumerables debates en la gestión e investigación educativa y lingüística. Las lenguas, aunque mejor dicho sus hablantes, están inmersos en relaciones de poder por lo que las posibilidades de uso y mantenimiento de las lenguas están condicionadas por el contexto sociopolítico y económico. Por eso, las relaciones entre las lenguas en contacto deben entenderse en ese entramado.

A su vez, las políticas lingüísticas están en íntima asociación con las educativas, ya que a través de la planificación educativa se expresan los supuestos sobre cómo parece factible modificar, prescribir y jerarquizar las relaciones asimétricas entre lenguas que coexisten en un Estado. Es por ello, que por medio de los diseños de políticas educativas monolingües, bilingües o plurilingües se promueven el estatus y la valorización positiva de algunas lenguas, mientras que a otras se les resta visibilidad social o bien se mantiene un equilibrio entre una multiplicidad lingüística. En ese sentido, esta ponencia trata de reflexionar sobre las implicancias de esas acciones, considerando la

condición de subalternidad en que están las lenguas indígenas en el marco de un Estado-Nación que no reconoce su estatus de co-oficialidad.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y SISTEMA EDUCATIVO

Argentina es un país que históricamente desde su consolidación ha negado e invisibilizado su matriz étnica, a pesar de que hay más de una veintena de pueblos indígenas –hablantes de al menos catorce lenguas con heterogéneos tipos de bilingüismo– que estadísticamente representan el 2,4% del total de la población nacional (INDEC 2010). En el plano de los derechos para las poblaciones étnicamente plurales, recién a partir de la restitución democrática (1983) se producen una serie de reformas legislativas motivadas por las acciones reivindicativas de los movimientos indígenas y las declaraciones de derechos específicos a nivel internacional. De ese modo, a través de regulaciones legales, se logra respetar y valorizar los derechos de los pueblos indígenas de Argentina y, consecuentemente, el discurso oficial atenúa su histórica mirada etnocéntrica para reconocer la pluralidad étnica.

En cuanto a lo educativo, estos cambios implicaron el tránsito de un modelo integracionista-homogeneizador a otro de inclusión del derecho de los pueblos indígenas a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante). Desde una mirada diacrónica, en Argentina se perciben dos tendencias en las planificaciones educativas para las minorías étnicas: modelos escolares monolingües en español donde se marginan y niegan especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas (políticas asimilacionistas), y modelos escolares bilingües e interculturales que, pese a ser funcionales a las políticas neoliberales por encubrir las desigualdades socioeducativas detrás de la diversidad étnica, dan un espacio a la expresión de la pluralidad (políticas focalizadas) (Hecht, 2007).

Actualmente, las instituciones escolares postulan modificar su histórica apuesta a la unificación lingüística en español, para pasar a la incorporación de otras lenguas (además de la hegemónica-oficial) y otras miradas interculturales y cuestionadoras de los contenidos curriculares, con el fin de superar el colonialismo aún vigente y saldar la deuda histórica con pueblos indígenas (Walsh, 2009 y Vigil, 2011).

En esta ponencia se aborda el caso particular del pueblo toba/qom de la provincia del Chaco (noreste de la Argentina), que es uno de los pueblos numéricamente más grandes de Argentina (representan el 13,3% del total de la población indígena nacional). Las personas autorreconocidas como toba/qom residentes en Chaco, en tan solo tres décadas, han invertido la predominancia

de la lengua indígena y la lengua hegemónica en su bilingüismo: del dominio de la lengua toba a la supremacía del español.

A fines de los ochenta, la gran mayoría de los niños toba/qom que ingresaban al sistema educativo era monolingüe en la lengua indígena y en la escuela tenían su primer contacto con el español. Por esa razón, los padres/madres indígenas reclamaban la inclusión dentro de las escuelas de un maestro indígena que oficie de traductor/mediador en la comunicación de los estudiantes indígenas con el resto del personal docente.

En estas últimas décadas, este escenario cambió radicalmente. En ámbitos de gestión e investigación educativa de la provincia del Chaco comienza a sostenerse que la lengua toba/qom está perdiendo vitalidad y ya no es el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como la lengua cotidiana (Censabella 1999; Messineo 2003; Hecht, 2010, Fernández *et al* 2012 y Medina 2014). Actualmente, los niños toba/qom que ingresan a las escuelas casi no hablan la lengua nativa debido a causas de distinta índole, la mayoría de las cuales tienen explicaciones históricas y políticas vinculadas a la colonización, subalternidad y racismo. Por lo tanto, esta lengua como todas las lenguas indígenas sudamericanas, en mayor o menor medida, se encuentra en condición de vulnerabilidad.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHACO

En cuanto al sistema escolar en el Chaco, a fines de la década de los '80, cuando comienzan a generalizarse a nivel nacional los derechos específicos para los pueblos indígenas, se promulga una Ley pionera (Ley Provincial Nº 3258 del año 1987) en donde se reconoce el derecho a una Educación Intercultural Bilingüe. La principal demanda que se proponía regular esta intervención era comunicativa: reconocer el derecho de los niños y las niñas indígenas a estudiar en su propia lengua en las instituciones escolares. En ese momento, la mayoría de los/as estudiantes indígenas eran monolingües en la lengua indígena y recién tenían su primer contacto con el español en la escuela, por lo que se necesitaba la figura de un maestro indígena como traductor/mediador (Messineo 1989).

En términos globales, los modelos escolares bilingües dentro de los proyectos de EIB pueden caracterizarse como de un bilingüismo sustractivo, de transición o aditivo (Skutnabb-Kangas y McCarty, 2008 y Hornberger, 2014). En el primer caso, una lengua se valora más que la otra y el bilingüismo termina en detrimento de la lengua con menor estatus que finalmente es reemplazada por la dominante. En el segundo caso, el uso de la lengua minorizada es

instrumental, se prevé solo al inicio de la escolaridad y paulatinamente se incorpora el idioma hegemónico, para luego propiciar exclusivamente su uso en el resto de la escolaridad obligatoria. Por último, en el bilingüismo aditivo se valoran por igual a las dos lenguas, y se las desarrolla parejamente porque se considera que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural.

En sus inicios el modelo de EIB del Chaco era de un bilingüismo de transición, en el que la inclusión de las lenguas indígenas estaba prevista como un "puente" y solo para los primeros niveles de la escolaridad; para que luego, conforme avanzaba la escolaridad obligatoria, se descarte a la lengua nativa y se propicie solo el uso de la lengua hegemónica (Fernández et al. 2012). Con el devenir del tiempo, novedosas legislaciones promovieron otras miradas sobre el bilingüismo, como la declaración de la co-oficialidad de las lenguas indígenas (Ley Provincial Nº 6604 del año 2010) o la creación de las escuelas de gestión indígena (Ley Provincial Nº 7446 del 2014). Al presente, si bien se ha intentado modificar la gestión del bilingüismo, aspirando a lograr un modelo aditivo y de enriquecimiento, hay enormes dificultades para llevar a cabo esa labor. Especialmente porque la situación sociolingüística se modificó y la mayoría de los/as niños/as indígenas que ingresan al sistema escolar casi no tienen competencias en la lengua toba/qom. En consecuencia, las tareas que los/as maestros/as indígenas desarrollan no se ciñen a la traducción, sino a la enseñanza de la asignatura "Lengua y cultura Toba". En esta materia se trabaja la enseñanza de aspectos de la lengua indígena y de saberes que se consideran significativos para la cosmovisión nativa, como leyendas, mitologías, uso de recursos naturales del monte, música tradicional, artesanías, etc.

LAS LENGUAS EN LA ESCUELA

Para comprender el rol de la lengua indígena en la escuela debemos analizar al menos dos grandes dimensiones: por un lado, el estatus de la lengua indígena dentro del aula; y, por otro lado, la práctica del maestro en relación con el uso y la enseñanza de la lengua toba. En este escrito nos focalizamos en la primera dimensión ya que la segunda se analizó en otros artículos (Hecht 2017).

La primera dimensión refiere al estatus de la lengua toba en el aula, que en este caso parece tener dos sentidos: uno más bien simbólico y otro asociado a su funcionalidad. La lengua indígena se incluye como materia, ya que existe un espacio curricular específico dirigido a la enseñanza de la lengua y de aspectos culturales indígenas. En el desarrollo de este trabajo de campo, hemos registrado clases en las que se dicta "lengua materna" o "lengua qom" o "*qom*

laqtaqa", como una materia aparte e independiente de la currícula escolar. Según otra investigación al respecto, en la dinámica interaccional de esas clases prevalecen los usos bilingües y el uso metalingüístico de la lengua indígena que es objeto de enseñanza, pero no necesariamente la lengua vehicular (Unamuno 2015). Coincidentemente, en las clases de lengua *qom* que participamos detectamos que las interacciones y comunicaciones se producían en español y el qom se utilizaba sobre todo en el plano escrito y a lo sumo de la lectura en voz alta. Es decir, se recurría al pizarrón para escribir listados de saludos, vocabulario del ámbito familiar o nombres de plantas y animales; concibiéndose la enseñanza de la lengua como léxico aislado.

En mi experiencia de campo, también releve que la lengua indígena ocupa un lugar como símbolo dentro de las instituciones escolares, es decir, aunque la lengua no sea de uso habitual por el alumnado, se apela a ella como un recurso simbólico a la identidad. En estos casos su uso se materializa en carteles, dibujos, uso de fórmulas de saludo o expresiones referidas al estado climático. En todos esos casos se trata de usos simbólicos de la lengua indígena en medio de un intercambio sociolingüístico dominante en español dentro de la escuela. También es muy recurrente el uso de la lengua toba en la apertura de todos los actos escolares en los que se conmemoran efemérides históricas significativas, como un modo de marcar la clave indígena del evento.

CONCLUSIONES

A través de esta ponencia se quiso ejemplificar el lugar que ocupa la lengua indígena en una escuela de EIB en la provincia del Chaco. Se trata de una experiencia que tiene la particularidad de que no se habla la lengua indígena de modo habitual entre los niños y niñas y queda muy ceñida a su circulación en el espacio escolar. Por lo tanto, creemos que este análisis nos ayuda a pensar sobre los alcances y límites de la lengua toba/qom como materia escolar para la revitalización lingüística.

En esta experiencia de EIB es claro que el estatus de la lengua toba dentro del aula queda cosificado y reducido a la estructura formal de la lengua, y a lo sumo ocupa un lugar simbólico como la lengua patrimonial de herencia. La clase de lengua toba queda reducida y ceñida a los recursos discursivos del español. Al respecto, tenemos aportes como los de Meek y Messing (2007) que nos han advertido sobre los peligros de que la lengua indígena/minoritaria quede reducida a las lógicas de la lengua mayoritaria y hegemónica. O sea, si el lenguaje dominante es la matriz para la enseñanza de la lengua indígena "en peligro", difícilmente esta última puede ser revalorizada en esas rutinas

comunicativas. El encuadre de la lengua hegemónica no hace más que reafirmar las relaciones de poder asimétricas y desiguales entre los idiomas y sus hablantes (Meek y Messing 2007). Por lo tanto, si la meta es la revitalización lingüística se debe partir de los usos de la lengua, en interacciones y comunicaciones cotidianas para de ese modo propiciar nuevos hablantes. Caso contrario, una enseñanza tan centrada en la escritura, ritualizada y alejada de lo cotidiano no logra estimular en los niños y niñas el deseo de aprenderla. En síntesis, es importante que las lenguas indígenas se piensen más allá de la funcionalidad escolar y se tomen los sentidos que tienen en sus contextos comunicativos locales, para que las propuestas escolares partan desde esa base. Más aún, en comunidades como las de la lengua toba/qom en donde la lengua conserva algunos espacios de uso y es un diacrítico identitario, partiendo de esa base se podrá revitalizar a la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Censabella, Marisa (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.

Fernández, Carlos, Carolina Gandulfo y Virginia Unamuno (2012) "Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados". En: *V Jornadas de Filología y Lingüística*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Hecht, Ana Carolina. (2007) "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina". En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29 (1): 65-85.

Hecht, Ana Carolina (2010) *"Todavía no se hallaron hablar en idioma". Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: Lincom Europa Academic Publications.

Hecht, Ana Carolina (2017) "Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos". En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 26 (2): 87-100.

Hornberger, Nancy H. (2014) "La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas". En *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas,* editado por L. M. Lepe y N. Rebolledo, 235-61. Quito: Editorial Abya-Yala.

Medina, Mónica (2014) *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Posadas: Tesis de Maestría en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones.

Meek Barbra Allyn y Jacqueline Messing (2007) “Framing Indigenous Languages as Secondary to Matrix Languages”. En: *Anthropology & Education Quarterly* 38 (2): 99–118.

Messineo, María Cristina (1989) “Lingüística y Educación indígena. Una experiencia en comunidades tobas de la provincia del Chaco”. En: *Pueblos indígenas y Educación* 12: 9- 27.

Messineo, María Cristina (2003) *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Múnich: Lincom Europa Academic Publisher.

Skutnabb-Kangas, Tove y Teresa L. McCarty (2008) “Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations”. En Bilingual Education, editado por J. Cummins and N. Hornberger, 3-17. Vol. 5 of *Encyclopedia of Language and Education.* New York: Springer.

Unamuno, Virginia (2015) “Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco)”. En: *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*, compilado por Messineo, C. y Hecht, A. C, pp. 213-231. EUDEBA, Buenos Aires.

Vigil, Nila (2011) *Reflexiones de Invierno.* Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

Walsh, Catherine (2009) "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En Melgarejo, Patricia (comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas*. México Universidad Pedagógica Nacional. – CONACIT., editorial Plaza y Valdés, México.

INSTITUCIONAL-EXTITUCIONAL: LUGARES DEL LENGUAJE

Daniel Link

Agradezco a Cecilia Pacella, en nombre de quienes organizaron este encuentro, la felicidad de poder acompañarles. Como saben, yo he estado agitando las aguas en relación con el encuentro paralelo que se está realizando bajo los auspicios de esa horrenda sociedad trina: la Corona de España, la Real Academia Española y el Gobierno Nacional, así que les pido disculpas si repito algunas cosas ya escritas.

Lo primero que hay que señalar es la imprecisión de la denominación: "lengua española" como tal no existe ni existió. Hasta mi infancia esa lengua se llamó "castellana" porque era la lengua de los reinos de Castilla. El reino de España es multilingüe y el castellano se usa en vastos continentes que deliberadamente se independizaron de la metrópoli y sus delirios imperiales. La denominación "española" viene dada por la fuerza del capital, y la necesidad de convertir a *nuestra* lengua (que no necesariamente es la de ellos) en materia de explotación industrial. Pero esa designación es ofensiva tanto para nosotros como para los catalanes, los vascos y los gallegos.

Están en Córdoba (o estuvieron, no sigo la revista *Hola*) los soberanos de la casa de Borbón (tercera Restauración) a garantizar los negocios de la corona española con esa materia prima que es el lenguaje (hablado, escrito, impreso, radiotransmitido, digitalizado) como si la lengua que usamos hubiera sido un invento de las monarquías que a golpe de espada pretendieron unir a la península bajo un estandarte expansionista y totalitario, y no el resultado de lentos procesos de usos vernáculos del latín. Siguiendo esa lógica mezquina y concentracionaria, Italia (legítima heredera de Roma) podría reivindicar derecho de autoría y propiedad sobre todas las lenguas romances (incluidos el francés, el portugués, el catalán).

A veces, a quienes nos leen les molesta el uso de la e o cualquier otro artilugio para dar cuenta de una cierta conciencia en relación con el carácter discriminatorio del lenguaje. Cuanto más se retuerzan en sus lechos castellanos y cuanto más la Academia Real insista en negar el problema y descalificar las soluciones propuestas, tanto más divertido será ensayar variaciones para no tener que decir "día del niño" ("día du niñe" y "día des niñes" me encantan).

¿Cunde la alarma? ¿Destruimos el idioma? Señoris (en este caso la "e" sería masculina): de pronto la plebe se inclinó masivamente a la poesía y al

uso experimental de los lenguajes (que haya uno solo y se lo considere uniforme es insostenible ya desde antes del franquismo). ¿No es eso hermoso, no es gongorino? La Revolución americana del siglo XIX, en su costado más radical, propuso abandonar la lengua castellana en favor de una más plástica. Sigamos buscando y, como decía Darío, que bufen los eunucos.

*

En octubre de 1899, Rubén Darío publicó en *La Nación* una crónica dedicada a la novela latinoamericana, en que puede leerse una declaración contundente sobre la autonomía lingüística de América Latina respecto de España:

> Los glóbulos de sangre que llevamos, la lengua, los vínculos que nos unen a los españoles, no pueden realizar la fusión. Somos otros. Aun en lo intelectual, aun en la especialidad de la literatura, el sablazo de San Martín desencuadernó un poco el diccionario, rompió un poco la gramática[6].

Ése es el asunto: una lengua herida y desencuadernada. Una casa descuajeringada, porque se lleva a cuestas (hay migrancia). ¿Cómo definir la relación de la historia, y de la ciencia en general, con la vida individual y colectiva? Llamamos "Filología" a una atención amorosa hacia el lenguaje y sus usos: una ciencia y una historiografía del texto que se pongan al servicio no del mundo tal cual es, con sus monarcas y sus academias, sino del mundo como podría llegar a ser. Cito a Nietzsche:

No sabría qué sentido tendría la filología en nuestra época si no fuera el de actuar intempestivamente dentro de ella. Dicho en otras palabras: con el fin de actuar contra y por encima de nuestro tiempo en favor, eso espero, de un tiempo futuro[7].

Adherimos a la Filología que Ottmar Ette propuso como "ciencia de la vida"[8], una filología de lo viviente que tenga en cuenta no la homogeneidad del mundo (al que nunca se llega), sino una multiplicidad esperpéntica de mundillos[9] (con los cuales se establece un vínculo de *ritornello*).

---

[6] "Novelas y novelistas III — La novela americana en España — 'Todo un pueblo'", incluida en España contemporánea (1901).

[7] Nietzsche, op.cit., pág, 39

[8] Ette, Ottmar. "La filología como ciencia de la vida. Un escrito programático en el año de las humanidades"

[9] Cfr. Link, Daniel. "Fundamentos para una teoría de la enunciación novomundana", en el marco del programa Critical Theory in the Global South desarrollado por el International

Basta pensar en la relación literaria y glotopolítica entre Rubén Darío y Valle-Inclán para entender todo lo que está en juego en una fuga sin retorno, sin adentro y sin afuera, sin centro y sin borde: puro *clinamen*, atracción, simpatía, una política acrática del lenguaje. No una casa del ser, sino un castro al borde del mar.

La cultura castreña fue una cultura que se desarrolló, desde finales de la Edad de Bronce hasta principios de nuestra era en el noroeste de la península ibérica[10]. La cultura castreña es una cultura de transiciones y de bordes porosos, el índice de un pasaje y de un abandono de si[11]. Decir "castro", comenta Corominas, es referirse por lo general a Galicia[12]. Heidegger propuso que el lenguaje es la casa del ser[13]. Pero cuando la lengua entra en combustión por el chisporroteo de mil chispas de vida (y la lengua castellana es eso), la casa (el castro) está, entonces, en un borde que no es ni adentro ni afuera, ni aquí (el lugar de la acción) ni allí (el lugar de la *morriña*), que disuelve las fronteras y que transforma los territorios en zonas de tránsito y las temporalidades en capas de hojaldre. Se dice que "el casado, casa quiere", pero...

*

Consortium of Critical Theory Programs – ICCTP (Northwestern University: martes 30 de mayo de 2017)

[10] El ámbito de desarrollo de esa cultura limita con el río Navia al este, y el Duero al sur (área que posteriormente formaría la provincia romana de Gallaecia). Su característica más notable son los poblados conocidos como castros (de castrum) y cuya denominación en lengua indígena se desconoce. Los investigadores acuerdan en caracterizarla como un tipo de lengua celta perteneciente a las goidélicas: irlandés, gaélico escocés, etc.

[11] La cultura castreña es decisiva para comprender los procesos de celtización. Es imposible e inútil tomar partido aquí en relación con las teorías recientes (Bryan Sykes) que proponen que los celtas de las islas británicas provienen de Galicia o las más establecidas que hablan de una migración céltica hacia el sur. Para un examen crítico del "celtismo" como paradigma interpretativo, cfr. Cerqueiro Landín, Román. "El celtismo en Galicia: funcionalidad y estrategias de importación en el campo literario gallego" en Camarero, J. y Serour, S. (eds). Literatura, cultura, transferencia. Actas del III seminario sobre el diálogo intercultural y la literatura comparada (UPV/EHU: 8-10 de marzo de 2005). EL Faro-Ecsom, 2006. El libro de Bryan Sykes, Saxons, Vikings, and Celts: The Genetic Roots of Britain and Ireland (New York, W.W. Norton & Company, 2006) ha sido críticamente examinado por Jim Tschen Emmons en el Boletín de CSANA (CELTIC STUDIES ASSOCIATION OF NORTH AMERICA), Samhain, 2007 y por James Joseph Sanchez en "Genetic footprints", The Occidental Quarterly, 7: 3 (Fall 2007).

[12] Corominas, Joan. Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Madrid, Gredos, 1984

[13] En la ontología heideggeriana, el ser (Sein) nunca es "el ser" sino que es el ser ahí (da), de donde el Dasein, el ser en su propia facticidad. Lo que Heidegger propone es que el ser es ahí, un ser ligado para siempre a sus propias condiciones materiales de existencia. Pero se puede "querer o no el propio Dasein" y esta posibilidad de sustraerse al propio Dasein es lo que constituiría el fundamento del humanismo heideggerianoCfr. Heidegger, Martin. Carta sobre el humanismo (1946).

Oponemos el lenguaje como casa del ser a la poesía como caza de la lengua[14]. Ningún éxtasis, ninguna vecindad, sino más bien una deriva incesante. La casa, si acaso, se lleva a cuestas y se instala en cualquier parte. Es lo que se llama *castrametari* o castrametación (el arte de disponer un campamento, algo más duradero que el mero acantonamiento)[15]. La relación de caza respecto de la lengua supone una predación nómade, no un asentamiento. Al territorio estabilizado del sedentarismo se opone la persecución y el agenciamiento con la presa (la lengua como presa) y los territorios.

Rubén Darío, que leyó antes que nadie a Nietzsche, propuso una "casa del ser" muy diferente de la heideggeriana, porque se trata, precisamente, de una casa transportable o que se reconstituye cada vez que se la usa. Escribe:

> Si *la palabra es un ser viviente,* es á causa del espíritu que la anima: la idea.
>
> Así, pues, las ideas, con sus carnes de palabras, vivientes, activas, se congregan, hacen sus ciudades, tienen sus casas. La ciudad es la biblioteca, la casa es el libro.[16]

La política de las identidades que se deduce de Darío (en fin, del modernismo de entresiglos, que alcanza también, y no casualmente, a Valle-Inclán), como se sabe, no es una política de ser sino del parecer o, como ha subrayado Sylvia Molloy: una *política de la pose*[17]. En *Pro domo mea* [En favor de

---

[14] Bentivegna, Diego. Rubén Darío y la caza de la lengua. Buenos Aires, eduntref, 2018.

[15] El término está explicado por Tito Livio, Polibio, Vegecio, Justo Lipsio y otros autores. Cfr. Storia di Tivoli di Marco Antonio Nicodemi (a cura de Amadeo Bussi e Vincenzo Pacifici). Tivolli, Nella Sede de la Società, 1925.

[16] Darío, Rubén. "La casa de las ideas" en Letras. Paris, Garnier, 1911. http://archivoiiac.untref.edu.ar/index.php/rub-n-dar-o

[17] Molloy, Sylvia. *Poses de fin de siglo: desbordes del género en la modernidad.* Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2012. Darío y Valle-Inclán se escriben uno al otro. Y cada uno aparece para el otro como un *poseur,* aunque sea por la vía de la preterición (que supone una síntesis disyuntiva o una afirmación negativa). En "La joven literatura", Darío propone: "Ramón del Valle Inclán es un escritor que podría ser tachado de *poseur* a causa de sus bizarrías indumentarias [Darío, Rubén. "La joven literatura: II", *La Nación* (Buenos Aires: viernes 4 de junio de 1899). Disponible en http://archivoiiac.untref.edu.ar/index.php/145]. Y en *Luces de Bohemia,* el gallego esperpéntico le devuelve la pregunta: "MAX: ¿No estás posando? RUBÉN: ¡No!" [Valle-Inclán, Ramón. *Luces de bohemia*. Escena novena, pág. Rubén Darío aparece en un hipotético "Café Colón"]. En el extraordinario "Soneto autumnal al Marqués de Bradomín", Darío escribe:

> Me quedé pensativo ante un mármol desnudo,
> cuando vi una paloma que pasó de repente,
> y por caso de cerebración inconsciente
> pensé en ti. Toda exégesis en este caso eludo.

mi casa], el artículo en el que Darío defiende su casa de los insensatos ataques de Leopoldo Alas, opone a la acusación de snobismo propia del *poseur* con un recurso al castro, es decir, a Galicia:

Admiro y quiero a Salvador Rueda; me pidió un prólogo para su libro de versos "En tropel". Se lo escribí en verso! Y en un ritmo que era una novedad! (…) Solamente que cuando yo, muy ufano, se los leí a Menéndez y Pelayo, me dijo D. Marcelino: "bonitos los versos" Pero su novedad rítmica está descubierta hace ya mil años: (...) se llaman *endecasílabos de gaita gallega*![18]

Galicia es ya para Darío (y para nosotros con él) una "necesidad epistemológica" porque:

> Como Galicia ha sido una de las regiones santuarios del mundo, tiene una *inmensidad de infinito flotante* y de religiosidad imperante en que podía bien anclar este fundamental artista. Todo eso legendario de Compostela, todas las sendas de fe, que han ido abriendo generaciones de generaciones por siglos de siglos: todo el creer de la labriega que sabe los decires de las brujas; las apariciones particulares ó numerosas; el hablar de las piedras para quien las entiende, como el de los árboles en la sombra para quien los oye; todo lo que la circunstante naturaleza tiene en esa región de España, está en la obra de Valle Inclán. Pero, y aquí viene mi cita de Shakespeare, adquiere, por la virtud genial, *una expansión absoluta*. [19] (yo destaco)

La "inmensidad de infinito flotante" pasa a través de la lengua del paisaje (llena de agujeros y de pliegues) para encontrar su "expansión absoluta" de la mano de una escucha sigilosa (como la del cazador y su presa). "Fíjense", pide Darío, "en los acompañamientos de gaita que van al fin de cada poemita. Es que el celta nos conquista; é irá de allí á todas partes"[20].

En 1888, al mismo tiempo que Darío publicaba *Azul…* en Valparaíso, en un diario de Santiago de Compostela, un joven de 21 años llamado Ramón

---

[18] "Pro Domo Mea", La Nación. http://archivoiiac.untref.edu.ar/index.php/pro-domo-mea.
Se trata de endecasílabos con acento en 1ª, 4ª y 7ª. El endecasílabo en galaico antiguo los lleva en 5ª y 10ª. Cfr. Baher, Rudolf. Manual de versificación española. Madrid, Gredos, 1973: "En el Modernismo ocurre el mayor, aunque breve, florecimiento de este endecasílabo gallego-portugués. Empieza en la poesía Pórtico de Rubén Darío, que antepuso a la colección En tropel de Salvador Rueda. La aparición de esta poesía tuvo una gran repercusión, y dio lugar a una violenta discusión sobre si Rubén fue el inventor de este verso. El mismo Darío dio la razón a Menéndez Pelayo, que identificó el verso dactílico del americano con el endecasílabo de gaita gallega (que corresponde al endecasílabo gallego- portugués)" (pág. 155).

[19] Darío, Rubén. "Algunas notas sobre Valle-Inclán" (1909) en *Todo al vuelo.* Madrid, Renacimiento, 1912, pág. 65. Para una deliciosa (y tal vez poco rigurosa) descripción de la cultura gallega, cfr. Tenorio, Nicolás. *La aldea gallega. Estudio de derecho consuetudinario y economía popular* (1914), *Galegos*, I (Primer trimestre de 2008).

[20] Darío, Rubén. *op.cit.*, pág. 66.

María del Valle de la Peña publica su primer relato, "Babel" en la revista *Café con gotas,* que comienza así:

> Yo le conozco; ustedes a buen seguro que no, es demasiado insignificante para ello; pero por si acaso alguno ha oído nombrarle, diré su nombre; se llama, o mejor dicho le llaman sus amigos, Babel; el mote, aun cuando muy histórico y muy bíblico, no deja de parecer algo perruno, pero le cuadra a maravillas[21].

Según Diego Bentivegna, a quien sigo en su impecable análisis, Babel es

> alguien que puede pasar inadvertido, puede ser un *cualquiera*, y, en este sentido, puede ser visto ya desde el comienzo como una figura puesta *en suspenso*, una figura *al bando*
> -y, en este sentido, eminentemente biopolítica- al borde de lo es habitualmente perceptible. Una figura que existe en un límite.

Eminentemente castreño, Babel, prosigue Valle-Inclán:

> es el *hombre* de los fenómenos atávicos y de las transmigraciones; dos señoras que le vieron nacer aseguran que en sus años tiernos parecía pertenecer al sexo fuerte -porque al feo pertenece todavía-, pero por lo de hoy, no falta quien sostenga (...) que ya no hay tal, sin que por otro lado sea esto afirmar que se haya mudado en mujer. *¡Oh!... Santo Marco, santo Benedetto!,* sería la deshonra de la especie con sus burbujas incipientes y su figurilla *amaricada*, mi opinión y la de cuantos le conocen es que Babel
> No es na,
> ni chicha ni limoná.

"Ni chicha ni limoná", Babel ya no alude ni a la lengua única, concentracionaria, ni a la confusión de los lenguajes: es figura de la "expansión absoluta" de la lengua y de la vida en el entrecruzamiento vertiginoso del castellano, gallego, portugués y "lo celta".

Vuelvo a citar a Bentivegna y, de su mano, a Ottmar Ette:

> Babel es el sobre-nombre, no el nombre propio en un sentido estricto sino más bien el nombre desplazado, la metonimia de una *literatura sin residencia fija* (Ette, 2016), escindida de la sutura en un espacio y en una lengua nacional, en el marco de la modernidad como momento de las grandes migraciones, un proceso que se profundizará en el siglo XX, cuando las expulsiones, las

[21] Citado por Bentivegna, Diego. "Crisis, disonancia, idioma: babelismo, lenguas migrantes y fin de siglo. Darío y Valle-Inclán" en Link, Daniel (y otros). *Crisis de comunidades, crisis de universales.Lecturas de pasado y presente*. Sáenz Peña, eduntref, en prensa.

> deportaciones, las migraciones y los movimientos de diferente especie empiezan a acaparar el centro de la atención de la opinión pública.

Darío y Valle-Inclán imaginan un uso de la lengua castellana que no hace casa sino con el libro que, como se lleva bajo el brazo, es como un castro: el entre-lugar propio de la política de la pose que permite desplegar los saberes del experimentar (*Erlebenswissen*), del sobre/vivir (*Überlebenswissen*) y del con/vivir (*Zusammenlebenswissen*)[22].

La lengua no es un una casa ni un abrigo ni una posesión del casado (que por otro lado, se jacta de su amante francesa), y por eso el acento está puesto en la inmensidad del espacio flotante y en la expansión absoluta.

*

Miguel Escalada, uno de los críticos más agudos de *Los raros* señaló en su reseña:

> La casualidad ha querido que ese libro sea *descubierto* al público en el día de América — 12 de octubre. Fiesta por fiesta. Un mundo nuevo a la humanidad, una *América nueva* a la intelectualidad. El visionario Darío arrastrará las cadenas como el visionario Colón. ¡Del borde de las carabelas legendarias gritaban *tierra*; del borde de esta lírica carabela anuncian *cielo*! La Poesía, la Gracia y la Armonía, naves gallardas, anclan en nuestro continente. ¡Salve![23]

Con otro lenguaje que subraya igualmente el borde, Rodrigo Caresani ha señalado recientemente que:

> En tanto apropiación táctica de una biblioteca local y universal, el volumen de raros darianos alienta la vía de la intermitencia pues el perfil del *raro* se dibuja, de semblanza a semblanza, como una discontinuidad en la tradición heredada que desestabiliza las coordenadas de tiempo (originario *versus* secundario) y espacio (adentro *versus* afuera)[24].

Se trata, una vez más, del castro y no de la casa, del borde y la frontera como único espacio de transfiguración posible. Si el libro (y no el lenguaje) es la casa del ser, Darío señala enfáticamente esa distancia. *Los raros* termina con un capítulo dedicado a Eugènio de Castro, el simbolista portugués, más

---

[22] Ette. *op.cit*.

[23] Escalada, Miguel. "Rubén Darío", en *La Nación*, 29 de octubre de 1896, p. 6. Citado por Caresani, Rodrigo. "Rubén Darío ¿transatlántico o mundial?" en Link, Daniel (y otros). *Episodios críticos de la modernidad latinoamericana*. Sáenz Peña, eduntref, 2017.

[24] Caresani. *op.cit*., pág. 35.

cerca de las gaitas gallegas que de los jardines reales, que Darío deliberadamente desdeña. La "caza de la lengua" que *Los raros* representa

> se insinúa en un gesto radical, el colofón de la primera edición de la obra (1896), colocado estratégicamente en el margen del libro, a manera de guiño para el lector capaz de recomponer el sinuoso derrotero del escritor raro: "*Terminado el día XII de Octubre MDCCCXCVI / Talleres de «La Vasconia» / Buenos Aires*"[25].

La fecha emblemática (12 de octubre) y el nombre de un territorio resistente a la metrópoli española (Vasconia/ Euskal Herría) son los tensores para una nueva comunidad flotante, expansiva (pero no expansionista), algo que sólo podrá ser "ni chicha ni limoná". No tanto el acento puesto en la homogeneidad y la regularidad del lenguaje sino en sus elementos de excentricidad y pose, en su huida hacia adelante, que obliga al cazador a movimientos imprevistos e igualmente excéntricos o, si se prefiere, esperpénticos[26].

La amistad de Darío y de Valle-Inclán, sus poses simétricas, su persecución de una lengua-presa siempre más allá de las fronteras y las clasificaciones a través del infinito flotante, su apertura hacia los más inverosímiles experimentos nos sigue interpelando:

el cazado, caza quiere.

*

Estas cosas yo las aprendí de grande, y de la mano de mis amistades, pero estaban ya presentes en mis solitarias lecturas de infancia. Uno de los más raros acontecimientos que se darán en el Congreso Borbónico es la presentación de una edición conmemorativa de *Rayuela,* la novela que no cesa de burlarse de las aspiraciones regias sobre el lenguaje y donde se repite la lengua desencuadernada que había postulado Darío. En el capítulo 41[27], Horacio

---

[25] Caresani. *op.cit*., pág. 41.

[26] En el suplemento de la 19ª edición del *DRAE* (1970) se lee: "Género literario creado por Ramón del Valle-Inclán en el que se deforma sistemáticamente la realidad, recargando sus rasgos grotescos y absurdos, a la vez que se degradan los valores literarios consagrados; para ello se dignifica artísticamente un lenguaje coloquial y desgarrado, en el que abundan expresiones cínicas y jergales", definición que se mantiene hasta la última edición del DRAE, en el que desaparece la alusión a los "valores literarios consagrados".

[27] Referencia Rayuela, pág. 189-190.

> Fue a buscar el diccionario de la Real Academia Española, en cuya tapa la palabra Real había sido encarnizadamente destruida a golpes de gillete, lo abrió al azar y preparó para Manú el siguiente juego en el cementerio.
>
> «Hartos del cliente y de sus cleonasmos, le sacaron el clíbano y el clípeo y le hicieron tragar una clica. Luego le aplicaron un clistel clínico en la cloaca, aunque clocaba por tan clivoso ascenso de agua mezclada con clinopodio, revolviendo los clisos como clerizón clorótico.»
> —Joder —dijo admirativamente Oliveira. (…) «Es realmente la necrópolis», pensó. «No entiendo cómo a esta porquería le dura la encuadernación.»

¿Cómo hará, pienso ahora, la Real Academia para disimular su tufillo a moribundez homenajeando al cuchillero que tajeó su sello del diccionario?

No es la única intervención cortante en esa dirección de *Rayuela*. También está la"lengua ispamerikana", que Traveler y Oliveira estudian en la revista *Renovigo (Periódiko Rebolusionario Bilingue)* en el capítulo 49.

El capítulo 69 (cómo no) consta íntegramente de una transcripción del número 5 de la revista *Renovigo*.

69

(Renovigo, N° 5)

Otro suisida

Ingrata sorpresa fue leer en «Ortográfiko» la notisia de aber fayesido en San Luis Potosí el 1° de marso último, el teniente koronel (acendido a koronel para retirarlo del serbisio), Adolfo Abila Sanhes. Sorpresa fue porke no teníamos notisia de ke se ayara en kama. Por lo demás, ya ase tiempo lo teníamos katalogado entre nuestros amigos los suisidas, i en una okasión se refirió «Renovigo» a siertos síntomas en él obserbados. Solamente ke Abila Sanhes no eskojió el rebólber komo el eskritor antiklerikal Giyermo Delora, ni la soga como el esperantista fransés Eujenio Lanti.

Abila Sanhes fue un ombre meresedor de atención i de apresio. Soldado pundonoroso onró a su institusión en la teoría i en la práktica. Tubo un alto konsepto de la lealtad i fue asta el kampo de bataya. Ombre de kultura, enseñó siensias a jóbenes i adultos. Pensador, eskribió bastante en periódikos i dejó algunas obras inéditas, entre eyas «Máximas de Kuartel». Poeta, bersifikaba kon gran fasilidad en distintos jéneros. Artista del lápis y la pluma, nos regaló barias beses kon sus kreasiones. Linguista, era muy afekto a tradusir sus propias produksiones al inglés, esperanto i otros idiomas.

En konkreto, Abila Sanhes fue ombre de pensamiento y aksión, de moral i de kultura. Esto son las partidas de su aber.

En la otra kolumna de su kuenta, ai kargadas barias, i es natural titubear antes de lebantar el belo de su bida pribada. Pero komo no la tiene el ombre públiko i Abila Sanhes lo fue, inkuriríamos en la falta ke antes señalamos okultando el reberso de la medaya. En nuestro karákter de biógrafos e istoriadores debemos romper kon los eskrúpulos.

Konosimos personalmente a Abila Sanhes aya por 1936 en Linares, N.L., i luego en Monterei lo tratamos en su ogar, ke paresía próspero y felis. Años después ke lo bisitamos en Samora, la impresión fue totalmente opuesta, nos dimos kuenta de ke el ogar se derumbaba, i asį fue semanas más tarde, lo abandonó la primera esposa i después se dispersaron los ijos. Posteriormente en San Luis Potosí, enkontró a una joben bondadosa ke le tubo simpatía y aseptó

Eugenio Lanti, a quien la revista menciona, fue el cofundador y líder de la Asociación Anacional Mundial, la asociación de trabajadores esperantistas[28]. El nombre en esperanto es Sennacieca Asocio Tutmonda (SAT). La propuesta de Lanti pretendía la eliminación del concepto de nación como idea rectora de la organización social[29].

El anacionalismo podía entenderse como una suerte de cosmopolitismo radical, una teoría de la errancia y de la casa a cuestas, en el que el esperanto jugaba un papel central como herramienta de comunicación y de combate. Al mismo tiempo, Lanti transformó el apodo que le daban, «L'anti-tout» (El contra-todo)[30] en nombre del padre. En 1940, después de haber recorrido medio mundo, se instaló en México, donde colaboró con el grupo de la revista *Renovigo*, filial en esperanto de *Renobasion*, una revista que abogaba por una simplificación de la ortografía castellana a partir de bases racionales.

La "lengua ispamerikana" es "transcripción puramente ortográfica del español en su variante americana"[31].

Desde su juventud, a Cortázar lo mueve el deseo (utópico) de dar con la lengua propia de Latinoamérica, una lengua que no sea una de las "momias de vendaje hispánico", sino que "lleve algún día a un estilo nacido de una lenta y ardua meditación de nuestra realidad y nuestra palabra"[32]. Una lengua desencuadernada. No una casa, sino un castro fronterizo.

---

[28]En el Congreso esperantista de 1921 en Praga se decidió la creación de una asociación de trabajadores esperantistas de todo el mundo, sin filiales nacionales, de la cual Lanti fue su promotor y principal dirigente.

[29] 24 El nombre real de Lanti era Eugène Adam, y había nacido en una pequeña localidad normanda en 1879.

Hijo de campesinos, se trasladó a París, donde trabajó como obrero. Mantuvo contactos con teóricos del anarquismo y el radicalismo francés como Barbusse. Participó de la Gran Guerra como conductor de ambulancias, donde afirmó su rechazo al nacionalismo y a la guerra. Aprendió el esperanto y abrazó la causa comunista. En 1919 fue nombrado redactor del boletín de la asociación francesa, *Le Travailleur Esperantiste*, donde mostró su talento literario y su capacidad de organización.

[30] Lanti fue uno de los fundadores del Partido Comunista Francés, pero a finales de los años 20 comenzó a distanciarse de la asociación esperantista soviética SEU, dirigida por Ernest Drezen. En 1933 abandonó sus posiciones en SAT, para salvaguardar a la organización, al mismo tiempo que las grandes purgas del régimen soviético terminaro prohibiendo el movimiento esperantista y ejecutando a sus principales dirigentes.

[31] Ésta y las citas siguientes están tomadas de Ilian, Ilinca. "Puentes entre los puentes de Rayuela", Ponencia presentada en el Primer Foro Internacional sobre Traducción Especializada "Julio Cortázar y la traducción".

[32] Cortázar, Julio. *La vuelta al día en ochenta mundos.* Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1990[16], pág. 157-158.

El tercer ejemplo de Rayuela en el que conviene detenerse es en el uso de la H, esa convención estúpida y estigmatizante de escritura. La "hache fatídica" sirve a Oliveira y a Cortázar como un marcador de peligro: palabras "altas" o "nobles" de las que conviene desconfiar: Hespíritu, Harte, Hencrucijada, Hego.

Son las palabras del poder, de la soberanía. Como sabemos, el carácter totalitario del poder se deduce de la paradoja que le es inherente: la ley está fuera de sí misma.

Otro enunciado paradójico: el soberano, que está fuera de la ley, declara, sin embargo, que no hay un afuera de la ley. El ministro Finocchiaro, quien seguramente acudió al besamanos borbónico, alguna vez nos proporcionó un par de sentencias contundentes que ilustran esos principios: "Nadie debe condicionar al Presidente", dijo. Rara sentencia, porque la figura presidencial está condicionada, en principio, por el mandato de sus votantes y, en segundo término, por las alianzas políticas en las que la soberanía se funda. Aspirar a un poder incondicionado, a un salirse de la ley, es pretender ejercer el poder totalitario propio de épocas pasadas.

Otras declaraciones del ministro de Educación son congruentes con esa posición autocrática. A propósito del lenguaje inclusivo manifestó su desacuerdo, porque en nuestro país "rige la lengua castellana que dicta la Real Academia Española (RAE)".

Una lengua se usa y no rige nada (alguien dijo que la lengua era fascista, para hacer notar su pretensión regia). Y mucho menos es dictada por una Hacademia (escribo con hache), cuyo propósito es administrar los usos de la lengua en un determinado territorio. Si fuera cierta la regencia soberana de la Academia Real, no usaríamos el vos, y hablaríamos de tú y pronunciaríamos gilipolleces sin ton ni son, como en Madrid.

Por eso Darío y Valle-Inclan se diferenciaron todo lo que pudieron de la lengua (como) madre y del lenguaje como casa del ser. Porque el momento en que la sociedad se piensa como plenamente homogénea es un momento, ya, totalitario. Es probable que los esfuerzos que hacemos para poner en perspectiva los usos inclusivos del lenguaje al ministro lo dejen frío. No porque suponga un modelo de evolución lingüística diferente del nuestro, sino porque su modelo de la soberanía sostiene que el poder es incondicionado, se trate de un presidente de una república o de una academia de la lengua cualquiera.

Los usos inclusivos del lenguaje no se proponen como ya constituidos (incorporados a la gramática, sancionados por los académicos, aceptados por el

poder) sino como constituyentes. En fin, el derecho a usar la propia lengua como nos plazca es un derecho lingüístico y humano.

QUE INCOMODE

Marina Mariasch

Quisiera empezar aclarando algunos puntos que luego voy a intentar desarrollar. El así llamado lenguaje inclusivo (y lo digo así porque quisiera también repensar esta denominación):

- Es una práctica de gestión lingüistica
- Es eminentemente política (es imposible disociar lo político de la lengua)
- No es impositiva (no obliga a interlocutores a hablarlo) aunque sí impone un desarreglo en la estructura morfológica del castellano mayormente usado, y eso es un efecto buscado. Se trata de ampliación de derechos.
- Es eminentemente ideológico y no pide permiso ni legitimación institucional, ni especula con el futuro porque -si bien las profecías son muy tentadoras- el lenguaje inclusivo implica una intervención política en el presente.

Anoche mi hija me dijo "rancia", porque me había dejado olvidada una taza de té en el microondas y no la encontraba. También dijo que Papá Noel es un "viejo turbina, ahre". Estas operaciones lexicales que podrían describirse como enálages no causan tanto rechazo como la práctica que en el nivel del discurso (es decir, en el uso social concreto de la lengua en las diferentes áreas de actividad) interviene en la experiencia y produce efectos de transformación morfológica.

El lenguaje inclusivo violenta la gramática, dicen sus detractores. Pone en riesgo la estructura de la lengua, como si se tratara de una torre del jenga en la que moviendo una pieza se derrumba el resto. Pero claro, son los viejos andamiajes oxidados, con sus jerarquías, sus recortes, roles de poder que expresa y reproduce, son esos andamios los que queremos hacer caer. Es evidente que las objeciones gramaticales al uso del inclusivo son vehículo de una verdadera objeción ideológica. Fíjate quién objeta y sabrás también qué posicionamiento tiene respecto de otros debates. Cabe pensar, por otro lado, de dónde surge que se lo llame lenguaje inclusivo, desde que espacio dominante se incluye o se tolera.

"El lenguaje debió nacer así, de la pasión, no de la razón." (Cristina Peri Rossi)

El lenguaje es mucho más que palabras. Nuestra lengua es la manifestación de nuestra estructura ideológica, de nuestra forma de entender y sentir el mundo, de interpretar la realidad. No solo se nombra la realidad, sino que se la interpreta. Por eso, el lenguaje puede erigirse en una potente arma de

discriminación social, perpetuando las relaciones asimétricas entre sexos y el histórico patrón de dominación masculina.

A mediados de la década de 1980, la lingüista finesa Tove Skutnabb-Kangas capturó la idea de la discriminación basada en la lengua con el concepto de lingüicismo, definido como "las ideologías y estructuras que se utilizan para legitimar, efectuar y reproducir la división desigual del poder y de los recursos entre los grupos que se definen sobre la base de la lengua".

El lenguaje de género me parece una barbaridad, dijo el historiador español Fernando García de Cortázar. Si pensamos el lenguaje como un sistema estable y estático, quizás al que se refiera el historiador español sea esa la versión más pura, prístina y primigenia de cualquier lengua: unos gruñidos apenas articulados en el fondo de una caverna, o las ecolalias infantiles.

Pero como el amor para Cassavetes, el lenguaje o más específicamente la lengua, esa expresión en la que nuestra capacidad humana se vuelve organizada y social, es una corriente que no para. En el lenguaje, la diacronía no es error, es parte estructurante.

El lenguaje modela nuestros modos de ver y comprender el mundo. El castellano es lengua de le sujete, no tiene otra forma sin este sujete que siempre hace a la oración, tácite o explícite. Si nombramos en masculino en nuestra mente se crea la imagen de un sujeto masculino.

Teresa Meana, filóloga española, autora de *Por qué las palabras NO se las lleva el viento*, dice que el lenguaje, piedra simbólica del patriarcado, "impide ver que impide ver". Porque por ser sonido constante es silencioso, invisible. Y por eso las desigualdades de género en el lenguaje son aceptadas sin resistencia. Como para los peces en el cuento de David Foster Wallace, que ante la pregunta de cómo está el agua responden "¿qué demonios es el agua?"

El lenguaje se mueve al ritmo de los cambios sociales. El agua límpida del lenguaje se contamina, se degrada o, si lo pensamos desde otra perspectiva, crece, se enriquece, se alimenta. Y el hablante, como sabemos, siempre tiene la razón, no se equivoca.

Podríamos quedarnos en la idea iluminista de la relación entre el sujete y lo que nombra, una relación donde el lenguaje es instrumento, o herramienta, como la concibe Pérez Réverte (a quienes sus padres condenaron con el lenguaje de género en el apellido y quizás por eso se opone tan fervientemente a él).

Pero no hay sujete que domine el lenguaje sino que el sujete es hablado en el lenguaje, que le divide (siguiendo a Lacan). O para decirlo de manera más

deleuziana, podríamos pensar al lenguaje como una máquina de guerra que puede funcionar por sí misma, sin el sujete. El lenguaje llama al lenguaje, lo llama arrastrado sobre todo por lo social.

El lenguaje produce y reproduce las relaciones de dominio que existen en la experiencia social y que Bourdieu remarca con el concepto de violencia simbólica. En este registro de la ley, que se crea con las reglas del lenguaje y las percepciones intersubjetivas del poder, les sujetes se establecen en una posición determinada. Las nenas juegan con muñecas y los varones a la pelota. Y cuando juegan las nenas y los nenes a la familia o al dominó, juegan "los chicos".

La determinación del género en nuestra lengua se efectúa claramente cuando los grupos son puros, homogéneos (heternormales, respondientes al binarismo sexual). Pero cuando los grupos se mezclan, la ley aplica su significante dominante: ellos, todos, los chicos. Lo no varón es sujeto tácito.

Entramade en un lenguaje que no le incluye, le sujete que piensa con lenguaje debe pensarse incluide por omisión. Es decir que en el propio esquema simbólico de las personas, personas pensantes, se forman las visualizaciones del mundo del dominio machista, que inciden en el desarrollo, si hablamos de registros, de lo imaginario y real de cada sujete.

No hay política sin la comunicación activa a través del lenguaje, necesaria para tejer relaciones, negociación, discusión. El lenguaje es político: construye realidad y la refleja, ilumina zonas y oculta otras. El lenguaje inclusivo viene a mostrarles a los peces que su hábitat se llama agua, viene a señalar al Rey, que está desnudo.

¿Si hablamos con lenguaje inclusivo estamos hablando distintos idiomas? ¿Nos entendemos? ¿O estamos hablando distintos idiomas si hablamos en masculino totalizador? ¿Y por qué decir lenguaje inclusivo y no lenguaje feminista, que es lo que realmente es: un lenguaje que confronta al patriarcado?

El ejemplo que trae Meana es muy gráfico: Cuando la Alicia de Carroll conversa con Humpty Dumpty (el huevo) en un pasaje tienen el siguiente diálogo a propósito de un malentendido en base a un término cuyo sentido no comparten:

> -Cuando yo uso una palabra- dice Humpty Dumpty- esa palabra significa exactamente lo que yo decidí que signifique… Ni más ni menos.
>
> La cuestión es -responde Alicia- si usted puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas.
>
> La cuestión es - le dice Humpty Dumpty- saber quién es el amo aquí. Eso es todo.

El lenguaje entonces es sumamente político porque es lo que legitima (e interpela, social, emocionalmente) nuestras relaciones, que siempre son relaciones de poder. Nosotres, que nos relacionamos políticamente, dictamos, exclamamos, reclamamos, incluimos o no a le otre. Somos le sujete que antecede al predicado. Lo tenemos que poner en tensión, romper los estándares protocolares arraigados en una sociedad patriarcal a través del único medio posible para el pensamiento. Ese medio es el discurso. El lenguaje sirve para sostener o romper los esquemas patriarcales.

Y con esto quiero señalar el impacto de lo lingüístico en las relaciones de dominio, tan contradicho por esas frases como "usar un lenguaje neutro no cambia la forma de pensar" o "el lenguaje no crea realidades". A esto, los activismos políticos respondemos con discurso que es acción. Muches conocemos ya la teoría de Austin sobre hacer cosas con palabras. Hablar en inclusivo es sin dudas un acto performativo. La ruptura de la política feminista con la cultura histórica del Varón nace con un discurso: de eso se trata la política deconstructora del terreno de las reglas. El discurso es lo que se reclama discutir, y entonces las prácticas que ha generado en la historia.

Las resistencias académicas se justifican en la visión patriarcal que nubla las instituciones, y éstas son lo último en deconstruirse. La RAE acepta almóndiga y feminazi pero siempre evita, o más bien intenta evitar, los cambios políticos de género. Pero está fuera de discusión que el uso común aparece como principal motor (¿cuál otro habría?) del cambio en la lengua.

¿Estamos esperando el visto bueno de la Real Academia Española o que venga el rey a contarnos que leyó la primera novela de José Luis Borges? No, muchas gracias. ¿Quién toma las decisiones sobre la lengua y cómo las toma? Cuando se gestiona un cambio lingüístico, y muchas veces esos cambios responden a políticas, existen objetivos lingüísticos y extra linguïsticos, se produce un efecto social. Como bien señala Robert Cooper en *Language Planning and Social Change*, la relación de fuerzas en la planificación de un cambio lingüistico implica planos imbricados: de arriba a abajo y de abajo hacia arriba.

Cuando les hablantes de una comunidad se vuelven gestores linguistiques, surge la perspectiva que adjudica a les usuaries del lenguaje inclusivo un patoterismo, una implementación artificial, por la fuerza. La poeta y lingüista Ivonne Bordelois es un ejemplo de esta posición: afirma que "los cambios en el lenguaje deben ser espontáneos", a pesar de resaltar que este cambio surge desde "una voluntad muy apreciable de igualdad de derechos". Pero soslayar la relación entre lengua y poder es imposible. En el terreno de la

lengua hay una disputa por la hegemonía, que no es lo mismo que la dominación, como cuando llegaron los españoles y colonizaron borrando las lenguas originarias. La hegemonía se da por consenso y aceptación.

Beatriz Sarlo, prestigiosa crítica cultural, afirma que primero tienen que darse los cambios en la realidad. Lo que parece no haber registrado en esa observación es que "la realidad", está cambiando, ya cambió, y que a la diacronía de la lengua se suma la sincronía con esas transformaciones.

Argumentar desde la supuesta imposición reduce la inviabilidad del uso del lenguaje inclusivo al hecho mismo de ser una deliberación política. Pero este factor señala la aparición del cambio lingüístico en conjunto con la revolución feminista. La teoría en nuestra época contemporánea se hace foco en el estudio mismo de la mediación de información y las estructuras comunicativas. Este feminismo del siglo XXI toma las herramientas del pensamiento de los últimos tiempos y crea. Crea un nuevo tipo de revolución, que, sí, incluye deliberadamente la crítica sobre un uso del lenguaje cómplice de las jerarquías patriarcales.

Llevamos una década en que los movimientos feministas y por la diversidad sexual entraron en las agendas políticas y normativas para buscar y, en muchos casos, lograr ampliación de sus derechos. En ese contexto, comenzamos a ver la utilización del "todos y todas", de la @ y de la x. En algunos casos, también del asterisco *, para reemplazar la vocal que marca el género.

En el auge de las movilizaciones feministas que dieron comienzo al debate por la Ley de IVE, el gobierno argentino, desde la página de la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, también dio su posición sobre el lenguaje inclusivo.

Ahora bien, con este símbolo y esta letra, ¿incluimos realmente y nominamos a todas las personas? Otra vez, la respuesta es NO, ya que ni el @ ni la X tienen un sonido fonológico que nos permita leer la neutralidad que queremos transmitir, e incluso si leemos en voz baja o hacia adentro la palabra TODXS, la seguimos leyendo en masculino.

Además, hace énfasis en el binarismo insuficiente del desdoblamiento "todos y todas", que, digámoslo, tiene dos problemas. No responde a la economía lingüística por la que se tiende a ahorrar tiempo y energía en el habla, y además, como señala el gobierno:

> Si quisiéramos hablar desde un lenguaje inclusivo, no podríamos pensarnos en sólo dos grupos. La diversidad sexual, la visibilidad de aquellas

identidades que no "encajan" en el binomio, han puesto en jaque la utilización binaria.

También la Cámara de Diputados tiene una guía "para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario", en la que no se permite el uso de @ o X pero se afirma que el uso del masculino genérico no colabora con la eliminación de desigualdades. Recomienda el desdoblamiento y las fórmulas neutras como "las personas trabajadoras" en lugar de "los trabajadores". Entonces vemos cómo la institucionalización de las formas del lenguaje existe por fuera de la RAE y cómo las inequidades patriarcales del lenguaje ya son señaladas y dadas por existentes, hasta confrontadas, por el propio Estado nacional.

El activismo de los colectivos LGBTIQ+ en Argentina y en el mundo puede visibilizar la vivencia crítica de las personas disidentes con respecto a la heteronormatividad de nuestras culturas. Las existencias Trans, bi, y queer, por ejemplo muestran que lo incoherente con la realidad es el binarismo masculino-femenino de nuestra lengua. En estos colectivos, en la militancia feminista e incluso en el mundo joven, gradualmente, se desdobla, se usan las X o las @ o las E. Hay una saturación de la realidad por lo no nombrado en el lenguaje un no nombrado que es fuerte, subjetivo, evidente.

La deliberación podría no ser un impedimento para su desarrollo, la costumbre existe y es difícil que una persona deje de implementar el lenguaje inclusivo o al menos deje de intentarlo. Se observa, en cambio, que las personas que lo hablan no se lo van olvidando, no se arrepienten ni ven frustrado el intento. Al contrario, las familias discuten con sus hijes, sobrines o nietes y, también gradualmente y en ciertos casos, aceptan el cambio. Y quizás lo aplican, tal vez cuando hablan con les jóvenes que lo enseñaron, y después con el resto de su familia, y así. Aquelles que no lo prefieren pero son interpelades por sus usuaries, se ven en la situación del efecto anacoluto que genera extrañamiento y la puesta en evidencia del problema que el hablante quiere justamente señalar. Es decir, estamos ante una deliberación que se filtra en el uso popular y sistemático. La problemática, como la suerte en los dados, está echada. Hay que jugar con eso.

Si el lenguaje se institucionalizara como medida política, con el poco consenso que hay (que es creciente o al menos no decrece), probablemente habría lugar para la expansión de su uso partiendo desde una base sólida.

En la sintaxis y en el lenguaje moran más animales extraños que en el fondo del océano, decía Lichtenberg. La lengua oficial como tal no está escrita en ningún lado. En el momento de ser consignada ese registro será obsoleto.

Hablar con E, que no es ajena al sistema morfológico del español, todavía, para algunes, es incómodo. Pero también es incómoda la perspectiva de género, esa problematización que delata las desigualdades estructurales existentes y sistemáticas que hay en nuestra sociedad. Una vez que las vemos, que somos conscientes de esas inequidades que en la mayoría de los casos se traducen en injusticias, no podemos volver atrás. "Los límites de mi lengua son los límites de mi mundo. Sólo conozco aquello para lo que tengo palabras." (Ludwig Wittgenstein).

SIN TÍTULOS

María Moreno

No, no, no debo. Cien veces *no debo*: es demasiado demagógico, de baja estofa, cebarme en onda linchamiento *fecebookero* y apelar a lo que el viejo Viñas llamaba el *titeo*, esa humillación del otro, inventado por Pepe Ingenieros y heredada por Marcelo Tinelli; y entonces apuntar mis cachadas porteñas al hecho de que Mauricio Macri y Felipe Vl, rey de España, abran el Octavo Congreso Internacional de la Lengua Española. Mauri, que sin un grumo de recuerdo en la mente de aquello de *Ande yo caliente /Y ríase la gente/. Traten otros del gobierno/Del mundo y sus monarquías* /(¡que oportuno!) etc…, haya dicho hace poco y con tono de vehemencia estudiada que *lo calienta la mentira.* Ya se sabe que Felipe ha venido por negocios, un apoyo a las transformaciones para tiempos de crisis en las que se jacta de haber tenido éxito y que esta apertura del Congreso equivale a suelta de bufonadas lateral y decorativa.

Pero *nobleza obligaría* a que usara, con más fintas de las que se le conocen, la lengua cuya soberanía magnánima viene a anunciar y, puesto que la Real Academia de la Lengua Española seguramente, en esta ocasión, repartirá pasaportes a variadas expresiones latinoamericanas hasta ahora indocumentadas y tal vez a algunas gemas dialectales inocentonas claro que no al político *todos y todas*. Está bien que no es escritor pero ¡haber pedido asesoramiento a los nuevos Don Ramones Giménez locales, que no De las Sernas, o Menéndez y Pidal! Porque he ido a guglear la retórica de este Felipe y me saltó su discurso pronunciado ante el Congreso de EEUU "España no puede ser indiferente a nada que acontezca en el continente americano, puesto que lo descubrió y trajo a él, desde 1492 y durante siglos, con sus propios hijos e hijas, la fe cristiana, la lengua española, formas europeas de vida y de pensamiento y un concepto radical de la igualdad esencial del género humano que palpita en las Leyes de Indias promulgadas por mis antepasados.

La concepción española de la dignidad de la persona humana, expresada por nuestros teólogos y nuestros juristas a propósito del indio americano, modificó para siempre el derecho de gentes y sentó las bases del moderno derecho internacional.

Una Reina de Castilla, Isabel, de la que yo desciendo en línea directa, llevada del instinto profundo que caracteriza el alma femenina, nombró almirante de la marina española a un desconocido, pero experto navegante,

Cristóbal Colón, para que hiciera realidad sus proyectos y sus sueños. Las naves de España se encontraron con América, que les esperaba para entrar de lleno en la historia y convertirse en pocos siglos en singular protagonista del destino humano".

Po favó "lo descubrió y trajo a él", "la fe cristiana, la lengua española", "formas europeas de vida y de pensamiento", "alma femenina", "dignidad de la persona humana para el indio americano" más lo más escandaloso: que América esperara a España para entrar en la historia. Y por poco decir *mi tata Doña Isa* ¡Qué colonialismo tan atrasado de conceptos –el exterminio como hidalguía y don de gentes–; encima estaba hablando en el corazón del Capital en el que los "adelantado"s fueron otros .

Si da ganas de decirle "imbécil" a este borbón, no para agraviarlo, no, no, no, después de todo yo no tengo el ingenio de Don Jacinto Benavente quien, cuando se le desafió a que le dijera *a no sé cual* reina que era renga, se le acercó con dos rosas en la mano y le dijo "Entre la blanca y la roja, su majestad *es-coja"* sino para educarlo enseñándole una de las pocas palabras del lenguaje inclusivo que ya viene cómodamente con la e incorporada: ¡imbécil! Si Mauri hace con este hombre un dúo que ni el antiguo Dúo Dinámico o el aún más olvidado BuonoStriano; ya se le veía cuando confundió a los hombres de mayo con unos destetados antes de tiempo, pensando en su "angustia" por separarse de la madre Patria aunque ellos y sus descendientes hayan empezado por cortarle la lengua a fuerza de lecturas ainglesadas y afrancesadas.

Nuestra literatura, es decir el hecho que habría desencadenado la escritura del *Facundo*, comienza por afuera de nuestro territorio, la cordillera que es camino para el exilio por el oeste, como lo es el río por el este, en huida y deseo grafitero de "*On ne tue point les idée" que*, como señala Ricardo Piglia, Sarmiento atribuye a Fourtul, pero Groussac a Volnay, pero Verdevoye a Diderot ¿suena alguna s sibilantes, alguna j en sordina en esta frase? No.

¿Qué lugar ocupa España en la genética de nuestros *muñecos grandes* de la literatura más allá que Cortázar sea belga, Gombowitz polaco, Copi uruguayo y Puig hollywodense?

Nuestra lengua porteña es Riachuelo: es decir contaminación, color y mitología de andurrial cocoliche. Allá por la consolidación del estado y del indio aniquilado junto con su lengua ágrafa que hoy se reconstruye como el padre Bartomeu Meliá –un español que se pasó la corona por el taparrabos– lo hace desde hace añares desde la selva y la biblioteca con el guaraní, separados de los reyes, nosotros teníamos los *gentlmans*.

Eugenio Cambaceres minorizaba a inmigrantes gallegos e italianos reproduciendo en sus obras una lengua oral, supuesta deformación del porteño señorito, ese que se pasaba al francés como del Club del Progreso al Moulin Rouge sin escala en Madrid. Por suerte los cronistas como Eduardo Wilde y Felix Lima, que son mi linaje plebeyo, habían encontrado en la reproducción fonética de los tonos venidos del idish, del gallego y del piamontés un respeto acorde al que se negaba a esa inmigración indeseada para la imaginada ciudad moderna.

Y en *buen cayetano*, nuestras princesas que están tristes no son las princesas de Asturias, han sido soñadas por el modernismo en las jornadas robadas a la crónica –ganado el pan, hágase el verso–, París no es París sino teatro divertido y terrible, los ritmos se prostituyen y los poéticos son los jarabes y todo con la letra S del cuello del cisne pero torciéndolo por engañoso plumaje, de exotismo tuneado hasta borrar el modelo, hasta volverse identidad a la que seguir desplumando eternamente.

Yo lo conocí naranjo

Si se nos quiere recordar un origen, recordemos que ese origen es asesino. Una manga de adelantados que escribieron llorando la carta para justificar gastos y lamer culos reales, luego informantes de qué tribus eran más amables, qué terrenos más fértiles, y qué indios más dominables y todo con el evangelio en las mano –edecán de la masacre– el soborno del aguardiente y el vidrio de colores que, cuando lo comimos, resultó más amable para la digestión que esos huesos desnudos por ayunar para no toparse con nuestras flechas. Menos mal que hubo cronistas llanos como Ulrico Smidlt que acuñó seguramente la primer metáfora nacida en el Río de la Plata y que no se pronunció en español sino en alemán. "Ellos los Indios se ponen una piedra redonda y azul del tamaño de una pieza de dama en los labios".

Y menos mal que está esa réplica de un autóctono y aunque haya sido apócrifa, linda para defenderse de la misión a punta de espada y de cruz.

"Como voy a respetarlo si yo lo conocí naranjo", dijo un indio ante el Cristo tallado en madera y coloreado que le presentaba con espamento un misionero español, replicando con el pragmatismo espontáneo de quien conoce las maderas de su expoliado territorio cuando la tala de los bosques sólo conocía la rusticidad del hacha.

No se ustedes, pero yo cuando escucho RAE, yo oigo RAI la tele donde Rafaella Carrá champurreaba en ese castellano *con acento* elogiado por Alan Pauls, el acento como metáfora de esa distancia brechtiana, involuntaria o caída

del cielo, ese *enfantasmamiento* de la lengua en los cantantes que pasaban por la Argentina durante los sesenta: Domenico Modugno, Charles Aznavour, Salvatore Adamo. Yo también tengo la misma radio mental: las consonantes no pisadas, la e francesa, la r rulé. *Traducción* no era, puesto que uno de los más célebres traductores, importadores y productores de época, Ben Molar, no sabía inglés. Después vino algo más radical: que los cantantes argentinos tuvieran acento. Una amiga mía, Cecilia Absatz, dice: "¿De qué país es ése?". Y se contesta sola. "Del país de Luis Aguilé."

Propiedad y propiedad

Tratándose de la lengua, la sangre que en literatura sólo sirve para hacer morcillas se derrama entre quienes quieren la propiedad de sus uso y establecen qué es *hablar y escribir con propiedad.*

¿Debería quejarme porque las tiras de Maitena han sido traducidas al *español de España*? Rápido, rápido, hay que jugarse: ¿balón o pelota? Depende. Lo peor en estos casos es establecer reglas generales como quiere el monopolio de la Academia. Me reventó una traducción española de *Milagro de las flores* de Jean Genet pero creo que también me hubiera reventado pasada al lunfardo argentino. Hace algunos años, durante unas jornadas sobre la lengua española, un editor amigo, Daniel Divinsky, decía que no estaba de acuerdo con Borges en estos términos. "En una de las riquísimas charlas que condensaron lo que se llamó "Borges oral", el maestro dijo que para referirse a una lluvia ligera se podía optar por llamarla "garúa", como es usual en el Argentina o el Uruguay, o "cellisca", que es el casi sinónimo muy castizo, pero que él personalmente sugería "llovizna", de modo de hacerse entender en todos los lugares donde se hablara español". Luego Divinsky hizo el elogio de Daniel Samper Pisano, miembro de la Academia Colombiana de la Lengua, quien ganó alguna vez el premio Rey de España de periodismo con una serie de notas publicadas en la revista Cambio 16 sobre el castellano de España y el castellano de América. Samper Pisano había publicado un artículo llamado *Los reyes del mambo hablan manchego* en el que afirmaba "¡No salgan echando un pie, criaturas pencas y comemierdas, que un tipo chévere y solitario es el que las ataca!", inventando una versión cubana del desafío de Don Quijote a los molinos de viento. Era para que pudiera imaginarse en España el dolor latino por la versión española publicada por Siruela de la novela de Óscar Hijuelos, cubano-neoyorquino, escrita originalmente en inglés y titulada *Los reyes del mambo tocan canciones de amor*, ficción sobre los inmigrantes cubanos en los EEUU de los años cincuenta, en donde un grupo de cubanos que viven en nueva York hablan en madrileño.

Fue un hombre que siempre le da vueltas al uso de la lengua como Marcelo Cohen y a la traducción como epifanía pertinente y lejos del ventajeo ignorante de la literalidad, quien alguna vez se quejó en nombre de tantos por el uso en las traducciones de palabras como *gilipollas, majareta o cateto* mientras se expurgaban las de usos locales latinoamericanos, todo esto (cito) "producto de la intolerancia ignorante de los expertos españoles de hace años a aceptar la diversidad interna de su lengua; que no sólo pasan por alto que la invasión de nuestras librerías por sobras de la profusa industria española es un asunto de acumulación capitalista y suerte geopolítica, y de una decadencia de nuestras editoriales en la cual alguna culpa, además de la dictadura y el capital, han tenido sus propietarios". Fin de la cita.

Pero Cohen también reconoció que, recién llegado a España y en guerra de exilado porteño contra la certeza (vuelvo a citar) de que, "desde el punto de vista de la lengua madre, con su larga prosapia de integrismo, su centralidad imperial y teológica restituida por el franquismo, su estolidez pulida por la Academia y su agonía en la tecnocracia, eran los latinoamericanos los que `decían mal` los argentinos, en especial que voseaban" y *argentineaban* unos modos lingüísticos que, como traductores, los ponían en la calle de las editoriales a menos que se dejaran dominar por el tachado titánico de un corrector de color amarillo, color hoy macrista.

Y al mismo tiempo, sin apartarse un milímetro del enfrentamiento con lo que llama "la despótica prosa mundial de Estado", Cohen advirtió contra toda pretensión de legislar desde el uso local de las lenguas como banderas lingüísticas o catálogos identitarios que pronto podrían ir a parar a un reglarentarismo fanático correlato de otras guerras.

Lengua de loca

¿Recuerda Felipe Juan Pablo Alfonso de Todos los Santos de Borbón y Grecia, rey de España la ley española (la 33/2006), por la cual al título nobiliario lo hereda el hijo mayor, cualquiera sea su género, cuando hasta ahora lo hacía el primogénito varón o el varón que le seguía en orden de nacimiento, aunque la nobleza ya no otorgue más que el trato de tal porque "los títulos nobiliarios solo tienen carácter simbólico, carente de significado material ni trascendencia jurídica, solo honorífica"? O sea que, en este campo, se igualan los derechos de las mujeres, cuando ya no tienen la menor importancia pero, claro, la lengua es otra cosa.

Y tan otra cosa. Quiero hablar de una absuelta que nunca paga peaje en aduana lingüística alguna porque siendo *de reinas*, es ella la que funda la ley,

más loca que la reina loca de Alicia en el país de las maravillas a la que le gustaba mandar a cortar cabezas –una versión censurada dice que eran glandes y que ella lo hacía de puro fetichismo nomás– y que, en lugar de sangre azul prefiere la rosa aunque a ese color pretende secuestrarlo Bolsonaro. La voz de la loca. Si, ya se que escribí una y otra vez sobre eso pero tengo derecho a repetir ya que este es el Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos y la voz de la loca es la que más acepta migrantes indocumentados o sea palabras robadas, reinventadas, forajidas, tumberas, chanchas o susurradas de la Multinacional Lasciva. Es la voz de Marlene Wayar cuando se define a sí misma como *un gerundio*, de Lohana Berkins cuando dejó circular fuera de la lengua travesti el *careteteo*, el *closear* y lo *desaforido*, la de Naty Menstrual cuando hace su *batido de trolo*, la de Cuqui que se llama Margarita del Acantilado, Frencis Vipond y así siguiendo porque ¿qué más de loca que *yirar por los nombres*?

Es que la voz de la loca nunca está en el closet. Porque cuando la loca habla quiere decir algo pero también *que es loca*. Quizá por eso se atribuye a la loca el hablar con doble sentido o tener lengua de víbora, es decir, dividida en dos. Sería demasiado simple decir que la voz en las locas es una contraseña, que con ella, en medio de la impostación masculina que impone los sonidos con olor a sobaco, llama al reconocimiento de un semejante o de un chongo que identifique ahí las volutas de la seducción. En la novela de la loca siempre hay una pequeña historia donde cierto tono le reveló un compañero, aun camuflado en el traje de oficina llevado con un suplicio de armadura, en el "tapado" que exhibe retratos de familia aunque preferiría explayarse sobre Madonna. La voz de la loca está entre la voz inevitable y la impostada.

La voz de la loca es corajuda: en un consenso de voces normalizadas por el género, exhibe su diferencia como provocación y desafío. La mitología de la lucha armada habla de militantes heroicos a quienes les gustaba aflautar al máximo su voz en la jerga guerrillera para organizar un operativo que incluía la clandestinidad de cuarenta armas largas. Un Néstor Perlongher, activista de Palabra Obrera, no escondía ninguna pluma en sus propuestas, siempre a la izquierda de la izquierda. Y ese día de 1986 en que el comunista Pedro Lemebel se hizo oír en un congreso de grupos de izquierda armado en la estación Mapocho para lanzar su Manifiesto, lo hizo con su ronroneo de chamana barriobajera y con tacos: "No soy Pasolini pidiendo explicaciones/No soy Ginsberg expulsado de Cuba/No soy un marica disfrazado de poeta/No necesito disfraz/Aquí está mi cara/Hablo por mi diferencia/Defiendo lo que

soy/Y no soy tan raro/Me apesta la injusticia/Y sospecho de esta cueca democrática/Pero no me hable del proletariado/Porque ser pobre y maricón es peor".

En la loca, la voz de autor, la fónica y la poética se funden indiscernibles en el cuerpo haciendo a la obra imposible de *interpretar* por otro sin desfiguración y pérdida de identidad. Es una voz con materialidad carnal, donde la performance, la unión entre arte y vida, van mucho más allá de las palabras.

La voz de la loca no debe confundirse con la voz femenina. Es más bien una voz que no se fija –aunque la del último Manuel Puig endulce hasta el almíbar la de María Felix y la de Naty Menstrual enronquezca una virilidad *buffa* con un fondo de pólipos en las cuerdas vocales–: no es un timbre, es una cadencia. La voz de Copi (en español) contiene el balbuceo oligarca del Río de la Plata, la resaca del francés y el neutro del actor que se vacía cuando no es nadie más que él mismo.

¿Que Real Academia salvo la de *Quen* impide que la loca deforme los nombres y los ponga a yirar? Porque el nombre de la loca *yira*, ya lo dije, como *el nombre de guerra*, es una cifra más allá de su uso práctico: Vinicia da Luna, Fifí y Mimí, Conceiçao do Mondo, Micheline. Travas o no, las locas tunean sus nombres sin pasar por el registro civil.

El nombre es la primer obra de su devenir locas, del teatro de su salir del closet a las calles. Las locas suelen barroquizar apodos: el poeta Néstor Perlongher llamaba Monique Latronique a otro poeta, Néstor Latrónico, Echevarránica al poeta Roberto Echavarren. Y a sí mismo: Rosa L. de Grossman, Rose La lujanera, Roshina da Boca, La Rosa coja (arlteana), Rosa L. de Grossman (Perla de Pernambuco), La Rosa. En cada nombre una *performance* única, un logo autobiográfico.

En el álbum LGTTBI a veces la política del nombre funciona paródicamente como un ejército de ocupación a nominaciones cis: *la* Babenco, *la* Retamar, *la* Vargas Llosa lanza Manuel Puig desde sus cartas como quien *draguea* a esas potestades intelectuales, señalándoles el fondo reprimido de loquesas.

¿Qué tenemos Cuqui, Naty y yo sino una voz loca?

Se que en este Encuentro uno de los temas es el del lenguaje inclusivo. Bien, estoy totalmente en contra del lenguaje inclusivo –me parece que sentí el roce de un huevo podrido–. Quiero decir de la expresión *lenguaje inclusivo*.

Porque ¿quien incluye? ¿Desde que centro de su magnanimidad aunque sin coronita, levanta la barrera, firma el pasaporte y bienviene es o equis? Mejor llamarlo lenguaje descentrado, sin aduana ni peaje, desalambrado, tuttifruti, *culeado* –son los insurgentes eróticos los que hacen de la injuria orgullo– si prefieren cierto color local, es decir donde cualquier palabra, entre y salga con jugoso placer, sin Academia que valga, por la emancipación.

LAS LENGUAS DE NOS-OTRAS

Alejandro Modarelli

Trabajo en el espacio de capacitación de una institución egregia, donde se dice que los jueces hablan "por sus fallos", los fiscales "por sus dictámenes"; que los médicos forenses oyen a los cadáveres hablar. Son hablas de un Estado tutelar, que deberíamos sentir necesarias, sin lugar a dudas, porque sin ese orden simbólico no funcionarían ni los poderes ni las políticas de Estado y las comunidades vivirían violencias todavía más primarias de las que nos toca vivir hoy. Por eso hoy está en la agenda la noción de acceso al lenguaje claro como derecho. Derecho a creer que entendemos, ese es el derecho que nos conceden. Como si de pronto el desierto del lenguaje del poder ofreciese un oasis donde aparecer para interpelar a ese poder. Pero mientras los poderes dicen querer hablar claramente, por supuesto en el lado oscuro acontece otro lenguaje que, ese sí, nos es inaccesible. Un lenguaje en el que la declamada transparencia entre el sujeto que habla y el objeto que calla significa apropiación de la subjetividad, cautiva por un goce triste que lo ocupa como la mano a un guante. Lenguaje de la melancolía, que es la condición de encierro en lo que ya no tiene remedio. Cómo sustraerme a esa falsa transparencia del lenguaje mayoritario, a su lado oscuro? Se me ocurrió, al prinicipio como una cosa ingeniosa, hablar ya no del derecho a entender, sino del derecho a no ser entendido. A un discurso de la intimidad a través del cual preservarme, una vía íntima por donde huir de las leyes del patriarca. Esto que diré se incorpora a la idea de un lenguaje inclusivo, pero desde mi situación de excluido por derecho propio.

Soy marica. Desde la infancia aprendí que, para sobrevivir, debía cerrar las ventanas de mi subjetividad. Pero venían otros, en nombre del padre, a patear puertas y a subir persianas. Venían a allanarme la guarida, ahí justo donde jugaba otros juegos, ensayaba otras intimidades, me probaba de querusa algún que otro corpiño, imitaba el habla de las profesoras, me volvía otra profesora y dialogaba en género femenino con otra mariquita compañera. Eran juegos de suma seriedad. Fue una época edénica aquella, la de nos-otras, los niños locas. Alcanzaba con estar atento a no ser escuchado mientras hablaba por telefóno imitando la voz de la de anatomía, y quedar callado si, al pasar, me reprendían con un "qué decís, que no se te entiende". La primera juventud borró ese desborde de la lengua rosa satírica, se fue enmarcando como el pie dolido de una geisha en el molde de la autoridad. Cerró temporariamente el

agujero por donde se filtraba mi habla. Perdí mi lengua secreta, indiferente a las diferencias de los sexos y de los textos, habitada de hembrerías; un lenguaje que era feliz en su barroca marginalidad, precisamente porque no era descifrable por la lógica armada de los adultos. Perdí esa capacidad de sustraerme al discurso al tiempo que, con las primeras eyaculaciones, ingresé al mundo imaginario donde el pene hablaba con voz engrosada, exigiendo la potestad de imitar el habla de los otros penes. En las noches ya no le rogaba al Dios de la catequesis que, al despertar, estuviera ya convertido en mujer. No fue la figura empírica del padre impenetrable la que me llevó fuera del paraíso (mi padre era un sujeto que no se dejaba penetrar), sino que en el afán de acomodarme a una lógica masculina universal, sin tener todavía conciencia de sus fisuras, quedé cautivo en la prisión del sentido.

"Qué decís; no se te entiende". Los conquistadores españoles, cuando entendieron a los aztecas, pudieron destruir Tenochtitlán. Cuando los sabios pudieron entender mi desviada adolescencia, me mandaron a una psicóloga que consiguió convencerme de que la homosexualidad era una enfermedad, aunque incurable. Cada vez que terminaba sus alocuciones, las coronaba con un "¿se entiende?". Yo decía que entendía, pero ojalá ella no me hubiese entiendido, ojalá mi discurso hubiera sido indescifrable en la horrible cifra del supuesto saber de la licenciada. Ojalá aquel consultorio hubiera sido una Babel donde yo me hubiese reencontrado con la libertad perdida de la infancia.

Las travestis inventaron un lenguaje carcelario que se llama el carrinche —creo que algo de él subsiste, sobre todo ahí donde sufren persecusiones mayores— para que no entendieran qué cosa se comunicaban. Un argot que es lengua minoritaria, ausente de todo diccionario. Al menos, hasta hoy. De haber sido entendidas por la policía y los carcelarios, en aquellos momentos donde se imponía y aún se impone la transa tránsfuga contra el poder, hubieran sido apresadas o castigadas como criaturas de la huida. Los dispositivos institucionales que ahora abogan por las buenas prácticas, el "lenguaje claro" no por eso dejan de ser, sin embargo, una persecusión letrada contra grupos sociales que levantan su vida disidente en la periferia del Castillo de Kafka; una versión accesible a la burocracia que, aunque entendida en su logorrea, sigue siendo violencia. Otro significante travesti para definir mil significados que se escabullen de la vigilancia es "teje", el nombre de la célebre publicación. Teje: trans, transa, tránsito, estallido de significados que te llevan desde la velación de un objetivo que se oculta, o un órgano que se escapa de su escondite, hasta la supervivencia económica. "Tengo un teje para pagar el alquiler". "Se te ve el

teje". La palabra nómada suple aquello que no quiere caer en las garras de un supuesto sujeto universal: teje no se entiende, sino que se sobreentiende. Si la claridad pretendida en la lengua del Estado es una obligación, el no ser transparentes es un derecho que ocupamos quienes no queremos abrir las ventanas de la casa, porque se nos mete la cana o el discurso sexogenérico familiarista.

Derecho, entonces, a no ser entendido. A no ser transparentes. Un habla de microcombate, tal como vivimos durante el Congreso de la lengua española en Córdoba, contra los usos y abusos de la monarquía académica linguistica que cree estar aún unificando la península ibérica y desterrando moros y judíos. Porque por más que cada año decida salirse del trono para incorporar lo que ellos llaman localismos, americanismos, un habla de sobrevivientes de la colonización, no es renegar de la emergencia de culturas híbridas, sino poner en su justo lugar la interpretación de la conquista y la supervivencia de aquello que se resistió al exterminio. Lenguas originarias que deben soportar el término "oficializadas", como si se tratase de un perdón mayestático. La construcción de una lengua marrana, indígena, trava, disidente, para comunicarnos entre nos-otras, un discurso de la intimidad de quienes no hemos sido huéspedes de los tomos reales, es hacerse cargo del "escabullirse incesante del lenguaje", como decía Merleau Ponty.

Utilizar el lenguaje inclusivo es un derecho complicado de ejercerse porque posee mucho de batalla identitaria generacional, y habrá que preguntarse qué es en definitiva lo que quedará incorporado como uso en el tiempo. Igual es una pregunta que, mientras escribo, me doy cuenta de que sobra (siento que podría estar contribuyendo al ataque de los conservadores, y además estaría hablando de un tiempo de la irrealidad) pero no puedo escapar a la torcida tentación de formularla ¿La férrea defensa de esa mentira de un masculino neutro se irá disipando? Después de la "e" iremos por más? Porque en este tiempo se está dando un combate en el territorio de la lengua, en el contexto de un salto histórico: la toma de la palabra por parte de las feminidades y los colectivos lgtbi. Pero lo cierto es que la lengua tiende a no complejizarse, pero encuentra puntos de fuga y en esa errancia se transforma, aunque todavía no sepamos cómo. Seamos sujetos políticos de esa transformación, en la medida que se produzca, y sobre todo en la medida de que lo sea en espejo con el cambio de las condiciones por las que sufren las mujeres, las poblaciones lgtbi, los caídos, les caídes, del Real Diccionario ¡y de la

vida!, ahí donde se asoma lo que no puede ser simbolizado ni, por tanto, regulado y mucho menos universalizado.

Federico Jeanmaire escribió una novela en la que la emergencia de un cuerpo trans que reasignó el sexo feminiza a la vez el género gramatical —*La creación de Eva (Tusquets)*— y provoca en el lector una dificultad de comprensión que termina por sortearse y gozarse. Al cabo, hasta su madre anciana, al leerla, se asomó a ese caos gozoso, cayó en él y salió indemne. Entonces, podemos caernos y levantarnos cual diosas malandras.

No sé si alguien recuerda a Patora, la hermana de Patoruzú, personajes de las historietas de García Ferré, que hablaba descolocando al interlocutor. Educada en un convento, fea y apartada de los hombres, para ella no existía el género gramatical masculino, y sustituía el artículo "el" por "la". Ardiente por llevarse hombres a la alcoba, los llamaba "mi tipo" y así los incorporaba a su lengua húmeda. A mí me encantaba Patora porque en medio de la parafernalia neotradicionalista de García Ferré aparecía esta mujer caliente negándose al uso del masculino. El personaje de *El nacimiento de Eva* y Patora no pedían un derecho, sino que lo practicaban, en un uso lingüistico inconciente que no obstruía las relaciones intersubjetivas —no era solipsista— sino que develaba la no coincidencia de los géneros dentro los dispositivos de poder. La carne del lenguaje, las lenguas, siempre se refieren a algo más allá de uno mismo, en un mundo de intercambios que jamás puede estar cerrado en sí.

La carne del lenguaje minoritario está profundamente imbricada en el mundo. Cuando exijo mi derecho a la intimidad de un discurso no me alejo del otro, sino que lo completo mediante mi diferencia. Basta con que quiera escucharme y quiera dejarse penetrar por él. La disidencia de nuestra habla desbordante, que debió ser clandestina, como la del niño mariquita, para no ser entendida y desarticulada por el decreto académico de un Rey ni los efectivos policiales o el reto familiar, iluminó esas zonas desérticas donde buscaron confirnarnos. Quiero ahora iluminar esta zona entre el que habla y se deja penetrar por ese habla. Para que este encuentro no sea un desierto. Si conseguimos hacer el desierto algo fértil, es porque lo hemos militado. Se me ocurre terminar diciendo que la batalla continúa, también, en los zócalos de los medios hegemónicos, donde se sospecha que el lenguaje inclusivo debilita la lengua del padre. Me acuerdo de una alumna del Colegio Pellegrini, con su pañuelo verde, que es acusada en la televisión de usar lenguaje inclusivo en la clase. Acusada: ese era el eje de la nota. Pero en el zócalo aparecia la leyenda

“alumnos toman el Pellegrini en apoyo a la despenalización del aborto”. ¿Se entiende?

LENGUAS EN CONTEXTOS ESCOLARES
El plurilingüismo y la enseñanza de las lenguas

Dora Riestra

RESUMEN

Los derechos lingüísticos como derechos de la actividad de lenguaje o actividad lenguajera constituyen el punto de partida para replantear la enseñanza de las lenguas y el plurilingüismo en el aula. Desde la perspectiva teórico-metodológica de los rusos (lingüistas y psicólogos de los años 1920-30) abordaremos algunas cuestiones epistemológicas con derivaciones prácticas.

El carácter de técnicas históricas de las lenguas nos sitúa en un espacio plurilingüe que definimos desde la funcionalidad humboldtiana formulada por Coseriu y desde las relecturas de Saussure realizadas por De Mauro (1973, 1987, 2005).

Asimismo nos basamos en la teoría de la actividad de lenguaje de raíz vygotskiana, que fuera desarrollada por Leontiev(1983) y abordamos la enseñanza de las actividades de lectura, escritura y oralidad formal como objetos de enseñanza en la escolaridad básica obligatoria.

Desde nuestras investigaciones en Didáctica de las lenguas esbozaremos algunos trayectos didácticos y perspectivas metodológicas, en particular el análisis de las consignas, que instrumentamos para estudiar la enseñanza en la interacción del aula. Finalmente abordaremos el análisis del diálogo (Jakubinskij, 2018) y las cuestiones abiertas acerca de las lenguas de comunicación y cultura, las lenguas de servicio, las lenguas mixtas y el concepto de diversidad funcional en relación con el plurilingüismo.

Palabras clave: actividad de lenguaje; didáctica de las lenguas; plurilingüismo; diálogo

LOS DERECHOS LENGUAJEROS

En lugar de hablar derechos lingüísticos intentaremos explicar por qué preferimos el término “derechos lenguajeros o de lenguaje”. La actividad que nos diferencia a los humanos de otros seres vivos es el lenguaje como actividad verbal, por lo tanto es debido a esta actividad de lenguaje que levantamos la bandera de ejercerla como derecho humano.

Esta actividad lenguajera es la actividad de hablar, la que nos permite ponernos de acuerdo a los seres humanos. Podemos decir que en castellano es el habla, en francés, parole, fala, en portugués, como tres términos sinónimos que precisan el sentido en lenguas próximas.

Y aquí establecemos la diferencia entre lo lenguajero y lo lingüístico, ya que este término deriva del estudio de las lenguas o más específicamente de las características de las lenguas habladas por los humanos. La infinidad de lenguas posibles nos coloca ante el fenómeno lingüístico creado por la actividad lenguajera humana. Dicho de otro modo, las lenguas posibles son infinitas, pero el lenguaje humano es universal y nos permite traducirnos usando las lenguas como herramientas semióticas para entendernos, ya que esta es su finalidad como actividad: comunicarnos lenguajeramente, lo que solo puede llevarse a cabo mediante lenguas singulares, en tanto productos culturales surgidos en contextos singulares geográfica e históricamente situados.

Esta concepción de lenguaje humano, mediatizado por las lenguas, consiste en abordar la filogénesis del actuar verbal, que fuera expresada didácticamente por Bronckart (2001) de la siguiente manera:

La aparición del *Homo Sapiens,* hace alrededor de 150.000 años, se caracterizó, entre otras transformaciones biocomportamentales, por un enderezamiento del tronco que tuvo la consecuencia contingente de librar, a la altura de la tráqueo-arteria, un espacio que permitió el desarrollo de las cuerdas vocales y la producción de una diversidad de "pequeños ruidos". Estos últimos resultaron ser los explotados por la especie en función de la necesidad de entenderse en la actividad colectiva. No obstante, estas producciones sonoras iniciales no podían ser más que deícticamente asociadas (o atribuidas) a los objetos o a las dimensiones de la actividad colectiva; tenían un status pragmático, pretendiendo la validez designativa de los mismos objetos y dimensiones. A nivel individual estas pretensiones eran forzosamente singulares y estuvieron entonces necesariamente sometidas a las respuestas de los congéneres, quienes les podían atribuir otras secuencias de sonidos a los mismos objetos o a las mismas dimensiones. Y las lenguas naturales se construyeron así, en el marco de esas negociaciones del *uso* (cf.Wittgenstein, 1961) o aun en el marco de un proceso de elaboración de un consenso de colectivo (cf. Saussure, 1916), que terminó por dar lugar a formas sociales de correspondencias entre series de sonidos y porciones de representaciones del medio, es decir, verdaderos *signos,* dotados de un valor relativamente estable, o incluso de un valor *declarativo"* (Bronckart, 2001:133, traducción nuestra).

En una tradición conceptual diferente, aunque epistemológicamente próxima, la de los rusos, el concepto de habla proviene del concepto de actividad de lenguaje desarrollado por Baudoin de Courtenay (1845-1929) desde un enfoque psico-social del lenguaje y la lingüística. Con este autor surge

la concepción de la funcionalidad ligada al concepto de lenguaje, en el sentido desarrollado por Humboldt (1991) respecto de la diversidad funcional y la afirmación acerca del mismo valor atribuido a todas las lenguas. Fue este autor alemán del siglo XIX el primero en considerar el carácter comunicacional de la lengua y el lenguaje humano y es esta la concepción que circuló entre lingüistas, filósofos y psicólogos de la época pos revolucionaria rusa, entre ellos, Vygotski, Voloshinov, Luria, Leontiev, Medvedev y el mismo Jakubinskij, según Ivanova (2010).

Esto nos coloca frente a una problemática que necesita abordarse conceptualmente en la didáctica de las lenguas: la relación entre el lenguaje humano y las lenguas como técnicas históricas (Coseriu, 1992), es decir, la necesidad de delimitar la articulación entre los textos y los discursos (Bronckart, 1997).

Al considerar los textos como unidades comunicativas globales, como los productos empíricos de la acción de lenguaje y los discursos como construcciones de unidades lingüísticas infraordenadas, resultantes de operaciones psicológicas, se observan dos objetos de estudio diversos que derivarán en objetos de enseñanza de distinta índole. Por lo tanto, como investigadores en Didáctica de las lenguas necesitamos analizar los textos y los discursos con sus gramáticas para después organizar trayectos de enseñanza que sirvan de fundamentos a las propuestas didácticas para los diferentes niveles del sistema educativo.

LAS LENGUAS COMO CÓDIGOS SEMIOLÓGICOS CREATIVOS

En la primera década del siglo pasado, Saussure planteó una definición de signo no comprendida mayormente por los lingüistas, tanto los contemporáneos como los posteriores, con escasas excepciones, como han sido las de De Mauro, Bouquet, Bronckart , Rastier y otros. Se trata de la definición del objeto de estudio de la lingüística general, que consiste en entender dinámica y dialécticamente el funcionamiento del proceso semiótico.

Aunque Saussure en su vida no haya publicado un libro, su dictado de tres cursos de lingüística en Ginebra tuvo el resultado del *Curso de lingüística general* escrito por algunos alumnos de los cursos, cuyos apuntes no coincidieron completamente, por lo que se discutieron partes del texto en las diferentes ediciones. El prólogo de De Mauro en 1967/1973, a partir de los apuntes de Riedlinger (alumno de Saussure), junto con manuscritos de otros alumnos, constituye un aporte valiosísimo para entender la concepción de signo (significado/significante), lengua y habla como resultado de estas tres nociones

articuladas sistémicamente. Por otra parte, desde 1996 contamos con los únicos manuscritos concretos de Saussure, encontrados en su casa de Ginebra, que fueran publicados, en parte en 2002, por Simon Bouquet y Rudolf Engler. La traducción al castellano es de 2004 y no tiene la necesaria difusión aún en las universidades argentinas. En consecuencia, el concepto de *movimiento incesante* de las lenguas como fenómenos socio-históricos no es estudiado entre nosotros.

Las discusiones frente a los manuscritos son interesantes y estimulantes para indagar esta relación entre el lenguaje "heteróclito y multiforme" y las lenguas en las dos dimensiones complementarias que formulara como sincrónica y diacrónica a la vez.

En los textos saussurianos nunca se utilizó la palabra estructura, pese a que muchos se refieren a su "estructuralismo"; podemos decir que hubo malas o superficiales lecturas de Saussure en el siglo XX (Riestra, 2015; 2014) las que pueden ser revisadas en el siglo XXI.

La descripción de los fenómenos internos y externos en la lengua (hecho físico objetivo y hecho físico mental subjetivo) en *De la doble esencia del lenguaje*, son los objetos de estudio que todavía hoy están en desarrollo. Como señala Bouquet (2018), la dualidad lengua-habla descarta idea y forma, ya que el fenómeno es físico (sonido externo) y a la vez psíquico (de conciencia, significación interna), principio que llevó a Saussure a percibir las *unidades delimitables.* Esto es clave para entender su epistemología de la lingüística general y su proyecto de una lingüística de la lengua y una lingüística del habla. Dicho de otro modo, "la relación (dualidad) entre dos esferas (la de coordinación sintagmática-in praesentia y la de coordinación paradigmática- in absentia), definirá el valor negativo del signo en el sistema." (Riestra, 2015: 263).

Nuestra intención aquí apunta a ubicar el papel de Saussure en sus contribuciones teóricas que modificaron las concepciones y las investigaciones acerca del lenguaje y las diferentes lenguas, el concepto de significación con el mismo concepto de signo, el papel de los textos, el discurso, la lengua externa y la lengua interna, etc. El planteo revolucionario de la semiología fue tomado a partir de él por Vygotski y Vosolshinov, quienes desde otra circunstancia política y social, incorporaron la semiosis a la cuestión de la comunicación humana.

El carácter de las lenguas como códigos semiológicos lo desarrolló Tullio De Mauro (1987), quien fuera ministro de educación y además investigador del léxico disponible de los italianos. Sobre todo, fue un estudioso de Saussure increíblemente agudo, el que entendió la lógica de la simultaneidad de

lengua/habla, sincronía/diacronía, figura vocal/sentido-forma, es decir la bifrontalidad del signo lingüístico. Es la epistemología saussuriana compleja de lo "indisociable del signo" lo que entiende De Mauro, lo que se confirma después con los manuscritos de 1996. El concepto clave aquí es entender la simultaneidad del proceso colectivo y el proceso individual como dos dimensiones de la realidad.

Para De Mauro (2005), las lenguas humanas son "códigos semiológicos", a diferencia de los códigos matemáticos u otros códigos, que son códigos cerrados no creativos, y tienen significados fijos. Exactamente lo opuesto a lo que sucede con las lenguas y es por eso que las denomina "códigos no-no creativos" o códigos creativos, ya que la variabilidad semántica es la característica común a todas las lenguas humanas y en consecuencia, la creatividad es un factor decisivo para las lenguas, lo que las caracteriza por la extensión de significados. Los denomina códigos creativos porque no son enteramente calculables, se diversifican continuamente, cada lengua en su entorno y en relación a su tradición. Esto nos remite directamente a Humboldt y, de hecho, tanto Sausssure como De Mauro han estudiado las tesis humboldtianas, las mismas que hoy siguen vigentes frente a la problemática del plurilingüismo contemporáneo, producto de las nuevas migraciones por guerras, trabajo, mundo globalizado, etc.

LA FUNCIONALIDAD Y LAS LENGUAS

El carácter de técnicas históricas de las lenguas nos sitúa en un espacio plurilingüe que definimos desde la funcionalidad humboldtiana formulada posteriormente por Coseriu y también desde las relecturas de Saussure realizadas por De Mauro (1973, 1987, 2005).

Estos autores, que considero referenciales para entender el plurilingüismo hoy, no surgieron espontáneamente en su genialidad, con sus conceptualizaciones, se basaron en las construcciones teóricas de otros que los precedieron.

En este sentido es necesario revisitar este autor que fuera iconoclasta en su época, indignado con el fracaso de la revolución francesa, una de las razones que llevó a Wilhelm von Humboldt a dedicarse a estudiar las lenguas de Asia, África y América, fuera de la cultura lingüística europea de los neogramáticos; en Alemania entre 1820 y1835 escribió sobre el lenguaje y describió las lenguas en un texto que parece actual, ya que aborda el debate que nos ocupa, el problema de cómo se originan las lenguas, cómo cambian sin que lo percibamos

y nos formatean en la manera de pensar, de entendernos y de proyectarnos socialmente.

Humboldt (1991, p. 71) sostiene que es menester "estudiar cada lengua en su peculiaridad, de tal manera que por el análisis riguroso de sus partes se conozca la forma precisa con la cual ella designa, de acuerdo con su estructura, cada una de las relaciones gramaticales". Su hipótesis derriba la variación lingüística entendida como degeneración de una lengua madre o pérdida en las bifurcaciones; no obstante, muchos lingüistas estudian e investigan la variación lingüística de una lengua (considerada por Coseriu y De Mauro sin fundamento teórico).

Si bien Humboldt influyó en Vygotski, antes en Baudoin de Courtenay, el lingüista que formó en San Petersburgo a los lingüistas de la revolución rusa. Este párrafo mantiene una actualidad impresionante frente al estudio de las lenguas como técnicas del lenguaje:

Mas, aunque investiguemos de manera muy exacta y completa las lenguas en su organismo, es su uso el que decide lo que ellas pueden llegar a ser mediante éste.

En efecto, lo que el uso adecuado conquista al área de los conceptos vuelve a operar a su vez sobre éstos, enriqueciéndolos y configurándolos. Son, por tanto, esas investigaciones, que de modo completo solo cabe efectuar en las lenguas cultas, las que muestran la idoneidad de éstas para alcanzar los fines de la humanidad. La clave de bóveda de la lingüística, su punto de unión con la ciencia y el arte, reside, pues, en esto. Mientras no hayamos llevado la lingüística hasta ese punto, mientras no hayamos considerado la diversidad de organismo con las miras puestas en indagar la capacidad de lenguaje en sus aplicaciones más excelsas y variadas, el conocimiento de un gran número de lenguas será fecundo a lo sumo para indagar la estructura del lenguaje en general y para efectuar investigaciones históricas singulares, pero no sin razón asustará al espíritu y lo disuadirá de aprender multitud de formas y sonidos que a la postre conducen siempre a la misma meta y significan lo mismo, solo que con timbres diferentes. (Humboldt, 1991,p.42)

Por eso es pertinente la discriminación entre lenguaje humano universal, como actuar humano necesario para vivir, o "el lenguajear como medio ambiente humano", según lo define Maturana (1995) y que se realiza mediante las lenguas como técnicas históricas adquiridas (Coseriu, 1992) conformadas con signos lingüísticos. Fue ese descubrimiento genial Saussure (2004) del signo lingüístico radicalmente arbitrario, el concepto en el que se basó Vygotski

(1989), para sostener su tesis de que es la introducción del signo en el organismo, desde afuera del individuo, como palabra, la que se introduce en el cerebro y produce el pensamiento, modificando, de este modo, el psiquismo humano. Estos dos autores de las primeras décadas del siglo XX, el lingüista y el psicólogo, habían leído muy atentamente a Humboldt, como también lo leyeron después Coseriu y De Mauro.

La tradición teórica que menciono se va organizando conceptualmente con las influencias necesarias para producir conocimiento en una determinada dirección que abona, necesariamente, al plurilingüismo, ya que todos estos autores se han referido a las lenguas en plural. Aun cuando Humboldt cuestionaba el método la comparación formal de las lenguas, esta actividad continuó vigente con los neogramáticos en la época de Saussure y continúa hasta hoy, con las metodologías que estudian los cambios formales como variación lingüística, identificando —epistemológicamente— lenguaje y lenguas como un objeto de estudio único.

En definitiva, la pregunta que nos hacemos es: qué estudiamos de la relación lenguaje-lenguas, para qué y con qué herramientas conceptuales y metodológicas las transmitimos o enseñamos.

Para Vygotski la unidad de análisis es la integración de la conducta-acción y la palabra-signo en el funcionamiento psicológico. En esta doble perspectiva en la que las dimensiones físicas (los reflejos y comportamientos) y las dimensiones psíquicas (el pensamiento y la conciencia) se conjugan, no podemos observar el individuo, sino los individuos interactuando, es decir, el lenguaje es concebido como actividad social, por tanto, artificial o adquirida en el desarrollo histórico, concepción opuesta a la de lenguaje como facultad humana innata.

En el mismo contexto de Vygotski (1989), Voloshinov (2009) aporta una noción indispensable, que es la de medio social o medio ambiente-conciencia (social e individual a la vez), con la que busca sintetizar la contradicción de concepciones del lenguaje en su época entre lo que llama "el subjetivismo individualista (atribuido a Vossler) y el objetivismo abstracto" (atribuido a Saussure). De aquí se deriva que todo discurso interior, todo pensamiento o toda conciencia presentan un carácter social, semiótico y dialógico.

El lenguaje humano y los signos no pueden concebirse sino en sus repertorios de formas discursivas de la comunicación ideológica real. Este fundamento filosófico coloca el lenguaje como objeto de estudio entre la psicología y la lingüística, rompe con el objetivismo de la representación

lingüística (las palabras representan el pensamiento) y con el subjetivismo de la representación psíquica (el lenguaje representa las ideas), es este el cambio epistemológico de los años 1920-1930, el que abre nuevas perspectivas de indagación, aunque actualmente el cognitivismo, que para muchos parece ser la última moda sobre los estudios del lenguaje, se sitúe en una posición representacionalista nuevamente.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CONTEXTOS ESCOLARES

Desde el enfoque del interaccionismo soiodiscursivo, abordamos la enseñanza de las actividades de lectura, escritura y oralidad formal como objetos de enseñanza en la escolaridad básica obligatoria. Nos basamos en la teoría de la actividad de lenguaje de raíz vygotskiana, que fuera desarrollada por Leontiev (1983). Enseñar lenguas no es una actividad cultural solamente lingüística, va más allá del sesgo lingüístico y enfoca (filogenéticamente) el lenguaje como la actividad que históricamente hemos construido los humanos para comunicarnos. Este primer aspecto no puede soslayarse porque involucra la interacción dialógica primaria.

Desde nuestras investigaciones en Didáctica de las lenguas hemos desarrollado algunos trayectos didácticos y unas perspectivas metodológicas, en particular el análisis de las consignas de tareas. Se trata de una metodología didáctica de análisis que instrumentamos para estudiar la enseñanza en la interacción del aula.

El trayecto didáctico parte del de uso, aborda el sentido y reflexiona sobre la forma lingüística de los textos (uso- sentido- forma). Es un recorrido que apunta a incorporar rutinas de lectura y escritura como actividades que se realizan en la producción y en la recepción textual. El método de abordaje de los textos tiene la finalidad de proponer la toma de conciencia de la realización de las actividades con las acciones y sus metas, pero, además de ejercitar las operaciones y acrecentarlas en la realización.

Nos orientamos teóricamente en el eje del desarrollo humano planteado por Vygotski (1989, 2005); se trata de un proceso de autodesarrollo de las personas.

En la interacción del aula, el plurilingüismo se manifiesta en lenguas funcionales diversas: la lengua *cultural* docente, la lengua *técnica* docente, la lengua *cotidiana* entre estudiantes, la lengua *intercultural* entre docente-niños/adolescentes/jóvenes.

Para investigar y analizar el diálogo (Jakubinskij, 2018)[33] y algunas de las cuestiones abiertas (Rastier, 2013) acerca de las lenguas de comunicación y cultura, las lenguas de servicio, las lenguas mixtas y el concepto de diversidad funcional en relación con el plurilingüismo, necesitamos delimitar todas esas lenguas funcionales, para poder decidir y elegir —conscientemente— cómo comunicarnos en el aula.

Los docentes, en primer lugar, necesitamos autorreflexionar sobre nuestra lengua funcional en uso en el contexto socio-discursivo de la clase, después podemos transmitirlo a los al estudiantes.

En nuestros análisis de las consignas el "automatismo del habla dialogal" (Jakubinskij, 2018) aparecía como fondo, contexto o medio ambiente de la clase, sin que encontráramos metodológicamente el enfoque que pudiera integrarlo o, en todo caso, nos referíamos a la clase como texto global, en sentido amplio y a las consignas como textos en un sentido más restringido.

Para analizar la semiosis como proceso de la interacción verbal, los escritos inéditos de Saussure (2004) proponen un marco auspicioso para los investigadores en didáctica de las lenguas para indagar en la problemática del cambio permanente de las lenguas, de abierta ruptura con la hipótesis de derivación de las lenguas.

En investigaciones anteriores (Riestra, 2008; 2010; 2015; 2014; 2018) buscamos aportar en la dirección de la didactización de los conceptos gramaticales tanto como en la comunicación en la clase, teniendo en cuenta que las lenguas funcionales de los alumnos en el aula y las apercepciones (cómo entendemos lo dicho) que se producen no son las mismas que las de los docentes.

En la concepción del lenguaje como actividad es fundamental el papel de la percepción de los fenómenos y su análisis en este plano, como empirias, no como ideas acerca de los datos empíricos elegidos. Por eso en esta perspectiva nos parece relevante lo que sostiene Seriot (2008), investigador de lenguas eslavas, para quien las ideas provenientes de Rusia fueron integradas en los debates existentes en psicología, teoría literaria, lingüística, sociología, etc., sin prestar atención a su contexto de producción y recepción. Afirma lo siguiente:

[33] En el método de análisis del diálogo de Jakubinslij (2018) el proceso de hablar es descripto y referido como "automatismo verbal" (reacción natural espontánea de la réplica), por lo que enfoca el diálogo como fenómeno cultural cercano a lo biológico (psico-biológico, dirá él), un fenómeno de la naturaleza.

Se prestó atención a grandes nombres, pero se ignoró la riqueza considerable de Rusia como laboratorio de las ciencias humanas y sociales". […] "La cultura rusa, si bien no es la alteridad de China o Japón, tampoco es la misma cosa que Europa occidental. Digamos, un otro nosotros mismos, otra manera de ser europeos. (Sériot, 2008: 2, traducción nuestra).

Para situarnos en una perspectiva plurilingüe del lenguaje humano, que es una perspectiva basada no solamente en la diversidad de lenguas históricas, sino en la diversidad uncional de las lenguas. Vale considerar el concepto de plurilingüismo que aportara Scherba (1926), otro lingüista ruso contemporáneo de Jakubinskij, quien coloca la cuestión de las "lenguas mixtas" como diferentes dialectos que cada persona habla en diversos medios, por lo que para él todos seríamos "polilingües".

Desde la concepción humboldtiana sobre la influencia recíproca de las lenguas, Scherba alude a dos procesos que a menudo se entrecruzan: el préstamo y la mezcla de lenguas. Sostiene que el primero se basa en el bilingüismo (coexistencia de dos lenguas en un mismo individuo) y el segundo se basa en una lengua mixta de dos términos. Parece que el desarrollo del bilingüismo o de la lengua mixta de dos términos depende: 1) de un modo de aprendizaje de la lengua segunda y 2) de la delimitación de los dominios de empleo de las dos lenguas.

La mezcla de lenguas no implica, necesariamente, la pérdida del sentimiento de continuidad de una lengua dada. Pareciera que ciertos cambios provienen sobre todo de la mezcla de lenguas, como cambios de la "forma interior", pero en la mayor parte de los casos no se sabe sobre el proceso por el que se reúnen elementos heterogéneos de una lengua dada.

Estas hipótesis propuestas para ser estudiadas a principios del siglo pasado, aún hoy continúan interrogándonos, tanto desde el aula de enseñanza de la lengua primera como de las lenguas segundas; sigue interpelándonos una problemática de las lenguas como fenómeno de la comunicación humana.

Nuestro marco teórico metodológico se organiza desde la articulación conceptual del mecanismo del lenguaje (lengua interna y lengua externa) de Saussure, las lenguas históricas y funcionales, según Coseriu y las lenguas mixtas, de acuerdo con los estudios de los lingüistas rusos de la década de 1920-30; por otra parte, el análisis del diálogo de Jakubinskij nos permite entender cómo se producen en el aula las dos modalidades atribuidas al habla dialogal, a través de las réplicas que, por necesidad, deben interiorizarse para a) retener y comprender, a la vez que para b) suceder en el habla o interrumpir.

En definitiva, lo que buscamos con este tipo de análisis es alcanzar una utilidad autoevaluativa de los enunciados producidos en la interacción verbal del aula. En primer lugar, como docentes, podemos evaluar la formulación de nuestras consignas en los contextos reales de enseñanza, analizando, además, las tareas realizadas por los alumnos; en segundo lugar, al analizar el diálogo, podemos evaluar el efecto de nuestras consignas y sus reformulaciones, así como las explicaciones discursivo-textuales dadas a los alumnos y los conceptos técnicos instrumentados. La formalización del objeto de enseñanza no puede obturar la comunicación durante el proceso de presentación del objeto de estudio para los estudiantes. Si bien enseñamos el uso de una lengua, sea esta materna o primera, segunda o técnica, siempre estaremos trabajando en la conformación y el desarrollo del instrumento de la comunicación humana, que es el lenguaje mediado por las lenguas. En consecuencia, consideramos que no puede estar ausente en un análisis didáctico en la actualidad la concepción plurilingüe del lenguaje humano.

BIBLIOGRAFÍA

Bouquet, S. (2018) Triple articulación de la lengua y articulación hermenéutica del lenguaje.En *El diálogo y las lenguas*. Ed. Riestra, D. Buenos Aires: Miño & Dávila

Bronckart, Jean-Paul (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour* un interactionisme socio-discursif. Paris-Genève : Delachaux et Niestlé

Bronckart,J.-P.(2001).Entenderse para actuar y actuar para entenderse. (S'entendre pour agir et agir pour s'entendre), *Raisons Educatives 4. Théories de l'action et interventions formatives.* (trad. Dora Riestra)

Coseriu, E. (1992) .*Competencia lingüística.* Madrid: Gredos.

De Mauro, T. (1973). Édition critique préparée. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

De Mauro, T. (1987). *Minisemántica.* Madrid: Gredos

De Mauro, T. (2005). *Primera lección sobre el lenguaje*. México: SigloXXI.

Humboldt, W. (1991) *Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona: Ed. Península.

Ivanova, I. (2010).El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930. en Riestra,D. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos.* Buenos Aires: Miño& Dávila

Jakubinskij, L. (2018). *Sobre el habla dialogal*. Viedma: Editorial UNRN

Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo.*Madrid: Akal

Maturana, H. (1995). Ontología del conversar en *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona: Anthropos

Rastier, F. (2013). Aprender en *Terceras jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas.* Bariloche, 27 de octubre de 2012. Ed. UNRN

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño& Dávila

Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas en Riestra (comp) *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados*. *Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Riestra, D. (2014). Saussure, Vygotski, and Voloshinov. The linguistic sign as an epistemological issue.In *Language and Language Behavior*, The Journal of the Linguistic Society of St. Petersburg, vol 14.

Riestra, D.(2015).La vigencia de Saussure y la enseñanza de las lenguas en *Eutomia,* Recife, 16 (1): 259-274, Dez. 2015Páginas 167-179.

Riestra, D. (2018) La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis del diálogo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 14, nro. 13, vol. 1.

Ščerba, L . «Sur la notion de mélange des langues», *Яфетический Сборник - Recueil Japhétique,* IV : *Проблемы*, 1926, Ленинград : Яфетический Институт Академии Наук СССР, p. 1-19.

Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.

Sériot, P. (2008). *Langage et pensé:Union Soviiétique annés 1920-1930*. Cahiers de L'ILSL, nº24. Lausanne: UNIL

Voloshinov, V. (2009). *Marxismo y filosofia del lenguaje*. Buenos Aires: Godot

Vygotski, L. (2005). *Psicología pedagógica.* Buenos Aires: Aique.

Vygotski, L. (1989). El pensamiento, en *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto.

LA LENGUA CONTENCIOSA[34]

Emmanuel Theumer

La voluntad de inclusión a través de un cambio en la lengua parece tensionar las placas tectónicas del heterosexismo. El uso de la "x" pero especialmente la "e" está provocando conmociones en nuestra vida cotidiana. Diversas prácticas científicas, periodísticas, literarias o filosóficas se ven desbordadas por un litigio político que ha sabido aprovechar la interferencia en las convenciones lingüísticas.

Dos cuestiones a considerar a modo introductorio:

1- Los actuales debates en torno al "lenguaje inclusivo" tienen lugar en un escenario de creciente movilización feminista internacional. En tal escenario, el sujeto político "mujer" ha demostrado su extraordinaria capacidad aglutinadora y movilizante. Al mismo tiempo, en algunas regiones su desontologización ha permitido expandir las fronteras corporales del feminismo haciéndolo expresivo para travestis, transgéneros, no binaries, maricas, lesbianas y amplio etcétera que muestran la radicalidad democrática del movimiento. En este escenario el "lenguaje inclusivo" tiende a promoverse como una narrativa civilizatoria que anuncia la retirada de convenciones lingüísticas excluyentes y ofrece una versión redentora, cuando no superadora, de la comunicación necesaria para una sociedad de avanzada. Sin embargo, las diferentes alusiones al uso de la "a", la "x" o la "e" nos indican que el "lenguaje inclusivo" es éste mismo una superficie de tensión significante, disputas por la significación, de variadas expresiones del feminismo, mejor aún, de los movimientos de disidencia sexual. ¿Qué es lo que estamos haciendo cuando damos la bienvenida a todes? ¿Quién entra y quién sale en esta operación contenciosa de la lengua? ¿Quiénes nos inter-constituimos a través de las prácticas de "lenguaje inclusivo"?

2- Desarrollo de una contra-movimiento autodenominado "Contra la ideología de género". Esta contraofensiva insiste en el retorno a un estado societal heteropatriarcal al oponerse a derechos sexuales y (no) reproductivos, la educación sexual, la despenalización del aborto, el matrimonio entre personas del mismo sexo y el reconocimiento de la identidad de género. La

[34] Una versión preliminar de este escrito fue publicada en ¿Cómo empezó tode?, *Suplemento Soy, Página* 12. 21/09/2018

oposición a una comprensión fluida del género es paralela a una rancia defensa de la diferencia sexual como evidencia natural inevitable. Bajo este contexto, el "lenguaje inclusivo" es denunciado como aberración ideológica y síntoma de la decadencia nacional-civilizatoria.

UN PRESUNTO UNIVERSAL NO-MARCADO

Un primer capítulo de esta historia política lo encontramos en la crítica feminista que emerge en los años setenta para denunciar las marcas masculinas de nuestra lengua castellana. Esta objeción apunta a un conjunto de operaciones mediante las cuales nuestra lengua se presenta como "neutral" pero reuniendo sucesivas referencias hacia los varones y negando a las mujeres. Cuando las feministas abrieron el "todos" para interrogarse dónde estaban las mujeres cientos de relatos, incluidos algunos revolucionarios, volaron por los aires. Al hacerlo, avanzaron hacia una comprensión de la lengua como una tecnología de gobierno del género. Esto permitió disputar tanto la exclusión como la subordinación moral, biológica y jurídica de las mismas. Jerarquizaciones que la propia lengua arrastra y actualiza al tomar como referente privilegiado a los varones. Aunque este análisis crítico ha sido ampliamente difundido, menos conocido es que fue una argentina, Delia Suardíaz, la primera en diagramar sus tramas problemáticas en 1973: ella analizó el modo en que las mujeres estaban ausentes en diversos usos sexistas de la lengua castellana y apostó a la necesidad de un cambio lingüístico.

LA VOLUNTAD DE INCLUSIÓN

Un segundo momento, precipitado en los últimos años, es el que se desprende como crítica *queer* y trans a los esencialismos. Aquí ni un sexo, ni dos sexos —ni todos ni todos y todas— pueden ser la condición fundante de un "lenguaje inclusivo". Tales usos advierten que el lenguaje es finito y reduccionista en sus marcas masculinas o en su dosis de visibilidad femenina. Pero también advierten que es la propia lengua la que permite interferir en cierta certeza con la que nos manejamos, en esa suerte de "seguridad ontológica" mediante la cual tendemos a percibirnos como varones o mujeres. El cuestionamiento se dirige hacia la limitación de la bicategorización del género tratando de traer a escena variaciones que son irreductibles a la comprensión hetero-centrada del mismo. El uso de la "x" y la "e" insisten en la indecibilidad del género, en la imposibilidad de reducirlo a dos categorías estables, en la multiplicidad de experiencias sexogénericas que habitamos. Pero a diferencia de la "x", el uso de la "e" también es favorable a una comunicación

contra-capacitista puesto que puede interferir tanto en la escritura como en la dicción, incluida la de softwares lecto-parlantes de pantallas.

Más próximas a las corporalidades emanadas de los Principios de Yogyakarta que a la lejana posibilidad de ser institucionalizado en las formas cultas de la Real Academia Española, ni el todxs ni todes constituyen formas gramaticales neutras. En cada uno de los contextos de enunciación en los que operan políticamente aprendemos —bajo extrañezas, sonrisas apáticas, reacciones pueriles— que la diferencia sexual está atada con alambres, que no existe por fuera de convenciones lingüísticas que la naturalizan. Pero no solo ello. Planteada como una alternativa, querámoslo o no, la apuesta por un "lenguaje inclusivo" nos obliga a posicionarnos políticamente en el uso de la lengua. La nuestra es, fundamentalmente, una disputa por las convenciones lingüísticas con las que vamos a pensarnos en comunidad.

Cuando damos la bienvenida al todes tomamos distancia de una presunción normativa del género que ofrece una bipartición del público en "varones" y "mujeres". Esta apuesta política quizás ha sido la menos comprendida por quienes ven en los usos del "todes" una nueva invisibilización de las mujeres, operación que según algunos marcos jurídicos podría ser imputada de inconstitucional. Pero no se trata de anteponer la visibilidad trans a la de las mujeres cis, sino más bien asumir la imposibilidad de contener a través del lenguaje las múltiples experiencias para con el género y la sexualidad. No se trata tanto de lograr una nueva versión acabada de la lengua castellana como de introducir fisuras a las convenciones lingüísticas mediantes las cuales versiones convencionales del género perviven y se actualizan. El "lenguaje inclusivo" es sencillamente una imposibilidad y esa es una de sus mejores interferencias políticas. Antes que inclusivo este es un lenguaje incisivo. Como tal, incita a la sucesiva expansión de los límites con los que vamos a comprender la inclusión.

DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DERECHOS HUMANOS: NOTAS PARA UN DEBATE

Virginia Unamuno

En el territorio wichi donde trabajo y vivo en parte desde hace 10 años, la violación de los derechos humanos es constante y reclama cada día más una urgente denuncia colectiva, a gritos si hace falta. Pedimos verdad y justicia por los niños y niñas que llegan a los hospitales públicos con síntomas de desnutrición y deshidratación mortales, cuyo estado de salud se vincula a la violación de sus derechos al territorio, el agua y la vida. Denunciamos el caso de Dominga Arias como símbolo y metonimia de los cientos de casos de mujeres, jóvenes y niñas violadas y mutiladas.

Desde hace años venimos denunciando la violación sistemática de niñas wichi enmarcadas en una práctica conocida en la zona como "chineo" que consiste en la caza de niñas indígenas para ser abusadas en grupo, y descrito por los sujetos violadores como "divertido y solo un juego". La falta de acción de la justicia es una clara acción de complicidad.

Desde hace años se viene denunciando el desmonte de los territorios wichi de Salta, Formosa y Chaco, con la complicidad absoluta de sus gobernantes actuales y pasados, quienes firman la Ley de Bosques al mismo tiempo que reciben coimas de las madereras para arrasar con el territorio y todo lo que allí habita.

Desde hace años venimos denunciando la expansión de la frontera agropecuaria, especialmente para el cultivo de la soja transgénica, en territorios indígenas que son vendidos de forma ilegal y corrupta a terratenientes locales y extranjeros, con la complicidad de los gobernantes que se adjudican el derecho de la gestión de los mismos en tanto que territorios fiscales.

Desde hace años venimos denunciando la instalación del narcotráfico con la complicidad de los gobernantes y de la gendarmería, quienes participan de la trama de la circulación de la cocaína y la marihuana ilegal, y se benefician millonariamente de ellas. La presencia de los narcotraficantes en el territorio wichi es conocido y es evidente, si se tiene en cuenta las pistas de aterrizaje que no se ocultan, las mansiones ocultas en el territorio, los vehículos de precios millonarios que circulan en estas tierras marcadas por la pobreza social. Pero más allá de esto que es evidente y que gobernantes actuales y pasados desconocen mientras se benefician de sus réditos a través de la trama del narcotráfico implica que en el territorio indígena circula droga, se comercia

droga, y se consume droga en exceso. Los narcotraficantes pagan con droga a los jóvenes que obligan a pasarla en las chalanas y en las motos desde Salta, y a otros jóvenes, desde Bolivia o Paraguay. Obligan a estos jóvenes, sin trabajo y sin ofertas educativas que los incluyan, a la venta y el consumo. Lo que trae aparejado, entre otras cosas, familias desesperadas, destrozadas.

En un contexto como este, en donde se vulneran cotidianamente todo tipo de derechos, hablar de derechos lingüísticos suena incluso irrelevante. Sin embargo, espero poder sumar un granito de arena al debate necesario sobre lo que es urgente y desespera.

1. DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DERECHOS HUMANOS

Como se sabe, los derechos lingüísticos no están reconocidos específicamente como tales en la normativa argentina, como sí sucede en otros países. Sin embargo, son un objeto de estudio tanto para el derecho como para la sociolingüística. En general, se los comprende como parte de los derechos humanos (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1995).

Cabe señalar aquí que existe una distinción entre derechos humanos y derechos fundamentales, si bien muchas veces se usan en sentido idéntico. Desde el punto de vista del derecho positivo, mientras que los derechos fundamentales son aquellos que reconoce la Constitución y que son desarrollados por la normativa legal interna, los derechos humanos van más allá de este reconocimiento y, por lo tanto, son objeto de lucha ideológica con el estado (May, 2011).

Existen diferentes tipos de derechos humanos. Una de las clasificaciones posibles se basa en considerar diferentes generaciones de derechos humanos, que están asociados (o surgen de) diferentes reivindicaciones políticas que se dieron a lo largo de la historia y en las que participaron diversos grupos sociales. En la primera generación de derechos, se encuentran los derechos civiles y políticos que reivindicó la burguesía tras la Revolución Francesa, y que constituyeron la base de los derechos fundamentales que encontramos en la mayoría de las constituciones nacionales latinoamericanas. Una segunda generación de derechos humanos incluye a los derechos económicos, sociales y culturales, originados en los movimientos antiesclavistas y posteriormente, en el movimiento obrero. La tercera generación de derechos se refiere a los derechos de los pueblos y las minorías, así como los derechos de sectores sociales, como las mujeres. Tienen su origen en los procesos de descolonización y en la lucha de los colectivos sociales.

Según intentaré mostrar, si bien prevalece la interpretación de los derechos lingüísticos como componente de los derechos fundamentales —tanto en su dimensión individual como colectiva (Hamel, 1995)— y como derechos culturales, la comprensión de estos derechos como de tercera generación permitiría definir de forma más apropiada el objeto de este tipo de derechos. Esta interpretación, según sostendré aquí, propone poner en revisión la ideología lingüística del acceso (Unamuno y Bonnin, 2018) y la mirada de las lenguas como códigos, para adentrarse en la posibilidad de pensar el continuum lengua-territorio como base de los derechos lingüísticos.

2. LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DERECHOS FUNDAMENTALES

Como señalé, existe una amplia tradición de interpretar a los derechos lingüísticos en relación con los derechos fundamentales. Esto involucra situar los derechos lingüísticos como parte de otros derechos (por ejemplo, a la identidad, a la libre expresión, a la no-discriminación, etc.) o como *condición de acceso* a la efectiva realización de derechos consagrados como la justicia, la educación, la información, la salud, etc.

En este marco, pueden explicarse, por ejemplo, que en general en nuestro país las políticas del lenguaje que atañen a las lenguas indígenas hagan referencia a la educación, y que sea en este campo en donde se puede encontrar mayor desarrollo en lo que respecta a la normativa interna. Esto puede correlacionarse con un cierto supuesto ideológico que sostiene a la educación como algo "común", cuyo acceso debe ser garantizado por el Estado.

El acceso (o la falta de acceso) de niñxs hablantes de lenguas diferentes al español en el territorio estatal ha sido y es un problema desde el punto de vista político y también científico. Numerosas investigaciones buscan describir situaciones en las cuales las lenguas indígenas o las variedades emergentes en el contacto son consideradas por lxs agentes educativos o en las prácticas cotidianas escolares como "problema" para la garantía del derecho a la educación. No obstante, la educación en sí no es cuestionada desde el punto de vista de los contenidos y de los procesos en que se basa. Lo que se problematiza es la falta o la limitación del acceso a la misma por parte de sus destinatarixs. Las lenguas-otras o las competencias lingüísticas de los niñxs o jóvenes son consideradas el problema. No el sistema educativo. No sus políticas (Unamuno, 2015).

Desde hace algún tiempo, el vínculo entre lenguas nativas y "acceso" a derechos se ha ido ampliando en la esfera de las políticas públicas, si bien hasta

el momento el desarrollo de investigaciones en este campo es limitado. Así, por ejemplo, en la provincia de Chaco, donde trabajamos desde hace más de 10 años, las relaciones entre lenguas y acceso a derechos puede verse reflejada en diversas y numerosas regulaciones que se orientan a garantizar cierto bilingüismo en las instituciones públicas de manera tal que quienes hablan alguna de las lenguas indígenas co-oficiales (moqoit, qom y wichi) —Ley 6604 de 2010— puedan tener mejores condiciones de acceso a los servicios públicos.

Me refiero particularmente a las regulaciones en materia de justicia (con la creación de la figura de "perito de la lengua" y con la formación de intérpretes indígenas), en materia educativa (es conocida la trayectoria chaqueña en la promoción de la formación de docentes bilingües, en la incorporación de la EIB en el currículum provincial, en la creación de instituciones educativas bilingües para todos los niveles educativos, etc.), en materia de salud (con la formación de agentes sanitarios bilingües, la creación del SASOI y la normativa que regula la presencia de personal bilingüe en hospitales y servicios de atención primaria públicos) o en el campo de la información (con la formación de comunicadores indígenas y la promoción de radios comunitarias), etc.

Estas iniciativas marcan un camino interesante, porque dan lugar a una manera particular de entender las políticas lingüísticas en nuestro país: son parte de otras políticas, como las que hacen referencia al acceso al empleo público, a los servicios públicos, a la comunicación pública. Las lenguas tienen mucho que ver con esto. En estas políticas, las lenguas indígenas son producidas como recursos que las personas nativas disponen para sus vínculos con el estado. Esto no es independiente de otras acciones del estado que al mismo tiempo que reconoce estos recursos, quita otros (por ejemplo, los vinculados al territorio y los recursos de subsistencia). Este análisis amerita un análisis glotopolítico crítico, que pueda poner en revisión la autonomía de las políticas lingüísticas respecto a otras políticas. Aún parece que estamos lejos de esto.

Según hemos analizado (Unamuno y Bonnin, 2018), muchas de estas acciones de política pública también podrían explicarse en relación con una ideología que denominamos, justamente, de acceso. Se trata de una ideología lingüística que considera a las lenguas como mero instrumentos al servicio de un proceso unilateral: el acceso a un cuerpo preestablecido de normas, derechos, procesos que se consideran desde el poder público como necesarios de ser compartidos y como parte de lo que garantiza cierta ciudadanía común.

La ideología del acceso puede considerarse, en términos analíticos, un repertorio ideológico que agrupa, organiza y da sentido a un conjunto de ideas sobre las lenguas, y naturaliza las relaciones entre ellas. Dentro de este repertorio, se puede entender la categorización de las lenguas indígenas como instrumentos para acceder a algo pensado y desarrollado en otra lengua-cultura, así como la naturalización de los procesos unidireccionales que involucran a estas lenguas, impidiendo que haya un cuestionamiento sobre aquello a lo que se da "acceso". Ni el cuerpo —en el caso de la salud—, la idea de justicia ni los contenidos educativos (y sus principios culturales e ideológicos) son cuestionados o revisados desde la perspectiva del acceso.

Como hemos analizado en otros trabajos (Unamuno y Bonnin, 2018), tampoco permiten la revisión de otras ideologías lingüísticas que están en la base de este repertorio ideológico. Nos referimos a, por ejemplo, las que sostienen una visión de las lenguas como un mero código, como un compendio de formas lingüísticas autónomas, transportable a otra en vínculos que atañen exclusivamente a la superficie del lenguaje. De estas ideas se desprenden las políticas que buscan incorporar "traductores" en lugar de docentes que impartan contenidos en lenguas-culturas propias, o que puedan mediar de forma culturalmente relevante las relaciones de los pueblos indígenas con las instituciones públicas.

A este repertorio ideológico remiten también las ideas de que las lenguas indígenas son un conjunto limitado de formas y géneros, en general limitados al pasado y restringido a la oralidad. La naturalización de las relaciones de dominación lingüística-cultural opaca la visión de estas relaciones como procesos de lucha.

En este sentido, cabe mencionar la falta de investigaciones en torno a lo que podríamos denominar las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas; es decir, las decisiones, operaciones, recursos de lucha política que han esgrimido los pueblos, en tanto actores de política pública, para hacer valer sus recursos, entre los cuales están las lenguas, en las disputas por recursos frente al estado. En otros trabajos, hemos analizado algunos de estos recursos (Unamuno, 2015), y el cómo desconocer estas luchas y sus mecanismos es marginar a lxs indígenas de su calidad de hacedores de las políticas sobre el lenguaje, entre otras cosas. Quizá uno de sus resultados más interesantes se vincula al hecho de haber demostrado que las luchas indígenas respecto al derecho a usar sus lenguas no puede comprenderse sin una explicación holística, que muestra el

modo en que estos derechos están vinculados a otros, como puede ser el empleo, el territorio y otras formas de subsistencia.

Pero también, en este repertorio ideológico del "acceso" se apoyan políticas y concepciones vigentes sobre lxs hablantes de las lenguas indígenas y sus roles en los procesos vinculados a los derechos lingüísticos. Particularmente, como se ha mencionado, es relevante hacer mención a la prevalencia de la concepción de los roles de lxs actorxs bilingües como "traductores" de una lengua a otra, de intérpretes de una a otra lengua, de "pasadores". Muchas de las políticas lingüísticas actuales que atañen a las lenguas indígenas sostienen estos roles, favoreciendo la traducción de Leyes (piénsese en la Ley de Medios, por ejemplo), de insignias (la traducción del Himno nacional), de campañas sanitarias, de contenidos curriculares, etc. Ni la comunicación, ni la nación, ni la salud, ni los contenidos escolares son puestos en cuestionamiento.

En suma: desde la óptica de los derechos fundamentales, los derechos lingüísticos se encuentran difuminados en diversos derechos reconocidos y que deben ser garantizados por el Estado, según se desprende de la normativa internacional e interna. Esto no quiere decir, necesariamente, que estos derechos sean favorables al mantenimiento y expansión de las lenguas indígenas. Contrariamente, parecen impactar negativamente en su desarrollo, cercenando su uso a aquellos contenidos y prácticas que, o bien son considerados "propios" de los pueblos indígenas –a partir de una visión conservadora y restrictiva de la identidad y las prácticas– o bien son determinados por prácticas en la lengua hegemónica, que determina cómo y qué decir en estas lenguas.

Sin embargo, los derechos lingüísticos que emergen de los derechos fundamentales no dejan de ser objeto de lucha. Piénsese, por ejemplo, que la violación de estos derechos se hace patente en la no garantía por parte del Estado a los derechos a la educación, la salud y la alimentación. Las noticias de este enero 2020 sobre la infancia wichi ponen estas afirmaciones en plena relevancia. Estas noticias, entre otras cosas, han mostrado cómo no se pueden entender los derechos humanos sin entender las dinámicas territoriales, vinculadas, en este caso, al desmonte y la limitación al agua potable. El exterminio wichi, entre otros que suceden en nuestro territorio, reclaman, entre otras cosas, el cumplimiento del Convenio 169 de la OIT, firmado y ratificado por Argentina, y que vela por los derechos de los pueblos nativos. Su falta de cumplimiento merece una denuncia activa y militante.

3. LENGUAS INDÍGENAS Y DERECHOS CULTURALES

Los derechos lingüísticos aparecen vinculados también a otros derechos, como por ejemplo, los derechos culturales. Este tipo de derechos es conocido como derechos de segunda generación. En el caso de las lenguas indígenas, esto se ha visto reflejado en regulaciones en el campo de la cultura inmaterial. Y, recientemente, en la promoción de acciones de salvaguarda de las lenguas en tanto que patrimonio "de la humanidad".

Son conocidas, en este sentido, las acciones de organizaciones internacionales como la UNESCO. En nuestro país, hubo cierto movimiento desde los organismos públicos de cultura, como por ejemplo, talleres de recuperación de lenguas indígenas para poblaciones urbanas que se realizaron durante la gestión anterior en el marco del Ministerio de Cultura, y, en el Chaco, las acciones que aún se llevan a cabo desde la dirección de patrimonio inmaterial.

Quizá lo que puede ser interesante plantear en relación con esto es que, a diferencia de los derechos lingüísticos entendidos como transversales a otros derechos individuales (al acceso a ellos), en el caso de los derechos culturales, la lengua no es categorizada como un medio o instrumento, sino que es un objeto que genera derechos tanto para sus hablantes (quienes tienen el derecho a conservar su lengua y desarrollarla), como para hablantes de otras lenguas, particularmente las oficiales o dominantes. En este sentido, estos derechos ponen en circulación otras ideologías lingüísticas que se denominan "patrimonialistas", y que hacen circular la idea de que las lenguas indígenas, en este caso, son un patrimonio de toda la humanidad, y subrayan el carácter positivo de la diversidad lingüística en relación con el acceso al compendio de sabiduría, historia, cosmogonía, etc. de los habitantes del mundo. Igual que los derechos fundamentales, la lógica argumentativa en que se basa su defensa, promueven una visión estanca, conservadora y anclada en el pasado de las prácticas lingüistico-comunicativas en lengas nativas.

Dentro de este repertorio ideológico, las lenguas no son categorizadas como mero código que puede traspasarse a otro sin mayores inconvenientes (si bien parecen sostener la disposición terminológica como problema y la planificación lingüística desde arriba, como proyecto), sino como un recurso de archivo, etnoclasificación y sostienen el vínculo entre prácticas culturales y comprensión del mundo.

Quizá cabe decir aquí que vistas en el marco de los derechos culturales, los derechos lingüísticos adquieren una transversalidad que no tienen en el marco de los derechos fundamentales. Me refiero al hecho de que en el primer caso, en

su vínculo con la *ideología del acceso*, los sujetos de los derechos lingüísticos son exclusivamente personas indígenas o criollas hablantes de lenguas indígenas. En cambio, en el marco de los derechos culturales, el "problema" relativo a dichas lenguas atañe al conjunto de la sociedad, las cuales son sujetos de derechos.

Sin embargo, en este marco, se produce una reducción de las lenguas a objetos culturales, lo que trae como consecuencia, por lo menos, tres cuestiones: 1. la reducción de las lenguas al sistema lingüístico; 2. la prominencia de una visión purista de las lenguas que no ofrece margen para la hibridización y el cambio; 3. el distanciamiento de las lenguas de los territorios y de los hablantes sin los cuales éstas no tienen sentido.

La reducción de las lenguas a sus sistemas lingüísticos (descritos en general por personas que no son hablantes de estas lenguas) es preocupante. Por un lado, esta reducción construye una idea de las lenguas como algo estable y ligado, mayormente, a géneros discursivos del pasado, aportando a las ideologías nacionales que sostienen que lo indígena está situado en la esfera de lo prenacional y, como tales, son fenómenos ajenos a la construcción de la ciudadanía contemporánea. Por otro lado, esta reducción limita la investigación en términos de producción contemporánea cultural, que es fundamental en los procesos de revitalización lingüística, como es el caso de lxs cantantes de hip-hop en lenguas indígenas o lxs activistas cibernéticos indígenas.

A modo de ejemplo, me gustaría mencionar un caso: desde hace tiempo venimos acompañando los procesos de producción neológica que vienen desarrollando las comunidades indígenas chaqueñas para hacer frente a los cambios en los modos de decir los nuevos modos de vida. Estas iniciativas, surgidas en el sí de la formación de profesionales indígenas de diversos campos, buscan relevar y generar espacios de consenso sobre los nuevos usos y los nuevos términos que atañen a diversos campos de la vida social actual de las personas indígenas. Sin embargo, éstos son cuestionados desde la perspectiva patrimonialística por "traicionar" los vínculos entre cultura tradicional y lengua. Lo que muestra, según creemos, que la visión de las lenguas como patrimonio cultural puede hacer circular una visión folclórica de las lenguas indígenas que va en detrimento de un derecho de prima importancia: el que tienen los hablantes de hacer con sus lenguas "lo que les da la gana".

4. DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y DERECHOS DE TERCERA GENERACIÓN

Una tercera visión sobre los derechos lingüísticos los vincula con otro tipo de derechos, como los que atañen al territorio y su gestión. Se trata de los derechos denominados de tercera generación y que constituyen como sujeto de derecho a los colectivos. Jurídicamente, estos derechos están poco desarrollados, pero son los tipos de derechos que reivindican las comunidades indígenas en general, así como los colectivos políticos alternativos. ¿Cómo serían los derechos lingüísticos vistos como derechos de tercera generación?

Desde este punto de vista, los derechos lingüísticos son colectivos y están anclados a un territorio. La defensa de la lengua y la defensa del territorio (en donde esta se despliega) vienen juntas. Como ha señalado Hamel (1995) esto implica considerar que las lenguas no existen fuera del ecosistema en donde se despliegan, tanto de orden natural como social y espiritual.

A diferencia de la lengua como recurso de acceso a los derechos fundamentales (los derechos lingüísticos vistos como derechos individuales, de primera generación), el derecho a la lengua vista desde la perspectiva de los derechos colectivos pone en el centro del debate los vínculos entre lengua y territorio; lengua y buen vivir.

Desde esta perspectiva, los derechos lingüísticos son parte de los derechos al territorio (natural y espiritual) y a su gestión. En este marco interpretativo, la lengua no es un mero recurso semiótico de clasificación y categorización del entorno (como podía verse desde el punto de vista de los derechos culturales) sino en tanto que recurso indexical que implica un vínculo con el pasado y entraña —proyecta— las relaciones profundas con los modos de vivir-ser en el mundo.

De algún modo, pone en cuestión la dicotomía que se ha planteado entre el derecho a usar la lengua y el derecho a la lengua (la dicotomía entre derecho individual y derecho cultural), para mostrar un giro epistemológico que plantea que no es posible separar el usar la lengua y a la lengua, en sí, del ser-estar en el mundo.

Según hemos sostenido aquí, si la ideología del acceso se vincula a los derechos fundamentales, y la ideología del patrimonio a los derechos culturales, los derechos lingüísticos entendidos como derechos de tercera generación ponen en circulación otras ideas sobre el lenguaje, algo que no puede reducirse al código ni a su uso descontextualizado. Subraya, contrariamente, la unicidad de la lengua-mente-cuerpo-naturaleza, socialmente distribuido. De ahí emana la consigna de las comunidades indígenas de que defender la lengua es defender el territorio y defender el territorio es defender la lengua. El territorio se

comprende en tanto que condición material de vida y de desarrollo espiritual. La lengua tiene un rol fundamental en esto.

En este sentido, pueden entenderse las críticas que los pueblos indígenas realizan a las propuestas estandarizadoras de las lenguas, así como a las políticas lingüísticas "de arriba hacia abajo". No se trata de gestionar sus lenguas en relación con el español, sino de dar lugar a formas de decir-hacer-sentir-pensar el mundo, diferentes.

Quizá el tema de l*a estandarización* merezca una reflexión particular en el marco de este Congreso que dialoga, para decir algo, con otro, el de la Academia de la Lengua, en el cual justamente se busca estandarizar desde arriba hacia abajo.

5. LA IDEOLOGÍA DEL ESTÁNDAR COMO ESTRATEGIA COLONIZADORA DE LAS LENGUAS, EL TERRITORIO Y EL PENSAR.

La idea de la estandarización de las lenguas como herramienta de lucha contra la dispersión y, como consecuencia, la disgregación y/o desaparición de las lenguas es parte de las ideas lingüísticas europeas que acompañaron, entre otras cosas, la colonia. Así, por ejemplo, el debate durante la colonia entre elegir una lengua general (indígena) o el español (lengua colonial) se inscribe también en esta idea de una única lengua que permita –economice— las relaciones entre los usurpadores del mundo indígena y sus habitantes.

Esta idea de raíz colonial, sin embargo, fue "vendida" como la solución a los problemas africanos y americanos, respecto a las lenguas. Me acuerdo una visita al África en donde lingüistas europeos me explicaban que el problema africano es que no se ponían de acuerdo sobre qué lengua iba a ser la oficial, para lo cual, sostenían, la solución era mantener las lenguas europeas como oficiales. Me acuerdo, también, de una entrevista con gente del Ministerio de Educación de nuestro país en la cual sostenían que la falta de inclusión de las lenguas indígenas en el denominado Plan de Lectura o en los proyectos de producción de materiales didácticos para alfabetización inicial se debían a la falta de consenso sobre qué variedad era la estándar para un determinado pueblo indígena. Ellos no veían —no podían ver, no querían ver— que ese "problema" no era ajeno a las ideologías del estándar que marcaron profundamente los procesos de "glotofagia" (Calvet, 1995; Flores Farfan, 2007) de los últimos siglos. La unicidad lingüística es una idea colonial que aún sigue vigente y que tiene como contraparte el pluriligüismo y la variación interlingüistica como recurso.

No hace falta recordar aquí los efectos de esta "receta" en la reducción de la diversidad lingüística, a través de la jerarquización de las variedades y la creación de la "buena lengua". Aún hoy encontramos personas que creen que el problema de las lenguas indígenas es que "no se ponen de acuerdo" en cómo escribir o en qué variedad enseñar en las escuelas. Incluso he escuchado decir que la falta de una política activa para la creación de materiales didácticos en las lenguas indígenas es porque "es muy caro" si hay que publicar en las diferentes variedades de una misma lengua.

Ese "ponerse de acuerdo" siempre implica, desde el punto de vista de la ideología de la estandarización, hacerlo sobre "una" variedad o sobre "un" modo de escribir la lengua. Esto ha llevado y lleva aún a controversias entre miembros de un mismo pueblo, quienes, por otro lado, no tienen problemas para reconocerse como iguales, hablando de diferente modo, o utilizando otra lengua para comprenderse si es necesario. Lo que sí evidencian estas situaciones es la falta de revisión crítica de la colonialidad del pensamiento que nos atraviesa como sujetxs políticxs y académicxs.

Quizá otro modo de ver las cosas lo podemos encontrar en el pueblo wichi. Entre sus miembros, encontramos una profunda defensa de la diversidad interna de la lengua. Según entiendo, para lxs wichi el valor de la diversidad en su lengua se explica por su vínculo con el territorio. Así, la variación de la lengua es un recurso que informa sobre trayectorias espaciales, migraciones y pertenencias étnico-familiares fundamentales en su organización social así como de memoria colectiva. En este entramado lengua-territorio, la variación es además un principio constructivo de la sociedad armónica, que se basa en el respeto a grupos y subgrupos. Y, por su carácter indexical, la lengua tiene un rol clave en los procesos de auto y heteroclasificación. Por lo tanto, son fundamentales para la vida y el buen vivir. Estas ideologías alternativas a la ideología del estándar y la estandarización son la base también de los modos de escribir el wichi, respetando con el uso de grafías comunes y grafías regionales. Así también, son la base de la promoción que se hace desde las aulas y en las redes sociales de prácticas de intercomprensión interdialectal. Personas wichi escriben de diferente modo su lengua, la misma lengua, y aprenden al alfabetizarse, a reconocer y respetar estas diferencias. Es notable el modo en que se escribe de diferente modo, pero se entiende una lengua común en las interacciones cibernéticas en lengua wichi.

6. A MODO DE CIERRE

En este marco, es aún más preocupante la disociación de la lucha por la lengua de la lucha por el territorio. Se trata de una de las ideas a las que hemos contribuido lxs lingüistas, desde nuestro trabajo focalizado en la lengua como sistema autónomo. Pero también, es una de las ideas más cuestionadas por los pueblos indígenas. Sin embargo, esta idea parece estar en la base de las políticas lingüísticas que toman la lengua como recurso de acceso a los derechos o como derecho a un patrimonio inmaterial, las lenguas. Entendidos como derechos de tercera generación, colectivos y ligados al territorio, los derechos lingüísticos se vuelven parte de una lucha más extensa y más profunda, que no puede disociarse de otras.

Desde esta perspectiva de los derechos, la defensa de la lengua se vincula también a la salud colectiva, entendida en su vínculo profundo con la espiritualidad. E implica considerar tal vínculo como el eje central de la lucha por la lengua. Implica considerar que no se trata de una mera traducción o de acciones favorables a la documentación de las lenguas indígenas –antes de que se pierdan— sino de una lucha por los sentidos que obtienen estas lenguas cuando se las comprende en tanto que mecanismos de nombrar, de hacer inteligibles, de hacer sostenible un territorio y las formas de vida que de él se desprenden.

Piénsese, por ejemplo, las noticias angustiantes de estos días de enero de 2020 en las cuales se muestra la muerte de niños y niñas wichi por desnutrición y deshidratación. Una mirada desde la lengua como acceso podría orientar las políticas a garantizar información o servicios en lengua wichi a estas familias. Sin embargo, una mirada desde los derechos vinculados a la vida plena y armónica con el territorio –derechos de tercera generación– permitirían también mostrar cómo la desnutrición y la falta de hidratación no están solo vinculados a la ineficacia de los servicios de salud, sino a la falta de acceso de estas familias a los recursos naturales (comida, agua) que permitirían el desarrollo pleno de la infancia. No se trata solo de servicios públicos; más bien, de la mirada para otro lado del estado de las formas en que estas familias han estado excluidas de sus territorios, en los cuales pueden acceder al agua, a los productos del monte y al buen vivir. La defensa de la lengua, aunque no parezca, tiene mucho que ver con esto.

Aquí, cabe mencionar otros tipos de derechos que muchas veces no son considerados en relación con los derechos lingüísticos, pero que, desde mi punto de vista, van también de la mano. Me refiero al derecho a la consulta previa e informada, y el derecho a conocer el uso que se hace del conocimiento

y la información que producen los pueblos indígenas, y poder decidir sobre ellos. Pero también, el derecho a recibir beneficios (directos e indirectos) por la explotación comercial y académica de los saberes de las comunidades, entre los cuales también están las lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calvet, Jean Louis (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica. ISBN 9505576544.

Flores Farfán, José Antonio (2007). Buenas prácticas en la revitalización de lenguas. In M. Schrader- Kniffki y L. Morgenthaler García (Eds.), La Romania en interacción: entre historia, contacto y política. (675-689). Frankfurt, Madrid: Vervuert, Iberoamericana

May, Stephen (2011). Language Rights: The 'Cinderella' of Human Rights", *Journal of Human Rights*, 10:3, 265-89.

Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson, eds. (1995*). Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Unamuno, Virginia (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco, *Education Policy Analysis Archives*.

Unamuno, Virginia & Juan Eduardo Bonnin (2018). "We works as bilinguals": Socioeconomics Changes and Langauge Policyf for Indigenous Languages in the Impenetrable, *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*, pp. 380 – 397.

Revitalización Lingüística: Experiencias, desafíos y urgencias

Por Santiago Durante y Simona Mallo – Coordinadores de la Jornada

El *I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos* fue concebido desde la convicción de que el territorio americano es un espacio multicultural y multilingüe. Ante el discurso autoritario de la uniformidad idiomática que enmascara y naturaliza procesos de exterminio y marginación, se pretendió dar un espacio a las diversas voces de nuestro entorno. En este sentido, el panel de **Revitalización Lingüística: experiencias, desafíos y urgencias** que coordinamos conjuntamente cumplió un rol primordial. El relato de la hegemonía del español como marca de identidad americana –avalado por el entonces Presidente de la Nación Argentina en el discurso de apertura del CILE– se basa en el constructo que liga a los pueblos indígenas con el pasado. Frente a eso, qué mejor que convocar a las voces vivas de nuestras lenguas y culturas para escuchar y ver, no en manuales escolares folclorizantes que nos hablan de tiempos pretéritos sino en cuerpo presente, las lenguas que circulan por nuestro territorio, conocer las prácticas culturales que trasmiten y tomar conciencia y compartir los esfuerzos que se hacen para que mantener este legado.

En el mundo se hablan aproximadamente seis mil lenguas. Sin embargo, se estima que en cien años este número se reducirá la mitad. En el caso sudamericano el panorama es claro: con excepción del quechua, el aymara y el guaraní criollo (que son lenguas oficiales de países como Bolivia y Paraguay), todas las lenguas originarias del continente muestran algún grado de amenaza. La retracción lingüística es evidencia del avasallamiento a los pueblos originarios, resultado del genocidio y muestra de la estigmatización histórica de los Estados Nacionales hacia las identidades lingüísticas y culturales americanas.

Frente a este complejo escenario, los pueblos indígenas se organizan y accionan para generar espacios de circulación y aprendizaje de sus lenguas y, mediante ellas, transmitir sus conocimientos y modos de estar en el mundo a las nuevas generaciones. Durante el día viernes 29 de marzo de 2019, desde la mañana y hasta la puesta del sol, compartimos interesantes palabras, eventos performáticos, experiencias de trabajo y estados de situación de diversas comunidades originarias. A continuación realizaremos un somero punteo de los distintos aportes.

La jornada se inauguró con la performance *ütrüfnakümüwi kewün la lengua en picada*, a cargo de Paula Yende Nawelfil y con el soporte audivisual de Claudia Simon Curakeo, ambas pertenecientes al Colectivo de arte mapunche

Zomoche Küf. Mediante recitado, videos y audios, la lengua mapudungun inundó la sala y con ella el testimonio de su pueblo y las tensiones que lo hermanan con el resto de las comunidades presentes.

Los segundos participantes Victor Acebo (quechua hablante) y Gerónima Martínez (guaraní hablante), también realizaron una performance que nos invitaba a reflexionar sobre la importancia de recuperar y mantener nuestras lenguas maternas ancestrales.

A continuación, compartieron Camilo Ballena y Virginia Unamuno, miembros del proyecto Wichi Lhomet, colectivo editorial: un proyecto de revitalización de la lengua y cultura wichi. En su exposición, presentaron el trabajo alrededor de la producción de materiales didácticos, libros y discos del colectivo editorial Wichi Lhomet (El Sauzalito, Chaco). Se centraron en explicar el origen del proyecto en relación con la revitalización de la lengua-cultura wichi, por un lado, y con la producción colectiva de la EIB, por otro. También nos mostraron los modos en que este proyecto editorial se vincula a la transformación del curriculum escolar, a través del acompañamiento a docentes y a escuelas en la implementación de diversos proyectos.

Rita del Valle Cejas, Antonio Felipe Caro y Beatriz Bixio trajeron la lengua kakan a nuestro espacio de trabajo. El kakan es considerado una lengua dormida, sin embargo voces, giros, expresiones, fórmulas y cánticos infantiles y rituales están vigentes en toda el área diaguita, como manifestación de una experiencia cultural y social que aún lucha, luego de 500 años, por no ser absorbida por los procesos homogeneizadores del Estado Nacional. Es más, en el caso de algunas familias ha permanecido, de modo oculto, más o menos secreto, transmitida especialmente por vía materna, en boca de algunas personas pertenecientes a la comunidad de Kelm(e) (Quilmes) en la provincia de Tucumán. La comunidad Kelm(e) compartió con nosotros sus proyectos actuales: 1) recuperación, 2) difusión y 3) revitalización de la lengua kakana, en el marco del proyecto Voces kakanas: hacia una recuperación y revitalización de la lengua kakán en la comunidad Kélm(e) (Quilmes), provincia de Tucumán". Se presentó el material para niños y niñas Tiri kakan, realizado por iniciativa de miembros de la comunidad y con apoyo de un equipo colaborador integrado por profesionales de diversas disciplinas.

Además de estos importantes aportes, la audiencia tuvo el honor de escuchar un discurso en la lengua kakan, hecho de enormísima significación ya que la decisión de compartir este patrimonio con nosotros fue consensuada con los ancianos de la comunidad ya que la lengua no era escuchada por audiencia

no diaguita por generaciones. La confianza en compartir la oralidad de la lengua que generó un momento tan especial fue un hito que todos los presentes llevaremos siempre grabado en nuestro memoria.

A continuación, Maria Araceli Marisa en representación del I.E.S C.I.F.M.A CHACO. El Instituto de Educación Superior "C.I.F.M.A" tiene por misión la formación de docentes indígenas de las etnias tobas, wichí y mocoví, la capacitación de recursos humanos, la investigación sobre cultura y lenguas aborígenes del Chaco, con el objeto de adecuar la educación chaqueña a las necesidades de los pueblos aborígenes teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje en las escuelas con población indígena se producen en la mayoría de los casos en el idioma castellano, y con un desconocimiento de las formas y prácticas propias de aprendizaje de las culturas originarias. En su intervención, la profesora nos habló del recorrido histórico de la institución, sus actuales proyectos, la población que atiende y los desafíos que enfrentan.

La siguiente exposición nos llevó a la provincia de Córdoba. Mariela Tulián, Carolina Álvarez Ávila y Lucas Palladino, miembros de un proyecto que aúna a la Comunidad Comechingon Sanaviron Tulian, de San Marcos Sierras con el IDACOR/CONICET – Museo de Antropología, FFyH-UNC y los Departamentos de Antropología y Geografía de la Facultad de FFyH – UNC. En su participación compartieron algunas experiencias vinculadas a proyectos de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) llevadas a cabo en la zona noroeste de Córdoba, en el departamento de Cruz del Eje. En este esfuerzo conjunto entre comunidad indígena y academia, se reflexionó también sobre la dificultad de trabajar en las escuelas de la provincia debido al tratamiento histórico de silenciamiento de las voces de los pueblos originarios de su territorio.

Claudia Herrera, de la Comunidad Huarpe Guaytamari, compartió con nosotros la situación de silenciamiento del pueblo huarpe en su provincia y su propio camino de reconocimiento identitario. Además, presentó su libro de Poesías "Millcayac Mayena" (Decir Millcayac) expuesto en la Feria del Libro de Mendoza en octubre del mismo año. Éste contiene también apuntes de historia, música, derechos y la lengua. Lo acompaña un CD Demo, con cuatro canciones en Millcayac (ceremoniales). Las canciones han sido cantadas en encuentros internacionales, regionales, nacionales y locales desde 1997.

El profesor Adrian Killo, de la comunidad tapiete de Tartagal, nos explicó la situación sociolingüística de la lengua en los distintos países ya que se trata de un pueblo que se ubica entre los actuales Paraguay, Bolivia y Argentina. Con el apoyo audiovisual de la serie *Guardianes de la Lengua*, dirigida por Juan Pablo

Tobal para Canal Encuentro, explicó que, mientras en Argentina la lengua es preponderantemente enseñada en la escuela por maestros indígenas como él mismo, en Bolivia la lengua circula entre las familias sin que sea la escuela el actor principal de su transmisión.

Gabina Ocampo, docente del Pueblo Qom, nos presentó el proyecto Qaye'eguelaĝasoĝoc- Tiempo de emerger. Éste se propone una unificación del alfabeto qom. Se trata de un desafiante proyecto que es encarado en diferentes etapas. En la actualidad, su objetivo principal es revitalizar la lengua mediante la unificación de criterios para la escritura en la lengua qom. En etapas futuras se pretende trabajar también sobre una gramática didáctica de la lengua.

En la misma línea, Desiderio Lorenzo y Juan Chico, de la Fundación Napalpi, reflexionaron sobre la lengua qom y su escritura y presentaron los proyectos actuales de los que participan tendientes a fomentar su transmisión y revitalización.

En su espacio de comunicación, Osvaldo Segovia nos acercó la experiencia de su grupo de trabajo en la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de la lengua wichí. Los contenidos fueron consensuados con los miembros de su comunidad y luego fue implementada en escuelas primarias de El Portillo con excelente resultado. A partir de esta experiencia, se realizó un balance de logros y desafíos a futuro para continuar y profundizar esta importante labor.

La comunidad I´Tu del Pueblo Nación Charrúa se hizo presente para compartir su experiencia de resurgir como colectivo identitario luego de décadas de silenciamiento en la provincia de Entre Ríos. Entre los distintos esfuerzos que han realizado, lograron restituir gran parte de su lengua charrúa manteniendo diálogos cortos, rogativas, cantos, canciones, con palabras heredadas de sus familias, de los archivos coloniales e, inclusive, de sueños y ceremonias; para ser compartido este corpus luego en el círculo comunitario, de forma oral, o en los encabezados de textos y también en un juego didáctico hecho para los niños o quien desee jugar.

Georgina Fraser, en representación del IESLV "Juan Ramón Fernández"y el CELES-UNSAM, presentó su experiencia de aplicación para la creación neológica colaborativa en lenguas moqoit, qom y wichi. Según nos comentó la profesora, en las últimas décadas en la provincia de Chaco los contextos de uso de estas lenguas se ampliaron a ámbitos como la escuela, la salud y la justicia. Esto se vio acompañado del desarrollo de puestos de trabajo para los que hablar una de esas lenguas constituye un valor (profesores bilingües interculturales,

agentes sanitarios bilingües). Más recientemente, asistimos al desarrollo de la profesión de traductor y/o intérprete en lenguas indígenas. Esto se vio reflejado en la incorporación de 75 traductores-intérpretes al registro especial en los últimos tres años y la creación de la Tecnicatura Superior en Lengua Indígena Moqoit, en Lengua Indígena Qom y en Lengua Indígena Wichi en 2018. Este nuevo estado de la situación generó la necesidad de acuñar nuevas palabras y términos que permitieran designar los conceptos propios de los ámbitos en que trabajan estos profesionales: medios de comunicación, salud y justicia, entre otros. En esta intervención se describió el proceso de diseño y desarrollo de una aplicación para la discusión léxico-terminológica en moqoit, qom y wichi orientada a la revitalización lingüística de estas lenguas.

Luego fue el turno de los enseñantes de mapuzungun Pablo Cañumil, Loreno Cañuqueo, Patricia Pichunleo, Marisa Malvestitti, Paula Tende y Ferreyra Nawelfil. Este colectivo está conformado por docentes de los distintos niveles educativos, así como hablantes y enseñantes del mapuzungun que trabajan en Bariloche con vínculos con otros equipos de la región. Su tarea se aboca a la enseñanza-aprendizaje del mapuzungun y participan activamente de la inclusión de su idioma en la ESRN, la reforma educativa en nivel medio que se lleva a cabo en la provincia de Río Negro, en el ámbito universitario de la UNRN y con otros espacios de formación destinados a enseñantes del idioma.

La última exposición estuvo a cargo de Sergio Rojas y Lucía Romero. Ellos nos hablaron de la primera experiencia de inmersión lingüística qom en El Colchón, Chaco. En el Profesorado para la Educación Primaria que se dicta en la EPGCBII No1, de Resistencia, Chaco, en el marco de la materia Lengua Qom, se viene realizando un proceso de recuperación lingüística para que los estudiantes hablen y escriban la lengua qom. Se trata de un gran desafío ya que estas prácticas profesionales son complejas en la medida en que requieren adoptar un enfoque distinto de los enfoques tradicionales de la enseñanza de lenguas del mundo occidental. La lengua es viva y dinámica y hay que hablarla, hay que interactuar con la comunidad, para poder aprenderla de manera integral. A lo largo de los años, la comunidad qom ha transmitido de manera oral su conocimiento ancestral, tanto filosófico como espiritual. Este proyecto buscó crear un espacio comunitario de transmisión de estos saberes, que son inseparables de los saberes lingüísticos.

Para el cierre de una jornada tan rica en experiencias, conceptos y reflexiones, tuvimos el placer de presenciar un número de danza ancestral

aymara a carga de la bailarina Eugenia Butrón. Fue sin dudas un corolario a la altura de la calidad de las intervenciones que compartimos durante todo el día.

ALGUNAS PALABRAS POR GERÓNIMA MARTINEZ (ICA)

Participé en una actividad donde nos encontramos diferentes identidades: kamichingon, Kakan, Qom, Guaraní, Charrúa, Mapuches, Wichis, etc

Es muy importante encontrarnos entre diferentes identidades, culturas, territorios y luchas porque nos fortalece las experiencias de hermanas y hermanos.

Para las instituciones que pretendemos difundir y comprometernos con la causa indígena, encuentros como este fundamenta la presencia y testimonio de cada hermanxs del extenso territorio del Abya Yala, Ñande Rekoha.

Es fundamental entender que el objetivo de nuestra resistencia es lo que nos unifica aunque somos diferentes culturas en cuanto a idiomas, características territoriales que pueden determinar nuestra identidad y pertenencia pero con las mismas luchas que llevamos más 500 años de opresión e invisibilización .

Hoy ya tenemos voz, tenemos presencia, ya no somos invisibles ni mudos ante las manipulaciones que ejercen sobre nosotrxs.

Ante un congreso que celebra el "triunfo" de una lengua impuesta, homogeneizadora, cómplice del silenciamiento de nuestrxs abuelas y abuelos pudimos en este encuentro demostrar que la lengua Española ha fracasado en el Abya Yala Ñande Rekoha

Jaguereko gueteri ñane ñe'ê teéte, nuestros idiomas aún están intactos.

Aguyjetevete!!!

LENGUA HUARPE

Liliana Claudia Herrera[35]

Huarpe Millcayac
Tina axey huarpe, chuch hene Liliana Claudia Herrera Salinas, gui zac
zac carigue Huarpe Guaytamari, Mahuel Turata "Uspallata", Huentota, Mendoza.
Hia Natividad Salinas,
Hia Santos Herrera
Helguy xumuc
Soy mujer huarpe, mi nombre es Liliana Claudia Herrera Salinas, de la comunidad Huarpe Guaytamari, Uspallata, Mendoza.
Hija de Natividad Salinas
Hija de Santos Herrera
¡¡¡Buenos días!!!

Perspectiva histórica

- Argentina, Estado Unicultural (1853), se inició negando la existencia de las poblaciones indígenas como sujetos de derecho. Esto provocó actos de discriminación y persecución con intentos fehacientes de extermino (genocidio).
- Se instaló una visión eurocéntrica, que aún se reproduce en muchos espacios institucionales públicos y privados. Esto impacta negativamente en la realidad de las poblaciones indígenas.
- Este método patriarcal impuso sistemáticamente violencia institucional en diferentes ámbitos. Entre esos, el educativo (instrumento de dominación/saber legalizado).
- La lengua huarpe fue una de las muchas lenguas vernáculas, que dejaron de usarse en tiempos de la conquista. Uno de los factores fue la aculturación violenta y la prohibición de su práctica, ya que la sujeción no solo fue territorial, sino también lingüística.
- El idioma castellano invade en el siglo XVI y se impone por la fuerza.
- La estigmatización de lengua originaria como "pobre", sin capacidad de enunciar abstracciones, junto con la creencia de que las europeas eran

[35] A continuación, transcribimos la presentación audiovisual que utilizó Claudia Herrera en la Jornada de Revitalización lingüística.

evolucionadas, deja en claro los conceptos ideológicos sostenidos en que las culturas superiores únicamente existían en Europa. (La academia replica)

- Sujetos de derecho/autodeterminación (estereotipo)

Encuentro de la lengua huarpe

- Escritos de Luis de Valdivia (jesuita) publicado en Lima en 1607/Nurum
- Huarpe desaparecido / Sujeto de derecho
- La identidad cultural no es estática. Las lenguas sufren los mismos procesos, se van modificando/resignificando.
- No tienen traducción literal al castellano. Las palabras tienen un sentido amplio en su significado, ya que provienen de una estructura filosófica totalmente distinta a la occidental. (conceptos)

Mi propia historia materna me impulsó durante mucho tiempo a buscarme, hasta encontrar mi propia identidad. Entonces, entendí que ese —¡y no otro!— era mi lugar en el mundo: "mi propia identidad", mi propia cultura, huarpe.

A finales de los años ochenta, mi producción literaria de entonces hablaba en un idioma que permanentemente buscaba la raíz. Hallé, en ese entonces, la lengua huarpe "millcayac". Fue, desde ese momento, que sentí la *completud necesaria para expresarme*. Así, es que las palabras en millcayac susurraron poesías y latieron tan fuertes en mi corazón que nunca más callarán, ya que en las futuras generaciones y en la sangre de mi sangre permanecerán por siempre (nombres de mis niet@s).

Sin ser lingüista, y reafirmando mi identidad huarpe, me pasé muchas horas investigando, recorriendo bibliotecas y documentos, conociendo personas, que con las mejores intenciones me acercaron de una y otra forma al idioma originario. Encontré una maravillosa forma de recrearla: la poesía, a la que luego le fui agregando música.

Aporte que dejo para que se fortalezca y continúe levantándose nuestro pueblo Huarpe ¡haciéndonos escuchar desde nuestro propio decir!

PECNE TAO - MADRE TIERRA
CHE - LUNA
XUMEC - SOL
NURUN - MÉDIC@

GUETI (Estoy)
(Canción ceremonial)
Gueti Gualcayna
Epta ti manta
Lteltayu legui multequina
Mot lopi nemina hacot
Nemina Eye
Nemina Gualta
Guapcia
Lchacamina ti paltequina

¡Epta yu! / ¡hasta siempre!
¡Mutuani! / ¡GRACIAS!

Síntesis de mi experiencia / Breve historia

Durante cientos de años, desde muchos sectores académicos, negaron la existencia de nuestro pueblo huarpe, con el argumento que éramos un pueblo extinto, porque no hablábamos nuestra lengua. ¡Esto fue utilizado para negar nuestra existencia! Fue una forma de negar las sistemáticas acciones de las que nuestras culturas fuimos víctimas, ya que prohibieron que la practicáramos. "CORTABAN LA LENGUA" ¡Pero no pudieron con nuestras raíces! ¡Aquí estamos! ¡Revitalizandolas, recreándolas! Fortaleciéndolas, para seguir los pasos de l@s antepasad@s y… ¡continuar en nuestr@s hij@s y niet@s!

Parte de esto es lo que me motivó hace más de 25 años, cuando me encontré con la lengua huarpe, a investigar. Y, luego de tantos años, recién en el año 2018, pude editar mi libro de Poesías *Millcayac Mayena* (*Decir Millcayac*) expuesto en la Feria del Libro de Mendoza en octubre 2019 / 2da Edicion 2020. Contiene, también, apuntes de historia, música, derechos y la lengua. Lo acompaña un CD Demo, con cuatro canciones en Millcayac (ceremoniales) y un corto que obtuvo Mención de Honor en el Concurso IBERCULTURA 2019 y que fue transmitido por el Canal online de la UNESCO.

Hoy, ejercemos nuestro derecho a la autodeterminación y la lengua es parte de este proceso que venimos transitando. Como comunidad Huarpe Guaytamari, ejercemos este derecho revitalizando la propia lengua, reinterpretandola como huarpes "hoy", pero desde nuestra propia cosmovisión.

También, nuestros idiomas y su práctica es ejercer el derecho a la comunicación con identidad

Las canciones han sido cantadas en encuentros internacionales, regionales, nacionales y locales desde 1997, hecho que ha demostrado que nuestra lengua se puede levantar.

Hoy, se incrementa cada vez más, la cantidad de personas de las mismas comunidades y de diferentes sectores, que estan tomando frases, nombres, etc. del millcayac.

PUEBLO QOM

Gabina Ocampo[36]

Qaye'eguelaĝasoĝoc/ Tiempo de emerger
La escritura en Lengua Qom
Educadores Originarios M.E.M.A

Memoria Colectiva

Memoria del Pueblo Qom con la participación de los siguientes miembros de la comunidad Nam Qom de la Provincia de Formosa, en la República Argentina:

- Castillo Crisanto Lely
- Caballero Juan Carlos
- Cuañeri Ema
- Chimi Gustavo Javier
- Cardozo Ovidio
- Dabichi Guillermina
- Davichi Walter
- Diarte Romualdo
- González Ricardo
- García Graciela Esther
- García Zulma
- Maidana Deyanira Ildemar
- Martin Saturnino
- Ocampo Aniceto
- Ocampo Benjamín
- Ocampo Gabina
- Rodríguez Beatriz
- Toribio Domingo

Dra. en Lingüística: Beatriz Gualdieri
Diseño: Lina Rieznik
Fotos: Crisanto Lely Castillo, Juan Carlos Caballero, Beatríz Rodríguez y Gabina Ocampo.

[36] A continuación transcribimos un extracto del libro *Qaye'eguelaĝasoĝoc/ Tiempo de emerger La escritura en Lengua Qom*, sobre el que se basó la presentación de Gabina Ocampo, integrante de A.C.E.O.

Documentaciones: recopilaciones de imágenes, recopilación de cuentos, canciones, canto costumbres y entrevistas de todos los participantes, curso de Educación Intercultural convenio con la UNLu y el Grupo Alfar.
Derechos: Memoria Colectiva del Pueblo Qom, A.C.E.O (Asociación Civil sin fines de lucro "Educadores Originarios")

Prólogo

El motivo para unificar pautas de escritura en la Lengua Qom, transmitida de una generación a otra a través de la oralidad, consiste en la posibilidad de construir una herramienta que ayude a las futuras generaciones a resguardar la práctica de la misma ante un mundo cambiante y a la vez conflictivo; además de mejorar la tarea áulica del M.E.M.A o docente originario para abordar la producción de materiales didácticos en la Lengua Qom, como así a las personas Qom con ánimo de aprender a leer y a escribir en la propia lengua.
Tomamos como préstamo las letras del alfabeto que se usa para la Lengua Castellana porque está a nuestro alcance, hubiera sido posible crear símbolos que representen fonemas que están en nuestra Lengua pero será de largo alcance, por consiguiente hemos decidido acomodar la escritura, la que deseamos implementar mediante la existente, en este caso, de la Lengua Castellana, pero como toda Lengua tiene su particularidad, fue inevitable incorporar otros signos que representen a los sonidos que están en nuestra Lengua como son los sonidos guturales, aspirados y glóticos.
La elaboración del consenso para la escritura en la Lengua Qom ha sido posible mediante la predisposición de los M.E.M.A hablantes que viven en distintas comunidades del interior provincial.
Les damos la bienvenida a los colegas M.E.M.A y docentes del Pueblo Qom, para hacer uso de este humilde aporte durante sus pasos en las aulas con los niños y niñas del Pueblo Qom en articulación con el docente no originario, e invitándolos a sumar además de esta iniciativa, contenidos de nuestra cosmovisión Qom incorporándolo en el anexo de este presente material.
Comisión Directiva y asociados de la Asociación Civil "Educadores Originarios"

Fundamentación

Nuestro país es multicultural y pluriétnico; particularmente nuestra provincia es la primera en reconocernos como originarios mediante la Ley Integral del Aborigen Nº 426; el Régimen Educativo así como la Constitución Provincial.

Este reconocimiento dio lugar para reformar artículos de la Constitución Nacional, por ello, como hablantes de la Lengua Qom, nos esmeramos en proponer la iniciativa de escribir nuestra lengua haciendo uso del sistema alfabético porque está a nuestro alcance; como es lógico, las lenguas poseen particularidad y es inevitable incorporar símbolos en el que tratamos de representar a los sonidos presentes en nuestra lengua.

No pretendemos la realización de una gramática Qom, simplemente iniciamos como primer paso, la tarea de buscar el modo de afianzar la lengua, revitalizarla y perfeccionarla mediante la unificación de criterios para la escritura en la Lengua Qom.

La afianzamos porque está en la memoria colectiva y sigue vigente.

La revitalizamos porque podemos rescatar palabras ancestrales que las generaciones nuevas tienen derecho a saber y a conocer.

La perfeccionamos porque buscamos el modo de registrar la oralidad de la Lengua Materna mediante la escritura.

Taller de Lengua Qom

Información general

El propósito del taller es para dar lugar a una real participación a los hablantes de la Lengua Qom, que somos nosotros, los que trabajamos en instituciones educativas de la Provincia de Formosa y que nos damos la posibilidad de realizar el mismo con el objetivo de unificar criterios de lectoescritura en nuestra lengua, considerando como el proceso de afianzamiento, revitalización y perfeccionamiento de la misma.

Durante el mes de febrero hemos desarrollado talleres sobre la unificación de escritura en distintas comunidades del interior provincial donde están presentes los M.E.M.A del Qom, aclaramos que queda por recorrer aún a varias localidades, en el que pretendemos entrar mediante curso de capacitación en servicio.

3. Difundir el trabajo en lugares donde hay hablantes del Pueblo Qom.
4. Aceptar positivamente la expresión de otros y otras.
5. Compartir con colegas no originarios.

Mesas temáticas

Ficcionar las lenguas

Lic. Adriana Canseco
(SeCyT-UNC)

Lic. Julia Jorge
(SeCyT -UNC)

Lic. Paula La Rocca
(SeCyT -UNC)

Dra. Ana Levstein
(SeCyT -UNC)

Dra. Franca Maccioni
(SeCyT -UNC)

Dra. Gabriela Milone
(SeCyT -UNC)

Lic. Ana Neuburger
(SeCyT-UNC)

Lic. Belisario Zalazar
(SeCyT-UNC)

RESUMEN

Este panel propone realizar in(ter)venciones que analizarán diversos modos de ficcionar y fricccionar las lenguas en un hacer imaginativo que se proyecta desde su materialidad lingüística hacia su potencialidad crítica. Ante el discurso hegemónico de los entes reguladores de la lengua y sus usos –entes que determinan y normalizan nociones y conceptualizaciones de las lenguas y sus orígenes, sus derivas, sus gramáticas y sus léxicos– este panel discute esas teorías proponiendo f(r)icciones teóricas y poéticas que proyectan: otros orígenes fabulados de lenguas, otras filiaciones, otros órdenes sensibles, otras circulaciones y afecciones fronterizas que se preguntan por las implicancias de hacer pasar las lenguas por la pretendida lengua única, desarmando las formas por exceso, por contagio, por sustracción, por resistencia.

Palabras clave: ficción teórica - lenguas - fronteras – resistencias – traducción

INTRODUCCIÓN

Córdoba de la Nueva Andalucía, Argentina. Marzo de 2019. Su Majestad, el Rey de España, es el único que anda sin documentos en una ciudad sitiada por la policía con un operativo de seguridad obsceno. Asueto provincial, nadie sale de casa, las dueñas de la calle son las vallas y la policía que las ama. El motivo de esta parálisis: el 8° Congreso Internacional de la Lengua Española. Como si fuera necesario, o acaso porque aún es necesario, el Rey ha venido a decirnos que hablamos su lengua. Su Real Academia nos pide que saquemos la lengua para seguir marcándola, cinco siglos después, con el sello de fuego de su idioma. Aprovechando pues que tenemos la lengua afuera, y mostrando esa marca como un tatuaje de nadie más que de nosotrxs, burlamos al rey y su real academia para participar de una movida enorme, fascinante, enérgica: algo que todxs llamamos "el contra-congreso" pero que se denominó "I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos". En este evento hubieron participaciones de todo tipo: reflexiones teóricas, lecturas poéticas, intervenciones artísticas, ferias de editoriales independientes, actividades de revitalización lingüística, talleres de poesía, talleres de encuadernación, y mucho más. En el marco de estas jornadas, desde nuestro equipo de investigación "Perspectivas materialistas: un abordaje crítico de escrituras contemporáneas" (Secyt, UNC) participamos en un panel que denominamos "Ficcionar las lenguas". Nos propusimos analizar diversos modos de ficcionar y fricccionar las lenguas en un hacer imaginativo que se proyecta desde su materialidad lingüística hacia su potencialidad crítica. Ante el discurso hegemónico de los entes reguladores de la lengua y sus usos –entes que determinan y normalizan nociones y conceptualizaciones de las lenguas y sus orígenes, sus derivas, sus gramáticas y sus léxicos– nuestras intervenciones buscaron discutir esas teorías proponiendo f(r)icciones teóricas y poéticas que proyectan: otros orígenes fabulados de lenguas, otras filiaciones, otros órdenes sensibles, otras circulaciones y afecciones fronterizas que se preguntan por las implicancias de hacer pasar las lenguas por la pretendida lengua única, desarmando las formas por exceso, por contagio, por sustracción, por resistencia. En las versiones completas de estos textos algunas marcas de oralidad propias del tipo de intervención. Quisimos dejarlas porque son las huellas de ese "encuentro" donde quedó claramente expuesto que nuestras bocas no dejan de ser el terreno de esa disputa por la lengua felizmente irresuelta.

DIBUJAR EL MUNDO: INTRADUCIBILIDAD DE LA LENGUA MATERNA

Adriana Canseco

Decimos que una lengua es nuestra lengua materna cuando hemos nacido en ella, en el sentido en que nos hemos sumergido en su sonoridad desde antes del nacimiento. Y aunque no es posible remontarse al origen del lenguaje, si podemos saber con cierta certeza qué lengua fue el origen para nosotros. Barbara Cassin señala que la lengua materna, trae consigo "no el *origen del lenguaje* sino nuestro propio origen en él" (2014: 29). Pareciera, en tal sentido, que no hay nada más propio que la lengua materna, nada más íntimo y trascendental que nuestro ser hablante, la prueba viviente de la fundación de nuestra propia subjetividad en el lenguaje.

Sin embargo, decía Derrida que "aun cuando no se tiene más que una lengua materna y uno está enraizado en su lugar de nacimiento y en su lengua (…) la lengua no pertenece" (2001: s/n) porque, en realidad, es casi a la inversa: nosotros le pertenecemos a ella en virtud de que no tenemos potestad para elegirla ni de modificarla cuando la recibimos como una herencia incuestionable. Lo que dice aquí Derrida es que, en cuestiones del idioma, más bien es ella la que elige por nosotros cuando nos hace a su modo porque instala para siempre en nosotros una forma de significar, una forma singular de dibujar el mundo. "La lengua no pertenece, pertenece siempre al otro, a los otros de la comunidad. Eso es una lengua materna" (2014: 15), dice Barbara Cassin retomando a Derrida.

El mito de Babel explica el hecho de que existan lenguas diversas. En el relato bíblico Dios castiga la soberbia de los hombres con la imposibilidad de la comunicación y la lengua de la verdad única se divide en muchas lenguas que se diseminan por el mundo. Así se dispersa lo que hasta entonces había estado unido en y por la amalgama de la lengua del paraíso y explica como maldición el malentendido entre los seres humanos. Entonces, ¿es nuestra lengua, las lenguas, la maldición de su diversidad, el recuerdo de una diáspora que llevamos para siempre con nosotros?

Si una lengua no pertenece, entonces, ¿qué es que lo que nos queda? Lo que nos pertenece, en todo caso, es su deseo. Tenemos, sobre todo, el deseo de esa lengua cuyas sonoridades juegan de modo particular y nos abren por completo el mundo a su manera.

Lo propio de la lengua, dice Derrida, es

> no dejarse apropiar (…) La lengua es eso mismo que no se deja poseer, pero que, por esta misma razón, provoca toda clase de movimientos de apropiación. Porque ella se deja desear y no apropiar, pone en movimiento toda clase de gestos de posesión, de apropiación. (2001: s/n)

Lo que resulta tan propio de una lengua materna, lo más difícil de dominar en otra lengua es, a decir de Cassin, el cuerpo de la lengua. La lengua hecha cuerpo y con el cuerpo. De hecho, la lengua extranjera que más rápidamente se adopta es aquella que tiene más relación de cercanía con la materna. Los halos de sentido que rodean una palabra, que sobreviven y se transforman, se dispersan de una lengua a otra. Constituyen lo singular de una lengua, y se vuelven in-apropiables en la traducción.

Paradójicamente, dice Derrida,

> lo más idiomático, es decir lo más propio en una lengua, no se deja apropiar. [En] lo más idiomático de una lengua, uno se aproxima a lo que, palpitando en la lengua, no se deja aprehender (…) El idioma es lo que resiste a la traducción, pues (…) a causa de esa singularidad, se sustrae a toda posesión, a toda reivindicación de pertenencia. (2001: s/n)

Entonces, si la lengua es lo común (lo materno en lo comunitario), lo que nos permite hacer vínculos entre lenguas, lo que permite y alienta la traducción aun a costa de pequeñas y medianas traiciones, lo idiomático es lo *inapropiable* mismo. Esta idiomaticidad no se reduce nunca a la lengua estándar, a la síntesis global de lo decible en todas las lenguas posibles. Lo *inapropiable* de la lengua materna resta como invención idiomática y herencia, como migración y desplazamiento: *desterritorializa* y funda una nueva lengua en la lengua, como decía Deleuze. No cabe en ella normalización nacionalista posible porque sus domésticos regionalismos se astillan hasta lo irreconocible, allí donde anida la intimidad *intraducible* de una cultura.

Por lo tanto la traducción puede adoptar diferentes posturas: acercar la lengua extranjera (ajena) a la (im)propia lo más posible para hacerla cuerpo, o respetar su distancia, su extrañamiento y su extranjería, como hizo Meschonnic en su traducción de la Biblia con el fin de hacer oír una lengua en otra (2014:31), como dice Cassin.

En 2016, Silvia Katz, una reconocida artista salteña que lleva a cabo hace más de treinta años talles artísticos con niños de todas las edades en los que se mezcla el dibujo, la pintura, el relato, la poesía y la música, realizó con sus talleristas un proyecto muy particular. El libro en el que se publica al final de

cada año la experiencia del taller se llamó *Aquicito. Hablares y decires del tiempo del ñaupa* y recoge, de primera mano, la experiencia de esos hablantes entre 5 y 13 años en su lengua materna, las formas dialectales propias, las de sus padres, abuelos y amigos. El resultado es un singular diccionario ilustrado de lo que los lingüistas llaman *regionalismos* definidos por los chicos y chicas del famoso Taller Azul. Cuando la palabra parece esquiva aun en la definición se dan ejemplos de uso, sin formalidades ni reparos filológicos: apasanca, asinito, cococho, churo, chuy, cimbar, cuchi, curcuncho, manchancho, ñaño, ututo, pilpinto, suri, tarco, tucu tucu, yuyaral, yutearse. Muchas de ellas son préstamos del quechua que no solo compartió su materia léxica sino también su predilección por los diminutivos y otras construcciones propias de la región del norte argentino. En las definiciones de los chicos, esa lengua materna que nos recibe al mundo usas las palabras propias para decirse y para decir también su propio resto, sus márgenes. Allí están las palabra de *Aquicito*, tan inapropiables y tan intraducibles en sus íntimos matices.

La lengua es in-apropiable porque solamente puede desearse, nunca poseerse: solo puede habitarse en usufructo como herencia atávica. No somos nuestro idioma, simplemente, lo hemos recibido. La lengua materna no es nunca nuestra, es de los otros, porque una lengua solo puede ser en el otro siempre otro.

Cuando escucho mentalmente las palabras de *Aquicito* (las palabras que el corrector de idioma del editor de texto ahora mismo desconoce y denuncia en su anomalía) viene el deseo de escucharlas de nuevo de una voz humana, enhebradas al descuido en el habla cotidiana, en estructuras propias y singulares, con una entonación y una cadencia particular y tan íntimamente familiares que desarman cualquier voluntad analítica. Las palabras, las frases, están ahí, intraducibles en su amorosa sonoridad, insobornables en su rústica materia, en su doméstica calidez. Permanecen, sobre todo ellas, inapropiables cuando escapan al aplastamiento global de la lengua estándar, cuando a pesar de la olvidadiza urbanidad, vuelven a brotar desobediente y obstinadamente de generación en generación. Eso sucede cuando en la lengua materna nos permitimos traficar palabras a hurtadillas de la norma para ponerlas en el luminoso centro del idioma que nos toca y nos cobija en sus sonoridades, espontáneamente, más allá de nosotros mismos. Ese puñado de palabras está ahí, *aquicito nomas*, a la vuelta del territorio y del tiempo, para dibujar el mundo de otra forma, de la manera prestada y de la propia, la que no tenemos pero que robamos en secreto cuando nos prendamos de ese amor inmemorable.

LA CONFABULACIÓN DE LA LETRA

Julia Jorge

¿Cómo escribir un nombre
que nació herido,
antes de ser escrito
antes del origen
de la letra?

El epígrafe es un poema de Daniela Catrileo, a quien tenemos la alegría de recibir en el I Encuentro Nacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos. Hablaré a partir de este poema. Es decir, bajo su anhelo (y un poco a su cuidado). El anhelo por una escritura incierta, anterior. O, mejor dicho, una letra anterior a la letra. Letra manuscrita. Confabulada.

Lejana a su función comunicativa y dimensión estética, pero dueña de la memoria artificial y enclave de numerosos acertijos, la letra que anhelamos está entrampada. Fascinantemente entrapada, por cierto. Pero antes de darle lugar, quisiera diferenciar esta letra mala, de sus escrituras. Por un lado, la de una *escritura facial* que como han señalado algunos filósofos franceses, esté ligada a la voz y mantiene encendida la *ilusión del alfabeto*. La escritura del rostro está vinculada con el fonema que sin dificultad hemos ligado a la anatomía: dentales, nasales, labiales, bilabiales, fricativas. A esta letra ligada con el cuerpo aun así la hemos considerado exterior: creemos fielmente en la letra-alfabética. El fonologismo nos ha llevado a no desconfiar de sus formas y tipos. Aprendidas de memoria, son representaciones de nuestras voces y nuestros gestos. La cara de la letra es la cara de nuestra cara. Cierta identidad del rostro determina la identidad de la letra. ¿Cómo hemos conservado esta ilusión? Una serie de signos enfilados, sucesivos, bien articulados unos con otros, sobre los cuales las tildes, los signos de admiración y de pregunta danzan al ritmo de una canción establecida por un modelo. Signos que *escriben* lo que *decimos*.

Para comenzar a huir de esta ilusión, habría que poner atención a la confabulación de la letra manual. Ella (nostalgia pérdida de poetas, reemplazada por el teclado y su música enviciante) es la escritura de la visión y del trazado (a mano alzada) e involucra un regreso a la *inscripción*. No quisiéramos hablar estrictamente de la letra de *carta, cursiva* o de *molde*, sino de una letra más personal, una que reúne el cuerpo y la herramienta en una coreografía aeróbica. Se trata de un *movimiento muscular* de la escritura donde la

mano toma el punzón o la lapicera para acariciar, deslizar, pinchar o sobrevolar una superficie que disponible.

Hablaremos, tal vez, de un deporte o de juego. El acto universal del trazado. El cual, no hubiera sido admitido por Levi-Strauss, pero si fue evidenciado por él mismo. En el episodio titulado "Lección de escritura" de su libro *Tristes Trópicos,* el antropólogo lleva a cabo una *lección* que esta entre experimento y taller literario. En la misma, provee de papel y lápiz a algunos miembros de la tribu nambikwara a la espera de un acto imprevisible. Observa el antropólogo que ellos trazan figuras similares al modo en que *decoran* sus calabazas con puntos y líneas. Sin embargo, enfatiza especialmente en que solo el jefe (y tal vez solo el pudiera) ha comprendido la relación entre *escritura y poder*. Durante la ceremonia de repartición de regalos, el jefe sostiene en las manos un papel con líneas curvilíneas y pretende leerlo cual dictamen, imitando el acto que alguna vez realizó ese extranjero durante su observación de la tribu. Esa performance es para el Levi-Strauss cierta reafirmación del lugar de poder de la tribu, pero a la vez, ante sus ojos, la escenificación de una *comedia*. Un teatro de bufones ensayado, como relata Claude. El jefe quien ha solicitado el préstamo de las notas del etnólogo, traza en su papel líneas sinuosas para mostrárselas al extranjero, prescindiendo de la comunicación hablada y confiando en lo trazado. Entonces cada vez que termina una línea, pareciera esperar a que la significación aparezca y comunique. Pero la acara del etnólogo no expresa ninguna respuesta y, en silencio, la desilusión inunda el rostro del jefe nambikwara.

Esta vez, la mano ha engañado al rostro. Ninguna magia se apodera de esas líneas curvas y sinuosas del jefe. Sus trazos no han sido conjurados por el soplo de la voz. Sin embargo, ya hay allí un gesto de fuga del alfabetismo. Esas rayas ajenas a la voz, derivan de la mano de quien escribe, son los trazos del cuerpo del otro, de la mano. Son la memoria artificial del gesto por el gesto, en ellos se ha inscripto el hecho mismo de escribir. Aunque también, hay que decirlo, por qué no arriesgarse: dichos trazos podrían coincidir con la ruta nambikwara. En su nomadismo, los trazos podrían ser representación de los caminos, memoria de sus traslados y sus pasajes por la amazonia. Esta es una posibilidad extraña y, por supuesto, una hipótesis derrideana. La escritura cuanto *vía rupta*. Esto es, pensar la ruta y la diferencia como escritura. En medio de una selva salvaje, la vía rota, franqueada, fractal, se abre paso y, a la vez, se escribe violentamente como diferencia; el trazado del camino con los pies da lugar al acceso a la escritura. El nomadismo es inscripción de los senderos

recorridos o de curvas y giros de un traslado. Estos trazos curvilíneos son ya, registro.

Estas rutas rotas estarían cercanas de algún modo al ideograma (que sistematiza el concepto de manera visual); también, al anagrama como participe de una densa criptografía de sentidos ocultos *entrelíneas*; o bien, al diagrama cuanto sistema de orden de lo escrito (orden geográfico de los caminos, orden escrito de la lista de distribución de los presentes). Pero esta hipótesis no aparece en ninguna *lección de escritura*. No hay duda alguna de la función comunicativa de la escritura, lo cual vela la posibilidad de pensar una lengua ligada al sendero y la vía: líneas que escriben y, a la vez, inscriben el paisaje. Tampoco se duda del etnocentrismo que otorga un valor *indiscutible* del alfabeto como instrumento progresivo, universalista, globalizante, precursor de lo modernidad. En este mismo movimiento alfabeto-centrista se destaca la paleografía para expiarse de la recesión de las escrituras antiguas, ancianas, rotas. Se trata, como señala Barthes, de una continua declinación: el ideograma es progreso del pictograma, el alfabeto consonántico lo es al respecto del ideograma, y el alfabeto vocálico respecto del consonántico. El alfabeto-centrismo le hace decir al ABC: *somos los mejores.* En él se redimen las escrituras no-alfabéticas, o bien, analfabetas, obligadas a olvidar su vínculo con la materia (la tierra, la línea, la vía) con la promesa de reunir las lenguas en una sola escritura (ilusoriamente babélica). Allí, en ese vínculo clausurado, la letra se confabula.

El acto del trazado se abre paso en las aguas de la historia de la escritura. Se trata de un alfabetismo sin escritura y/o analfabetismo escrito. Un trazo anterior, más íntimo, no pensando, cercano a lo ilegible, que nada dice pero que *parece escrito.* Trazas personales con su propia lógica, sus ritmos y recurrencias. Una escritura prófuga de la voz. Una que ha despertado del *sueño fonologista*; ilegible pero pegada a su materia. Esa es la letra que anhelo. Una que retorna ya no ligada a la lengua sino exorbitándola. Desertora del alfabetocentrismo es trazo que no significa pero aun así, escribe. Sueño una letra que prescinde del alfabeto, una que es todas las letras. Una que escribe la historia de los sin-historia. Una letra con la que se escriben los nombres que nacen heridos, antes de ser escritos, antes del origen de la letra.

RESTOS DE UNA LENGUA EN OTRA: FRAGMENTO, MEZCLA Y EXTRANJERÍA EN VIVIR ENTRE LENGUAS DE SYLVIA MOLLOY

Paula La Rocca y Ana Neuburger

El trabajo de la memoria y el recuerdo parecieran estar tomados por la lengua. ¿Pero qué sucede cuando la infancia se encuentra atravesada por distintos idiomas? No una, sino múltiples lenguas traman la vida fragmentada de *Vivir entre lenguas*. Allí se despliegan escenas de una vida desde la inquietud que sacude a aquellos que se encuentran tocados por más de una lengua: ¿en qué lengua soy? Partir de bilingüismo como forma de reconstruir una historia supone una lengua de apoyo, una lengua donde asentarse y desde la cual se forjan las demás. El bilingüismo también supone un aprendizaje y a la vez un cruce, una mezcla, un movimiento.

Hay una lengua de la casa y una manera de sentirse en casa cuando se habla la propia lengua. Sucede igual que con esos nombres que devuelven a una época o las frases que traen desde el fondo de la memoria un afecto pasado; que acercan, fragilísimos, los recuerdos. Hablar una lengua es poner en palabras la vida singular, significar esas palabras con el contenido propio. Alardear, por ejemplo, de los yeites que nuestros padres ya no conocen pero que nuestros amigos celebran. Un "comadreo lingüístico" que retiene cierta ilusión de juventud. Pero qué sucede cuando el sitio de apoyo no encuentra precisión, cuando las lenguas trazan un vaivén desjerarquizado, cuando la mezcla señala el contacto pero también la contaminación. Las lenguas del sujeto bilingüe conviven en la mezcla, en la falta y en el olvido. Una sensación de extranjería las habita y a la vez una especie de abandono de lo familiar.

El recuerdo comienza a tomar forma en la familia. Y el desvío lingüístico se asienta aún más cuando la herencia inmigrante se hace presente desde los primeros años: cuando confluyen, por ejemplo, el francés, el inglés y el español. Sin embargo, hay algo en el habla que pareciera prescindir de esa división lingüística. Una mujer recuerda cuando era una niña de cuatro años haber visitado a su abuela inglesa antes de su muerte y en ese encuentro una pregunta se vuelve desconcertante: ¿en qué lengua le habló? Cada lengua entrelazada en el relato de Sylvia Molloy disputa espacios, en el ejercicio que supone desandar la correspondencia directa entre lengua, territorio e identidad. Este vínculo se vuelve frágil al momento de constatar la multiplicidad de lenguas que transitan por el libro: la lengua que primero hablamos, la que elegimos, la que aprendimos, la lengua que perdimos y la que se olvida. La extranjería, entonces, señala el resto de una lengua en otra. Si la escuela se asienta en la división de tiempos y espacios lingüísticos, por la mañana inglés por la tarde español, la transgresión se funda en cruzar esos territorios. Fuera de la escucha de los padres, la niña se entrega a la mezcla.

Dice Sylvia Molloy que el aprendizaje de la lengua exige cierta atención particular. Porque cuando nos detenemos, como cuando niños, en su aprendizaje, la lengua se vuelve única y se aleja del idioma. Si aprendemos a hablar por imitación y si esa imitación es constitutiva entonces cada quién decide cómo contaminarse, elige sus propios acentos y sus trucos. Por ejemplo, para escribir *bien*, dice Molloy, podemos simular, calcar o copiar. Simular como lo hacía Calbert Casey al escribir como cubano viviendo en Cuba, como norteamericano viviendo en Europa. Calcar, como el esclavo Francisco Manzano calcaba la letra del amo español. Copiar como ella misma copia el estilo de su director de tesis cuando escribió su primer libro. Porque la lengua no descansa, aunque permite que se descanse en ella.

Otras escenas están marcadas por el exilio, por la lengua privada de los inmigrantes, o por el vacío en la traducción: la sensación de estar *en tierra de nadie* ante un momento de desconcierto lingüístico en el paso de una lengua a otra. En el montaje de estas escenas, Molloy acentúa el gesto de la mezcla y de la incertidumbre ante la lengua en la que siempre se exige división, clasificación y ordenamiento. Si "para el monolingüe no hay sino una lengua desde donde se piensa un solo mundo" (Molloy, 2016: 20), en la mezcla y el contacto de lenguas se afirma que *solo podemos hablar porque nuestro idioma no está solo*. Palabras de distintos idiomas con sonidos de diferentes lenguajes, imágenes de varios mundos y una lengua *espectral* que supone multiplicidad de formas posibles para decir pequeñas cosas. Decir nos pone en estado de elección y también nos expone, porque cada palabra con su acento socava la pureza de la estabilidad. En la lengua hay pequeños agujeros. Huecos por los cuales se filtran expresiones imitadas, frases tomadas en préstamos, inventos. Fantasmas de la lengua que se hacen presentes en el acto de decir. Pero ¿puede la lengua escribir un recuerdo? Infancia y lengua toman la forma de imágenes en la articulación del recuerdo. Pero ¿qué pasa con la lengua cuando la vejez se hace presente en la pérdida de memoria? La lengua se altera, se obstina en repetir palabras involuntarias. Lengua e inconsciente se asocian en la ecolalia de la vejez. Quien vive entre lenguas se pregunta cuál será la lengua en la que morirá: "¿Seré trilingüe o en los desechos que emita primará una lengua sobre las otras? Por otra parte me alivia el hecho de que, por una vez, no tendré que elegir" (Molloy, 2016: 19).

La lengua llamada materna ¿es la lengua de la madre, de la ciudad, de la patria? ¿puede negarse? cuando se abandona una lengua algo de ella queda filtrándose, permea todo lo que será dicho. La lengua propia es una mezcla, un

entre lenguas cuyo placer es armar frases con palabras extranjeras o acercar, como rarezas, modismos de otras lenguas para ayudarnos a pensar diferente, como islotes de otra lengua que flotan en la conversación. "The switching its effortless" (2016:14), dice Molloy, la que viaja de una lengua a la otra como viaja entre sus épocas, sus afectos, sus hogares. De allí, el resto que queda es el del presente que se escribe, el que intenta retener en la lengua los cuadros de una vida.

LOS IDIOMAS DEL PAPA FRANCISCO EN SU VIAJE A TEMUCO: PRIMERMUNDISMOS, TERCERMUNDISMOS Y BABELIZACIONES

Ana Levstein

En enero de 2018, en ocasión de la visita del papa Francisco a Chile y Perú, sucedieron acontecimientos lingüísticos-religiosos-culturales de relevancia. Uno de ellos, el 15 de enero, cuando el Papa envía un telegrama protocolar (firmado "Franciscus") al pueblo argentino a través de su presidente, al cruzar espacio aéreo argentino en inglés, lengua geopolítica de la globalización, de la mundialización, del "primermundismo". El otro, cuando el 17 de enero, sorprendió a los presentes en la Misa Por el Progreso de los Pueblos, en el aeródromo Maquehue (Temuco) dando la bienvenida en mapudungun, lengua que podemos pensar en clave "tercermundista": "*Mari Mari, Küme tünngun ta niemün*" (*Buenos días, la paz esté con ustedes*"). "Quiero saludar de manera especial a los miembros del Pueblo Mapuche. Su suelo canta con tristeza. Hay injusticias de siglos". Dijo también "Somos pueblo de la tierra. Estamos llamados al Buen Vivir (Küme Mongen) como nos lo recuerda la sabiduría ancestral del Pueblo Mapuche. "Paz" y "Buen vivir" en una economía lingüística-cultural, cuyo telón de fondo en los medios hegemónicos venía siendo desde enero de 2017 el presunto "terrorismo mapuche", en la supuesta RAM (Resistencia Ancestral Mapuche), las presuntas conexiones con terrorismos internacionales y la desaparición y muerte de Santiago Maldonado en un contexto de represión a cargo de Gendarmería Nacional.

Nuestra apuesta es que en estas *perfomances* babélicas, (inglés, latín, español y mapudungun) Francisco emplea idiomas que nunca le habrán sido tan ajenos, tan expropiados, hasta el punto de resultar imposible la asignación de límites sobre cuál sería, en este viaje, *su* lengua *propia*, su *propia* lengua. La lengua, aquello de lo que no se es su propietario sino, tan solo su *rehén* y *testigo*. Con el mapudungun Francisco escarba tercermundismos, en lo que Deleuze llama un *devenir menor de la lengua mayor o hegemónica* que, es todo lo contrario

de un empobrecimiento, dando así relieve a la *minoría* mapuche, cuyo concepto no es cuantitativo sino cualitativo, intenso, guerrero, en su búsqueda de derechos al *Küme Mongen*, algo así como un *Buen-Vivir de toda vida, sin excepción*. El mapudungun se convierte, así, en la Homilía, en vector de una lengua poética, apelativa, que trasciende la estricta semioticidad cambista. Un verdadero saludo, salutación, salvación, que invoca los pueblos que faltan, la democracia por venir. Salvación del pueblo y de su lengua.

La escena babélica, pareciera ser la prueba de la aporía derrideana que reza: "no tengo más que una lengua, no es la mía" (Derrida, 1996: 13) Frase que se convierte en la metáfora misma de una cierta soberanía lingüística, donde algo de un poder no siempre poderoso, sino herido de antemano por la alteridad, emerge palmariamente.

Entonces, nunca se habla más que una sola lengua, aunque, y no obstante, nunca se habla una sola lengua. Francisco preserva la especificidad intraducible de cada lengua en tanto idioma. En su homilía dice sí a la unidad, no a la uniformidad, evidenciando así la transparencia prohibida, la univocidad imposible de una traducción tan imposible como necesaria, produciendo un texto más poético o sagrado, que informativo o comunicativo, que más que el "contenido de un lenguaje", comunica su *comunicabilidad*. Escuchamos en Francisco a un Papa traductor que piensa/siente la traducción en tanto ley de hospitalidad incondicional, deber y deuda, compromiso, responsabilidad, aunque la deuda sea insaldable y la hospitalidad imposible. De esta manera el Papa exhuma la estructura colonial de toda cultura, que tiende a reducir las lenguas al Uno, es decir, a la hegemonía de lo homogéneo, borrando los pliegues y achatando las diferencias de una misiva amorosa. El Papa opera una contra-hegemonía, una heterogénesis que busca trazar las borraduras y dar relieve a la palabra singular. Nada exterior a su performance, no hay metalenguaje para cuestionar las viejas y nuevas violencias coloniales en el pueblo mapuche: saludarlos en su lengua, con su historia de "exclusiones" en sus lenguas/labios besando y no deglutiendo "alteridad". Al hablarles en su lengua, el Papa los designa como sus anfitriones. Así, queda expuesta la dimensión bífidamente colonizadora-colonizada de toda lengua, su historicidad y sus fronteras tan arbitrarias como ideológicas. Por eso también, afortunadamente transformables, en constante *por venir*. Y allí reside, a nuestro entender la belleza conmovedora de esta homilía paradigmáticamente *ecuménica*, es decir, que pertenece a toda la casa, a toda la tierra habitada. Allí donde, en la lengua, como en la vida, nada está *dado*, solo prometido o *alegado*.

Ya que la lengua está en el otro, viene del otro, es *la* venida del otro. Francisco, parece arrastrar la lengua greco-latino-cristiana-española-inglesa a *otra parte*. En la espera sin horizonte de una lengua que, solo sabe hacerse esperar.

El inglés para el espacio aéreo argentino, el mapudungun en espacio territorial chileno, el latín para referirse a su nombre institucional como Papa, producen intersecciones que desnaturalizan diversos idiomas-destinatarios-territorios. Salta a la vista, la ficción de la "comunidad" imaginariamente cristiana, norte y latinoamericana, andina, chilena, peruana, argentina, recordándonos así, que nada más *precario*, *reciente*, *amenazado*, que una nacionalidad o ciudadanía. Cartografía de un colonialismo depredador, de un gentilicio menos seguro que nunca, que parece decir: no habito sino una tierra, esa tierra no es la mía. La cosmovisión mapuche avala este postulado de pertenencia sin propiedad. La lengua como la tierra: distante, heterogénea, inhabitable. No hay hábitat posible sin la diferencia de este exilio y esta nostalgia. Porque somos, rehenes, inquilinos, prestatarios, migrantes, entramados de tierras y lenguas, siempre del otro, somos precarios, por lo tanto somos plegarias.

En un mundo donde debemos hablar las lenguas de los amos, el capital y las máquinas, para sobrevivir o para vivir mejor, el Papa inventa una *lengua sin modelo* y sin destinatario seguro. Diríamos que Franciscus-Jorge Bergoglio pone en escena la herida constitutiva de una comunicación que se desespera por crear comunidad. Más allá del inevitable fracaso, (sin el cual no habría sentido) las lenguas del Papa trenzan esta plegaria.

En una Babel de Muros y Alambrados, el Papa se apropia de las lenguas sin poseerlas, casi al contrario, dejándose poseer por ellas, para entreverarlas, des-tabicarlas, des-fronterizarlas, intranquilizar a los interlocutores haciendo que a la lengua le *pase* algo. Le llegue algo, le pegue, la afecte. Lengua de destino o de llegada sin lengua de partida, en una lengua solo de llegada, de afección, donde colonizador y colonizado se indeciden, donde los límites de *la* lengua, no son, por definición, asignables.

Francisco saluda en la lengua *interdicta*, prohibida y pone precisamente en *entredicho*, tabúes, dogmatismos, como si tratara de inventar lo que no sucedió, tras las huellas de una comunidad oprimida desde hace cinco siglos. Al hablar en mapudungun y en español, brillando en sus intraducibilidades, restituye, al menos como gesto, a la minoría mapuche, su derecho propio a la singularidad de su cultura. Una forma de leer la evangelización desde su cara silenciada, en la deconstrucción entendida como, *más de una lengua*.

Si el Dios de Babel "confundía" dividiendo los idiomas para exacerbar el malentendido (Derrida, 2017), el Papa parece ejercer la operación inversa: intenta reunir, conciliar diversos idiomas en una inyección de xenofilia en el español de Temuco, atento a la diferencia, pero para enfatizar lo común de un deseo ecuménico de "Paz", que nos permita soñar una Babel *Küme Mongen*.

FICCIONES ENTRE-LENGUAS / ENTRE-FRONTERAS

Franca Maccioni

Ficciones entre lenguas y entre fronteras. Ese es el título que pude pensar en su momento para esta intervención, aunque hoy, creo, sería mejor comenzarla de otro modo. Si pudiera, lo haría ya no con una afirmación sino con una pregunta robada porque en ese gesto en principio está condensado casi todo lo que me gustaría decir. La pregunta que pirateo es colectiva, está escrita con una sintaxis y una ortografía absolutamente enrarecidas, y dice así: ¿DELÍRIOS LUNÁTIKOS TRANSNACIONALES DE INDETERMINADAS ORIGENES GALÁCTIKAS DE ALGUNOS ARTISTAS TRIPLEFRONTEROS DEL FUTURO AGORA?… Como sea, comienzo.

En 2008, un conjunto de escritores y artistas reunidos en las playas imaginarias de Asunción de Paraguay, decretaron a esa ciudad "capital mundial de la ficción". En ese mismo acto, redactaron una Karta-Manifiesto de Amor Amor dirigida a los entonces presidentes de Brasil y Paraguay, Fernando Lugo y Lula Da Silva, instándolos a quemar con fuego guaranítiko el contrato que regulaba los usos de la reserva Itaipú; contrato firmado durante dictaduras militares en ambos países involucrados y sin embargo aún vigente. La apuesta por derribar ese dique contenedor "de lucro mal aprovechado" se dirigía luego a la invención de una nueva usina, ya no eléctrica sino generadora de un fluir americano de ideas sin fronteras, que precisaba para ello, decían, una nueva lengua en la cual reescribir ese tratado y con suerte todos los que vendrían después: el portunhol selvagem.

Esa lengua de alto voltaje poético armada de contrabandos migrantes en la que está escrito el manifiesto es también, a mi entender, la lengua de un proyecto mucho más amplio y radical. Un proyecto, a la vez poético, lingüístico e hidráulico, digamos, cuya táctica punkpolítica no se deja asir fácilmente pero que es como mínimo contramoderna y contra-corriente. Digo esto porque el origen de nuestra lengua y de nuestras cartografías político-nacionales, lo sabemos, está indisociablemente vinculado a la ilusión de un viaje de ida y

vuelta; viaje que fue, a la vez, real e imaginario; que comenzó con los que llegaron por mar y culminó con el deseo de exportar por el agua del río y a favor de su corriente la materia prima hacia el océano, haciendo de la boca (ese lugar donde el río desemboca) el espacio mercantil de apertura de américa al mundo global civilizado de Europa, pero también haciendo del espacio resonante de la boca y, por extensión, de la lengua en general y de la lengua literaria en particular, un lugar de construcción de lo nacional, de demarcación de lo propio y de lo otro. Por el contrario, el viaje (esta vez, quizás más bien en sentido lisérgico); digo el viaje de estos lunáticos intergalácticos de orígenes indeterminados parece dirigirse en cambio contra esta corriente moderna y también contra la corriente fluvial. Lo que quieren, al parecer, es devorarse los restos vivos de la modernidad y devolverla contrabandeada, pirateada, migrada, transfronterizada. Pero lo que quieren sobre todo es devorarla y devolverla ya no solo por la boca sino con el cuerpo entero; es decir, hacer que la lengua ya no sea "La lengua Real" (académica, Estatal, literaria) sino de vuelta esa lengua-lengua, al mismo tiempo signo y órgano encarnado de estímulo oral y sexual, porque para ellos todo es cuerpo.

Contra la utopía a la vez fundacional y nacionalista de articular en la literatura voz, letra y ley, los inventores de este "deslimite verbocreador indomábelle", proponen un contraespacio, una heterotopía que no solo impugna la ficcionalidad de las cartografías político-jurídicas sino que expone a la vez otro principio constructor posible que opera ya no por diferenciación sino por yuxtaposición: superponen en un lugar real varios espacios, varias lenguas que normalmente serían incompatibles, varios tiempos que se presumen ajenos al presente reglado. El portunhol selvagem es ese invento translingual, híbrido, hídrico, carnal y desbordado cuyo mentor principal es Douglas Diegues. Este poeta aproxima una definición autoboicoteada, diciendo:

> El portuñol selvagem es guarani punk, punk guarango, um mix de português, castellano, guarani, spanglish, franxute, italiano fake, alemán trucho, pero jamás unicamente eso, porque el portuñol selvagem non tiene ni es una fórmula. Non podemos explicarlo mucho sin traicionarlo. Pero podemos desexplicarlo un poco. Nel corazoncito de llanta de camión del portuñol selvagem cabem todas las lenguas del mundo. Non hay limites ni habría porque limitarlo. (Diegues, 2017: s/n)

Y es justamente el "roce, la contaminación entre lenguas, [como dijera Andermann (2011: 152) lo que hace de esta lengua] *de modo inmediato*, una erótica". Lo que sale entonces, ya sea en forma de poema, prosa o manifiesto, es

la liberación extasiada de un fluido de energías ancestrales; fluido que crea por sí mismo su propio lugar oceánico y gozoso, ya ni pacífico ni atlántico. Un Mar que rememora, más bien, la corriente subterránea del mar entrerrianense, mar paraguayo, mar hoy inexistente pero que, sabemos por los restos, supo aunar en una misma marea a Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Argentina mucho antes de que estos países existieran como tales.

Ya Wilson Bueno había recreado ese Mar Paraguayo inventando, él también, una lengua transfronteriza, el portunhol; o mejor, un vórtice de escritura en la que el español y el portugués se mezclaban con la errancia y la liviandad de la espuma. *No hay idioma ahí. Solo el vértigo del lenguaje. Déjenme que exista* decía Bueno. Perlongher le llamó *sopa paraguaya* a ese *zoo de signos* marinos de *portunhol malhado de guaraní*; un portunhol mechado o quizás sea mejor decir *machado* en salteño, es decir, embebido, chupado de guaraní (si se prefiere en cordobés). Porque tanto el portunhol de Bueno como el portunhol selvagem de Diegues vuelven al guaraní para trazar desde allí su *lengua poétika de vanguarda primitiva*. Pero vuelven menos como quien retorna a una raíz o a una orilla segura que como quien encuentra allí al mismo tiempo un solvente, un medio de disolución de las lenguas con mayúscula pero también un principio de construcción compuesta que moviliza el fraseo emulando lo líquido y lo etílico.

Y si es Paraguay en ambos casos el espacio imaginario de la ficción absoluta quizás lo sea menos por el territorio que ese nombre invoca que por la fábula etimológica que la materialidad del significante conserva. Como si Paraguay, ese topónimo guaraní, guardara la cifra delirante de un modo de construcción ficcional de lengua que es posible actualizar en este futuro agora que nos toca. Una cifra para crear una lengua para-estatal, una *para-lengua* (siendo "para" río, agua en guaraní); y una lengua, además, que opere por conjunción flotante (rememorando que la "Y" de Paragua*y* significa también agua y por extensión río). Una lengua en todo caso capaz de "destrabar y arrastrar los sentidos en su torrentoso cauce, desde la tierra firme de las lenguas mayores a un estado de disolución y fluidez" permanente (Andermann, 2011: 153), una lengua-corriente desterritorializante que licúe los estados y los vuelva flotantes, sin aduanas ni fronteras.

Es un delirio, sin dudas, y sin embargo quizás no sea nada arriesgado afirmar que lo mejor que se ha escrito en nuestro continente viene de una tradición de delirantes semejantes. Como dijera una vez más Diegues: "El portunhol [de los turistas] puede ser dulce [pero] El portunhol selvagem talvez

seja mais trilce. Resumiendo sem conclusiones precipitadas: el portunhol selvagem es free". (Diegues, 2017: s/n)

LA FABULACIÓN DEL ORIGEN DE LAS LENGUAS

Gabriela Milone

La lengua está adentro de la boca. La boca se abre y la lengua se expone. Adentro de la boca guardamos el origen de las cosas dichas. Un origen carnal, muscular, nervado. La boca: infancia e historia, potencia del habla en el decir y en lo dicho. J-P Brisset y Villamil da Rada: dos teorías del siglo XIX, situadas en Francia y Bolivia, respectivamente. En ambas podemos entrever un mismo postulado de base: el latín es una lengua artificial, no existe. No al menos como "origen" de nuestras lenguas. En cada lengua habita la arquía fónica que se expone en acto: el sonido es carne, encarnado.

Brisset, con su lógica *otra* del tiempo originario, sostenía que, en la misma línea de la imaginación teórica darwiniana, si en el mundo del agua todo era silencio (o sonido sordo, boca cerrada), quienes primero salen al aire y abren la boca, y con ello in-auguran el mundo sonoro, son las ranas. Nuestra lengua es, antes que latina, anfibia. Late húmeda en el aire tibio. Agua fónica. "Todas las palabras que vamos a analizar las sacaremos de tu boca, lector" (2016: 10), advierte Brisset, lingüista de las bocas antes que de las lenguas. No necesita la supuesta historia de las lenguas, mucho menos la ficción nunca hablada del indo-europeo: basta con la constatable infancia de la lengua batiendo en la boca, en cada boca, desde el inicio de los tiempos. Esa es su *gramática lógica*, su *ciencia de dios*, sus *orígenes humanos*. Porque ir al origen no implica atomizar las palabras buscando una raíz común; más bien significa amplificar, proliferar, ramificar los sonidos, saltar de charco en charco, de sonido en sonido. Entre los términos *origen* e *imaginación*, Brisset expone toda una etimología estereofónica fabulada entre *oris*, a*gua*, *imagen*. *Origine, imagine, gime el agua en la imagen del himen. Oris río,* boca agua, ima-gina el margen limado de lo ori-gina-rio. Las palabras no son casos a descomponer morfo-semánticamente, son cosas a extender homofónicamente. El sonido no se analiza, se amplifica. Y resuena en las palabras a lo largo del tiempo. La historia de la lengua en la boca no es un relato de variaciones sucesivas, es un teatro fónico de variaciones ondulantes. En cada uno de nuestros gritos se actualiza la arquía fónica común, el mismo gesto sonoro de apertura de la boca. El latín es el idioma de los opresores; la lengua, nuestra lengua, es otra cosa. Dice Brisset:

> el espíritu de la palabra es el mismo en toda la tierra y en todos los mundos habitados. Incluso los *argots* más bárbaros son gritos venidos de los ancestros, porque están desde hace millones de años, impulsando todos los alaridos posibles, tanto que ninguna combinación les ha sido extraña. (Brisset, 2016: 2)

Villamil da Rada, quien declara tener un propósito menos lingüístico que antropológico, sostiene que *el historiador de todo esto* es "Uno viviente. La misma lengua. Ella responde todo. Pregúntesele". La lengua dice: "Soy la encarnación verboferente. No tuve infancia, así como no tengo decrepitud. Soy la lógica en enunciación, un todo íntegro y completo" (Villamil da Rada, 1888: 35). Esa lengua viva, que habla en primera persona, es la lengua del Edén: más precisamente, es el aymará. Lengua primitiva viva, "documento hablante", sus nombres tienen sonidos guturales y eufónicos más onomatopéyicos que otros, lo cual la hace edénica en todas sus formas. Vale decir: el Edén no existió, sino que *existe*, habla en Aymará y está en Bolivia. La pluralidad de lenguas no se debe a Babel sino a las migraciones que han llevado el aymará a los distintos lugares de la tierra. Si logramos remontar el camino de esas migraciones y garantizar el acceso a la zona mediante un trazado de vías de ferrocarriles (eso proponía Villamil), quedará abierta al mundo la región edénica. No se trata de un proyecto turístico, sino de un plan de lingüística sincrónica total: el Edén está en el presente, y La Lengua no es ni una lengua que habló uno solo, ni es una lengua única perdida, ni está muerta. Desandando el camino, llegamos a la tierra de la lengua total, que se habla en presente, que está viva con una vida que desconocemos: sin infancia y sin vejez. La lengua no es un organismo que nace, se desarrolla y muere; la lengua es una vida *otra*, sin origen ni fin, un presente continuo, un Edén increado, perenne. *Más que filología, es filosofía y espíritu de las lenguas,* dice Villamil. Al pie del Illampu, en su ciudad natal, Sorata, se localiza el Edén y allí están las raícen del aymará, *ovario perenne de la lengua*. Hay que buscar esas raíces, hacerlas brotar mediante las pruebas de los *parecidos sonoros*. Compañero americano de Brisset, Villamil también procederá por homofonías, aunque se cuidará de no incurrir en lo que llama "atletismo literario" en sus análisis, y en su trabajo procederá desde lo que llama "irradiaciones glosológicas del aymará a otras lenguas".

Estas dos teorías del origen de las lenguas son presentadas por ambos estudiosos, cada uno a su turno, Brisset y Villamil, como la Verdad de la que, si ellos lograran avanzar en sus investigaciones y alcanzar el reconocimiento de sus pares, todos y todas sacaríamos provecho. Lo que sí podríamos decir hoy, antes que descalificar estos estudios como locuras decimonónicas alimentadas

por la fiebre positivista, es que efectivamente disputan su parte de verosimilitud en la ficción teórica del origen de las lenguas. Porque sabemos, Benveniste nos lo recuerda, que "siempre propendemos a esa figuración ingenua de un período original en que un hombre completo se descubriría un semejante no menos completo, y entre ambos, poco a poco, se iría elaborando el lenguaje. Esto es pura ficción. "Nunca llegamos al hombre separado del lenguaje ni jamás lo vemos inventarlo" (2004: 180), dice Benveniste. Entre esas ficciones ¿por qué habríamos de postular como más verosímil el que haya un mono en lugar de una rana en el origen, o que el Edén sea una tierra ilocalizable en lugar de que pueda domicialiarse en el altiplano andino? Lo que además resulta interesante es que las ficciones teóricas de Brisset y Villamil serían de algún modo antibabélicas, en la medida en que afirman la unicidad de la lengua ya sea en su origen anfibio, ya sea en su pertenencia al aymará. Y al ser antibabélicas, también en algún punto podríamos pensarlas como anti-históricas, o mejor, anti-progreso: la lengua única no se ha fracturado, las lenguas no mueren, el latín como prima lengua no existe, no hay un principio ubicable en la historia que nos permita analizar nuestras palabras, ni el Sánscrito es la lengua madre ni el indo-europeo es la lengua virtual que se actualizaría en las raíces de nuestras lenguas históricas. Estas ficciones teóricas no comenzarían con un "en el origen" como un tiempo (más o menos delimitado) que habría que ir a buscar hacia atrás. Comenzarían con un *en el origen* situando el origen en presente, en cada boca que se abre. Y desde ahí habla con una lengua húmeda y altiplana, plena en lo alto de una historia *otra* hecha menos de evoluciones que de concomitancias. En cada boca, todas las bocas. En cada lengua, todas las lenguas. En cada hablante, todas las ranas. En cada palabra, la raíz del Edén.

CONFABULAR UN DICCIONARIO Y CREAR COMUNIDADES INSURGENTES. EL CASO DE *EAM INTRA HABES: VEINTE DEFINICIONES QUE NO VAS A ENCONTRAR EN EL VOX*

Belisario Zalazar

1. *Pintada contra Macri en Córdoba*, 2016

La lengua puesta en movimiento discurre, produce discursos. Acontecimiento azaroso, el discurso circula con su pesada materialidad provocando efectos rizomáticos, novedades que chocan contra el universo más o menos rígido de lo ya dicho. Toda sociedad, enunciaba Foucault en 1970, intenta conjurar, controlar, organizar los poderes aleatorios, inesperados de ese *hecho lingüístico* cuya sombra acecha desde un futuro temido, el orden de lo establecido. A partir del momento, y no estoy pensando en un hipotético origen, en que el discurso adviene desde ese fondo incierto, los bordes de lo decible se trastocan. Y si hay bordes es porque existe una *base institucional* que ha operado y opera construyendo esos mismos bordes. Los procedimientos de control y delimitación son varios y se yuxtaponen muchas veces con el objetivo de crear la *ilusión de continuidad y coherencia discursiva* que teje los lazos sociales en sus diferentes prácticas, las cuales coagulan en diferencias de clase, género, nacionalidad, disciplinas, etc. La domesticación del azar efectivamente invisibiliza la instancia singular del discurso en tanto realidad material, pues "el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse" (Foucault, 2005: 15). El discurso nunca es uno, la lengua en acto es heterogénea, variada, polifónica. El discurrir es en sí desorden, malentendido, cruce, corte, discontinuidad.

Inventariar un diccionario, normalizando los sentidos sociales al crear una ecuación entre *un* significante y *un* significado es uno de esos procedimientos de control del que hablé anteriormente. Este procedimiento no solo fija, establece, instituye, sino que selecciona, y por medio de esta operación excluye y prohíbe palabras y usos posibles asociados a esas palabras (los sentidos de un enunciado son el *uso* que un colectivo efectivamente "ejecuta"). El diccionario como aparato de control dirigido a un público lector determinado, funciona

como una de las formas de orientación centrípeta de la variación discursiva, que a su vez se inserta en una red de circulación y distribución tensada por las luchas sociales, económicas y políticas. Diccionarios como el *Vox* Latín-Español, o el diccionario de la lengua española de la RAE son parte de un cuerpo institucional constituido por un grupo de sujetos de carne y hueso con ideologías e intereses políticos y económicos particulares. En el caso del diccionario *Vox*, ideado para "atender las necesidades de los estudiantes religiosos" (Bianco et al.; 2016: 6) la ilusión de *continuidad* y *homogeneidad* se logró inmunizando el vocabulario asociado a la lengua sexual y erótica. La carne, sabemos, es el territorio del pecado, la instancia profana que nos mantiene alejados de Dios luego de la Caída. Poemas latinos como los de Catulo, o aquel *graffiti* pompeyano que celebrara en su tiempo a un tal Narcissus por haber elevado el chupar pijas al nivel de arte excelso, no podían ni debían ser leídos en los espacios de enseñanza donde el Vox era una herramienta de conocimiento del mundo latino. Podemos hablar de una *política del olvido* por borramiento de segmentos del discurso social latino: la lengua del sexo y el erotismo. Borrar los rastros de la carne deseante para que el alma se eleve ingrávida, libre del peso sofocante de una verga dura, o de una concha húmeda. En este caso la exclusión, la producción del borde eclesiástico, se hace para contener lo que ese muro ocluye, aquello que pone en peligro la pureza de las almas estudiantiles en su camino hacia el conocimiento de Dios. El culo, el escroto, el clítoris, el encuentro entre los cuerpos: culear, pajerase solx o acompañadx, chupar, lamer, besar un choto, una teta, etc. se yerguen como el peligro que viene a desordenar *un* orden del discurso. El *Vox* se levanta

> contra esa masa de cosas dichas, contra la aparición de todos esos enunciados, contra todo lo que puede haber allí de violento, de discontinuo, de batallador, y también de desorden y de peligro, contra ese gran murmullo incesante y desordenado de discurso (Foucault, 2005: 51).

Sin embargo, si hay fuerzas centrípetas que ciertas instituciones movilizan para normalizar y ordenar el magma discursivo de una sociedad dada, significa que existen, sea virtual o activamente, fuerzas centrífugas, movimientos aberrantes que resisten y ejercen presión sobre ese orden, sobre ese sistema de baja entropía. *Eam intra habes. Veinte definiciones que no vas a encontrar en el Vox* puede leerse como una política de restitución de la lengua sexual latina. El libro hace las veces de aparato, en el sentido de dispositivo técnico que permite el aparecer de una cosa. Asimismo, este aparato está inserto en una red de

aparatos, y dentro de ella se nos aparece como un diccionario. Pero se trata de un diccionario extraño. No solo por cobijar la lengua sexual, sino porque es un diccionario *confabulado*, ficcionado por muchos, firmado por varias manos. En lugar de inventariar este aparato inventa e imagina recogiendo los usos. El significado no es aquí una definición (ecuación, bordes nítidos), sino una invención que desborda, que abre y prolifera, que recoge los *usos sociales*, los mezcla, creando catálogos, narraciones, máximas, etc. El poder dictatorial del diccionario, puesto en cuestión, se diluye. La confabulación sedimentada en forma de libro impreso desborda tanto el orden del discurso teológico asexuado como la idea de diccionario. La imaginación plebeya, un fabular en común, crea un *espacio de encuentro* no solo entre los autores, sino entre el mundo latino y el de aquellos que se acercan a leer a Catulo, Marcial o el *graffiti* pompeyano. Ese espacio, esa es la propuesta, puede pensarse como un catalizador de comunidades heterogéneas donde el lenguaje en uso no se petrifica en una fórmula estandarizada, en un significado/regla que homogeneíza el discurrir de la lengua. Este espacio genera redes de alta intensidad entre los sujetxs incolucradxs, donde la lengua del sexo erotiza la lengua misma, la calienta. Y calentar un sistema, un orden de cosas, es poner en movimiento sus elementos, dinamizarlos, desordenarlos. Lo que se quería desde ciertas instituciones fuese un orden un frío, de equilibrio termodinámico, se transforma en un estado de alta entropía, en un sistema descentralizado de constreñimientos diría Manuel De Landa.

Diccionarios como el *Eam intra habes* y el *Diccionario Sin Coronita* motivado a partir de este Encuentro aquí en Córdoba, son espacios confabulados, catalizadores de comunidades insurgentes. Como aquel que grabase en una pared pompeyana *Narcissus fellator maximus*, este diccionario que nos posibilita leer la riqueza erótica del graffiti, al mismo tiempo invita a leer, escribir y desordenar los espacios por los que la palabra o el discurso circulan. Escribir la ciudad. Calentar la lengua mediante la *erótica insurgente* puede ser el comienzo de una política de alta entropía discursiva. El graffiti que estuvo como telón de fondo de esta intervención, creo, es parte de esa política. Y nosotros, estos días, reunidos, confabulando este *I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos,* le estanos diciendo a los Reyes, la RAE y Macri: La tienen adentro, váyanse a la mierda culiadazxs!!!

BIBLIOGRAFÍA

ANDERMANN, Jens. "Abismos del tercer espacio: Mar Paraguayo, portunhol salvaje y el fin de la utopía letrada", *Revista hispánica moderna,* 2011.

BARTHES, Ronald. *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de la lingüística general*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2004.

BRISSET, Jean-Pierre. *El grito de las ranas* (e-book), Plástico sagrado, Córdoba, 2016.

BUENO, Wilson. *Mar Paraguayo.* Pará, Iluminuras, [con prólogo de Perlongher, Néstor. "Sopa Paraguaya"], 1992

CASSIN, Bárbara. *Elogio de la traducción. Complicar el universal*, El cuenco de plata, CABA, 2019.

CASSIN, Bárbara. *Más de una lengua*, Fondo de Cultura Económica, México, 2014.

CATRILEO, Daniela. *Río herido*. Santiago de Chile, Edicola, 2016.

DERRIDA, Jacques. "Torres de Babel" en *Psyché. Invenciones del otro*, Argentina, Ediciones La Cebra, 2017.

DERRIDA, Jacques. "La lengua no pertenece" en *Diario de Poesía*, nº 58, Buenos Aires, 2001. Recuperado de: https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/celan.htm

DERRIDA, Jacques. *El monolingüismo del otro*, Argentina, Ediciones Manantial, 1996.

DERRIDA, Jaques. *De la gramatología,* México, Siglo XXI, 1986.

DIEGUES, Douglas. *Triple frontera dreams.* Buenos Aires, Interzona, 2017.

FOUCAUL, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 2005.

KATZ, Silvia (ed.) *Aquicito. Hablares y decires del tiempo del ñaupa*, Salta, Laralazul, 2016.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*, Buenos Aires, Paidós, 1988.

MOLLOY, Sylvia. *Vivir entre lenguas,* Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2016. Edición digital. Recuperado de: https://es.scribd.com/document/382496350/Molloy-Sylvia-Vivir-Entre-Lenguas#n_search-menu_473077

S/N, *Pintada contra Macri en Córdoba.* [ilustración]. Recuperado de: https://www.eldiario24.com/nota/argentina/385655/cordobeses-arrepentidos-le-piden-san-brochero-se-vaya-macri.html

VILLAMIL DA RADA. *La lengua de Adán y el hombre de Tiaguanacu*, Archivo y Biblioteca nacionales de Bolivia, La Paz, 1888.

VVAA, "Karta Manifiesto de Amor Amor" en *Jornal o Globo*. Disponible en: https://goo.gl/1LYxsF

ZAINA, E. y MONTI, G (coord.) *Eam intra habes: veinte definiciones que no vas a encontrar en el VOX*. Bahía Blanca, Hemisferio Derecho Ediciones, 2016.

Lenguas y colonialismo

EL ESPAÑOL: ¿UNA LENGUA Y PATRIA COMÚN?

Gabriela Magdalena Timossi

Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

RESUMEN

A lo largo del siguiente trabajo analizaremos un corpus compuesto por una selección de discursos de apertura y clausura de algunos Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE), con el objetivo de observar en ellos algunas de las ideologías y políticas lingüísticas que allí se despliegan con respecto a dicho idioma. De esta manera, reconoceremos una serie de ideologemas que se encuentran en dichos discursos (como, por ejemplo: español como patria, español como lengua común, entre otros) e intentaremos aproximarnos hacia algunos de los efectos y consecuencias de los mismos en la comunidad hispano hablante.

Palabras clave: Ideologías lingüísticas; ideologemas; análisis; discursos; Congreso Internacional de la Lengua Española.

La lengua ha sido siempre compañera del imperio
Antonio de Nebrija (1492)

En este trabajo analizaremos un corpus compuesto por una selección de discursos de inauguración y clausura de distintos CILE, para observar algunas ideologías y políticas lingüísticas allí desplegadas con respecto al español. Así, reconoceremos una serie de ideologemas articulados e intentaremos aproximarnos hacia algunos efectos y consecuencias de los mismos. Así, nos interesa reflexionar hasta qué punto tiene la validez la frase de Nebrija que empleamos como epígrafe.

Nuestra hipótesis es la siguiente: "en los discursos de apertura y cierre de diferentes ediciones de los CILE encontramos una serie de ideologemas interrelacionados, que ayudan a sostener la idea de "unión" hispanófona, al punto de fomentar un *nacionalismo lingüístico*". Para esto, emplearemos el

análisis del discurso como metodología. Cabe destacar que la organización de los discursos analizados será en relación a los ideologemas que compartan uno o más de ellos, por lo que se intercalará entre distintos discursos.

En cuanto a algunas nociones fundamentales nos remitimos a las definiciones de Del Valle (2007a y 2007b) de políticas lingüísticas, ideologías lingüísticas y la noción de ideologema propuesta por Del Valle y Narvaja de Arnoux (2010).

A su vez, nuestro corpus integra lo que Del Valle entiende como la materialización en forma *discursiva* de las políticas lingüísticas (2007a:16) en tanto son *textos* que aparecen en libros, revistas, congresos, etc. producidos por instituciones como la Real Academia Española (RAE), el Instituto Cervantes (IC), etc. Asimismo, a partir de estos se cristaliza una nueva *comunidad discursiva* y se manifiesta una serie de ideas/lemas/metáforas/ideologemas que, a su vez, articulan más complejos sistemas lingüístico-ideológicos. (*ibidem*, p.17)

Actualmente encontramos políticas de defensa y promoción del español, ligadas comúnmente a la idea de una *comunidad panhispánica*. Estas están vinculadas a los intereses geopolíticos de España: en los ochenta encontramos un contexto de expansión comercial y económico de empresas de capital español, que para expandirse internacionalmente requerían una cobertura cultural para generar una mejor imagen de esta nación y facilitar su introducción en los mercados latinoamericanos. Así, agencias como la RAE y el IC tenían un rol fundamental: debían fortalecer el vínculo con las academias americanas, generar una colaboración de todas en la actividad normativa y producir nuevas representaciones de la lengua: "la comunidad panhispánica como hermandad-mercado y el español como producto comercial en torno al cual se debe organizar y controlar una industria"(Del Valle, 2007b).

En este contexto son relevantes los CILE: eventos promovidos por los agentes centrales de la política lingüística del español, que se proponen como foros para analizar entre todos el presente y los retos del español. Sin embargo, son principalmente eventos mediáticos donde se crea y recrea una imagen pública de la lengua, al desplegarse allí las ideologías lingüísticas.[37]

La ideología lingüística central en este trabajo es lo que Del Valle denomina *hispanofonía* y define como:

> una comunidad imaginada —en el sentido andersoniano (Anderson, 1983) — sobre la base de una lengua común — imaginada también—; una lengua

[37]Estas también se transmiten a partir del accionar, los eventos y textos que producen distintas agencias culturales españolas.

> común que une, formando un vínculo afectivo, a todos aquellos que se sienten en posesión de la misma y que comparten un sentimiento de lealtad hacia ella. (2007a:37)

Esta construcción de una comunidad imaginada hispanohablante en oposición a una latinoamericana no solo busca fomentar una mayor concordia entre los hispanohablantes, sino que persigue razones político-económicas. Por ejemplo, la RAE posee convenios con empresas ibéricas (como Personal, Telefónica, Santander, etc.) que para introducirse favorablemente en el mercado latinoamericano deben alejarse de cualquier idea de colonización e imperialismo europeo. Así, esta creación discursiva de una comunidad e identidad panhispánica naturaliza la presencia económica y política ibérica en Latinoamérica, evitando las críticas sobre este "nuevo colonialismo" español. España, a su vez, tiene un lugar central en esta y otras ideologías lingüísticas, al ser la principal impulsora y beneficiaria. Entonces, no resulta extraño que gran parte de los ideologemas se relacionen con la idea de "unión", "hermandad", "comunidad", etc., porque estos sustentan la *hispanofonía.*

Uno de los ideologemas recurrentes es *el español como lengua común*, que enfatiza que, a partir de este se asegura la comunicación e intercambio cultural entre diversos pueblos. Este ideologema aparece desde el título del discurso de Cela: "Aviso de la defensa de nuestra lengua común: el español". En este, como en otros textos, esto está ligado a la conformación de una identidad grupal de la que participaríamos todos los hispanohablantes:

> os recuerdo a los americanos que habláis el español que ésta es la lengua común de todos, ni más ni menos nuestra que vuestra ni al revés, y que todos, queramos o aun sin quererlo, somos, por la lengua que hablamos y escribimos, hispanos o hispánicos o íberos o ibéricos.... Los hispanohablantes, por fortuna para nosotros, somos el arquetipo del antirracismo puesto que nuestro denominador común es la cultura y no el color de la piel. (Cela, 1997)

Así, se implica un patrimonio compartido no solo por el idioma, sino por una misma cultura hispánica que nos lleva a ser ("somos", a nivel discursivo) hispánicos o ibéricos. Esto es reiterado en disertaciones como la de De Mora-Figueroa (1997) citando a Andrés Bello "el español es la garantía de la identidad y de la unidad continental" y en la de Redondo:

> el español, hablado ya por unos 400 millones de personas, aparece como la lengua unificadora por excelencia, la que, más allá del ámbito hispano e hispanoamericano y de sus legítimas diferencias, trasciende los nacionalismos

> y particularismos para permitir que hombres muy diversos se sientan unidos por los mismos vínculos culturales. Es la lengua que permite a todos los hispanistas sentirse hermanos frente a un proyecto común: la defensa y extensión del idioma practicado y estudiado y de las diversas culturas de las cual no puede separarse (1997)

Entonces, cabe destacar que los discursos de este corpus (y el resto de esta *comunidad discursiva*) ayudan a legitimar, fortalecer y constituir un *nacionalismo lingüístico*[38], que se distingue, señala Del Valle (2007:48), por "situar la lengua en el mismo centro de la identidad." Esta construcción de la lengua garante de la identidad se exacerba en discursos como el anterior, donde se habla de emigrantes cuya lengua materna es el español y que, en países donde se habla otra lengua, la aprendieron "pero siguieron salvaguardando la lengua y la cultura gracias a las cuales habían adquirido una existencia y una identidad" (Redondo, 1997). Así, la identidad e incluso la existencia están interrelacionadas con el español a tal punto que hablarlo equivale a existir y adquirir una identidad; mientras que no hablarlo implica no "existir" y perder dicha identidad.

Así, el español es configurado como el elemento fundamental de unión y a partir del cual se forja la "patria panhispánica", capaz de borrar las diferencias y particularidades entre sus hablantes, trascendiendo todas las fronteras geográficas. Otro ideologema interrelacionado con el anterior es el *español como patria*: "con muchísima razón don Carlos Fuentes afirmaba que «la lengua española es nuestra patria»." (Pastrana Arango, 2001) Asimismo, el hablar español donde no es el idioma oficial a veces es interpretado como una forma de lealtad lingüística y cultural, en tanto "seguir hablando castellano en Estados Unidos es hacer patria." (Fox, 2001) Incluso, habitualmente aparece la metáfora tradicional de la nación (en este caso lingüística) como madre y sus miembros como hermanos:

> ...nuestro común amor a la lengua, la lengua que comparten cerca de 400 millones de hombre y mujeres en 20 naciones. La lengua que representa un gran patrimonio que nos hermana en historia, en cultura y en destino…el español fue la lengua de nuestro mestizaje y de una historia muy larga en común, y que también es la lengua de nuestras libertades...como afirma Octavio Paz, decir lengua es decir civilización, comunidad de valores,

[38]El nacionalismo lingüístico, está compuesto por: "(a) una identidad grupal o cultura (cívica o étnica) compartida, (b) posibilitada o determinada por una lengua común, (c) y circunscrita a un territorio" (Del Valle, 2007a:49).

> símbolos, creencias, visiones, preguntas sobre el pasado, el presente, el porvenir… (Zedillo Ponce de León, 1997)

Además, en este fragmento aparece el español como lengua mestiza (el cual, afirman Narvaja de Arnoux y Del Valle, es otro ideologema frecuente) y lengua de libertad. En el resto del discurso está relacionado con la construcción de las naciones, la democracia y los deseos de equidad y justicia. Incluso podríamos establecer un ideologema llamado *español como lengua de paz*, ya que esta asociación aparece en discursos como los de Betancur (1997) y Pastrana Arango (2001): "el español es la lengua del siglo XXI, la lengua del tercer milenio porque es la lengua de la solidaridad y de la paz". Entonces, la lengua queda investida (simbólicamente) con una serie de valores universales. Asimismo, esto se reitera en "Nuestra lengua "de Octavio Paz (1997):

> El lenguaje nos da el sentimiento y la conciencia de pertenecer a una comunidad...para todos los hombres y mujeres de nuestra lengua, la experiencia de pertenecer a una comunidad lingüística está unida a otra: esa comunidad se extiende más allá de las fronteras nacionales…nuestra lengua nació en otro continente, en España...en cierto modo, la lengua nos fundó o al menos hizo posible nuestro nacimiento como nación.

Así, el español se configura como una lengua internacional, sin fronteras, que posibilitó el surgimiento de las naciones americanas. Esta última vinculación aparece en otros discursos:

> Es la nuestra una ciudad forjada por el genio constructor de la España fundadora de nacionalidades...nuestro idioma, raíz primigenia de las identidades culturales de más de la quinta parte de la humanidad y lazo de unión que desvanece fronteras y reduce distancias...La lengua española fue el factor que propulsó la integración en un ente nacional a la diversidad de las comunidades nativas. (Romo, 1997)

> ¡Y hay patria, una sola y misma patria como la quisieron los hacedores de nuestras nacionalidades ...si los pueblos no acaban sino cuando su lengua acaba, podemos decir que el pensamiento es el alma, la palabra es el hombre y la lengua es la patria! (Betancur,1997)

De esta forma, se configura positivamente la llegada de los españoles porque gracias a ellos "se fundaron nacionalidades" y se consolidó la integración de las comunidades originarias a partir de ese "lazo de unión" que es el lenguaje. Existe una tendencia a tratar de borrar las huellas traumáticas de la colonización en pos de los objetivos ideológicos, políticos y económicos antes

señalados. Esto puede producir "una *elisión ideológica extrema*, un deseo tan excesivo de borrar un aspecto de la realidad que, en su exceso, acaba por revelar precisamente el objeto que se pretendía ocultar." (Del Valle, 2007:91) como en el discurso de Edwards:

> Los *conquistadores fueron conquistados por el silencio del Nuevo Mundo*, por su misterio, por su carácter de paraíso en la tierra: *silencio*, subrayado por el canto de los pájaros, por el viento en la selva, por los rumores del agua. Pero los conquistadores, sin proponérselo, quizá sin tener una conciencia exacta del tema, *nos dejaron el idioma, esto es, las palabras*: su rumor, su música, su estructura. (2016)

Así, se resalta el sustantivo "silencio" como atributo de América, que, según la RAE, tiene como una de sus acepciones "abstención de hablar", lo que enfatiza la "mudez" precolombina, lo cual es un grave error: existen y existían una gran variedad de lenguas nativas como el quechua, el guaraní, el náhuatl, el mapudungun, etc. Así, niega el importante acervo cultural de los pueblos originarios y afirma que la posibilidad de hablar nos fue otorgada, como un don o regalo, inconscientemente por los conquistadores. Esto intenta dejar de lado lo conflictivo de la colonización y glotofagia ibérica que implicó la dominación e imposición de la cultura y lengua del otro, así como la violencia simbólica y material sobre los cuerpos y subjetividades de los nativos, mientras se produce un "olvido voluntario" de las lenguas nativas. Esto contrasta con el discurso de León Portilla, quien reivindica dichas lenguas y reconstruye el proceso de imposición política, religiosa y económica que convirtieron al español en el idioma más hablado de Latinoamérica:

> El siglo XVIII fue, en cambio, adverso a las lenguas indígenas. Un creciente centralismo…impuso cada vez más la implantación del español… Francisco Antonio de Lorenzana… llegó a manifestar en una carta pastoral que era falta de respeto dirigirse a Dios en las lenguas de los indios. Cuando los países hispanoamericanos alcanzaron su independencia, la situación de los pueblos indígenas y sus lenguas, contra lo que pudiera esperarse, empeoró. Con la idea de alcanzar la integración de los respectivos estados nacionales, se suprimió cualquier ordenamiento que reconociera diferencias culturales y lingüísticas. Consecuencia de ello fue que no pocas lenguas indígenas murieran y que las que alcanzaron a sobrevivir cayeran en arrinconamiento y postración. (2001)

Otro ideologema frecuente es el *español como lengua de unión o de encuentro*: "la lengua española es el *gran vínculo de unión de nuestros pueblos*, es nuestro

mejor bien, y su preservación es responsabilidad de todos los miembros de nuestra comunidad" (Juan Carlos I, 1997). Así, plantea una construcción identitaria, un futuro y responsabilidades comunes para los hispanohablantes. "La lengua, la palabra es lo que nos configura, nos reúne y nos une" (Rodríguez Ponga, 2013), además "¡esa lengua que es el vínculo entre todos nosotros, por muy diferentes que seamos por muy lejos que vivamos unos de otros!" (Redondo, 1997).

Asimismo, es relevante vincular dicho ideologema con el lema actual de la RAE, que es "Unidad en la diversidad"[39] y contrastarlo con los anteriores: el inicial "limpia, fija y da esplendor" y su modificación por "limpia, fija y unifica", porque últimamente observamos se enfatiza la idea de unión (al igual que en la *hispanofonía*), e incluso en el nuevo se la refuerza, pero apreciando, aparentemente, las diversas variedades lingüísticas. Así, la diversidad "es abrazada como un valor, como la mejor protección contra la atomización". (Del Valle, 2007:93), convirtiéndose dicha retórica en un imperativo teórico y en necesidad política (*ibídem*, p.95); ya que se intenta crear una imagen democrática donde la acción estandarizadora de la lengua sea anclada en un sujeto plural (las academias).

Otro ideologema que identificamos es el *español como lengua universal*, que suele vincularse con considerarlo una "lengua del futuro": "los españoles y los hispanoamericanos somos dueños y usuarios de una de las cuatro lenguas del ya próximo futuro…" (Cela, 1997) Es decir, se considera su proyección futura a nivel global, su gran número de hablantes en distintos países y su promoción. Esta universalidad refiere a un idioma que trasciende todas las fronteras, siendo un patrimonio de todos:

> solo unas pocas lenguas…han salido de su ámbito natural, humano, étnico, geográfico, para traspasar esas fronteras y convertirse en lenguas de personas de distintos orígenes, etnias, razas o territorios. Esas son las lenguas universales. Son muy pocas en el mundo: español, francés… la lengua española no puede identificarse con una etnia, con un grupo racial, con un grupo originario, con una religión, con un grupo determinado, con una nacionalidad, con una nación... No. La lengua española es mucho más, porque es de todos y, por tanto, no pertenece a un grupo determinado específico. (Rodríguez Ponga, 2013)

[39] Esta idea aparece en discursos como el de Fox: "La lengua común nos ha dado una consistencia extraordinariamente unida en la diversidad" (2001).

Por otro lado, dos ideologemas que también suelen aparecer en estos discursos son el *español como recurso económico* y *como lengua mestiza*. El segundo está vinculado con la idea de unión y aparece en varios de los CILE, pero principalmente en el de Rosario. La exaltación de lo mestizo está relacionada con la diversidad cultural de la cual se nutre:

> todas las lenguas son el mayor o en menor grado mestizas, y el castellano lo fue desde su configuración inicial; se hizo español ensanchando su mestizaje primero en la península y más tarde, y de modo decisivo, a desarrollarse en América. Todos y cada uno de los contactos con otras lenguas y culturas han ido depositando en la lengua española marcas de mentalidades, costumbres y sensibilidades distintas. Señas particulares de identidad que se cimientan en ellas sin borrarse…Plural y polifónica compuesta de muchas voces en correspondencia con ello nuestra identidad lingüística es la suma convergente de muchas identidades. (Juan Carlos I, 2004)

El español, entonces, se configura como una lengua mestiza prácticamente por naturaleza, multi-identitaria y multicultural, marcada por todas las diversas culturas y sociedades que la hablaron y la hablan, es la lengua de "todos". Dicha diversidad es positiva en tanto es una riqueza, especialmente en el contexto de globalización que requiere una mayor integración. Cabe mencionar que si bien se valora positivamente el aporte cultural de las lenguas indígenas no se trata de una reivindicación de las mismas.

Considerando el profundo arraigo de los medios trasnacionales españoles en Latinoamérica, observamos que la *hispanofonía* ha sido efectiva, ya que comúnmente no existen cuestionamientos latinoamericanos de esta "invasión" ibérica. Asimismo, existe una predominancia de lo español por encima de lo latinoamericano, porque los primeros gozan de mayor prestigio y legitimidad con respecto a los segundos. Esto queda invisibilizado en los CILE a partir de la transmisión de la idea de una lengua pluricéntrica, donde todos los hablantes tienen un lugar importante, mientras que se esconde el centralismo por el cual España y sus agencias establecen lo que se considera el español "estándar"[40],

[40]Un dialecto "estándar" es aquella variedad lingüística legitimada, prestigiosa en la cual se realizan todas las funciones del Estado. Es reconocido como la variedad "correcta" de la lengua, siendo legitimante y autorizante para quienes la hablan, en tanto les confiere un mayor estatus y valor en el mercado laboral. Lo anterior deriva en *violencia simbólica* (Bourdieu), ya que al declararla como "mejor" simultáneamente se considera a las demás como inferiores o incorrectas, así como también se desprestigia a quienes no posean este bien simbólico. Cabe

con todo lo que esto implica. A esto se suma el hecho de que la RAE y, en menor medida la ASALE, al prescribir cómo se habla español "correctamente", se niegan a admitir ciertas estructuras gramaticales y léxicas latinoamericanas. Asimismo, afirma Agoff *et al*:

> la noción pluricéntrica, entendida en sentido estricto (diversos centros no sometidos a autoridad hegemónica), queda cabalmente desmentida entre otros ejemplos por el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005), en el que el 70 por ciento de los "errores" que se sancionan corresponde a usos americanos. (2013)

Entonces, la idea de una comunidad hispanohablante tolerante no es negativa en sí misma ni sin fundamento, ya que gran parte de los hispanohablantes comparten elementos lingüísticos y culturales; sino que el conflicto estaría vinculado al monopolio, el uso mercantil de la lengua y la amenaza cultural española. Además, esta exaltación del castellano si bien es positiva económicamente para los españoles, al fomentar la promoción y el aumento del número de hablantes; y permitir la naturalización del ingreso y permanencia de las empresas ibéricas en Latinoamérica; tiene efectos importantes en la desvaloración de las lenguas indígenas que conviven con él en situación de diglosia. Así, si bien en algunos discursos se defienden estas lenguas y culturas, en la mayoría estas quedan relegadas e incluso negadas.

Asimismo, se invisibiliza la situación conflictiva de las diglosias dentro de España, como sucede en Cataluña y Galicia. Entonces, podemos pensar que, en los CILE, y en el accionar de estos centros culturales, hay una intención de transmitir y lograr una aceptación de lo que Boyer llama "ideología diglósica", cuyo objetivo final es ir hacia la *substitución*.

En conclusión, en las últimas décadas, agencias culturales españolas se han propuesto, exitosamente, la creación de una comunidad panhispánica, sustentada y construida a partir de una serie de ideologemas estrechamente interrelacionados y articulados: el *español es una lengua común* que permite la unión entre sus hablantes *(español como lengua de encuentro/unión)* y la construcción de sus identidades, entre los cuales hay una relación casi de hermandad al ser todos hijos de esa madre patria lingüística *(español como patria);* asimismo, *el español es una lengua universal* al no tener fronteras, ser multicultural y permitir abrazar valores universales como la paz, la solidaridad,

---

destacar que ninguna variedad lingüística es superior lingüísticamente y que dicha idea proviene de razones extralingüísticas.

la justicia; y también *es una lengua mestiza*, al ser enriquecida a partir del contacto de múltiples lenguas y culturas a partir de su llegada al continente americano, etc. La creación y difusión de esta ideología lingüística no necesariamente es mala en sí misma, pero es importante atender a los verdaderos intereses económicos y políticos que se esconden tras esta; así como también reflexionar sobre los efectos en los diversos ámbitos, sobre todo el cultural, en tanto se exalta el español estándar y su proyección internacional mientras que, simultáneamente, se produce violencia simbólica a las demás variedades lingüísticas del español y las demás lenguas que conviven en situación de diglosia con la misma. Así, finalmente, incluso hoy, quinientos años después de la producción de la gramática de Nebrija, su frase sigue vigente: "la lengua ha sido siempre compañera del imperio".

BIBLIOGRAFÍA

Agoff, Irene; et al. (17 de septiembre del 2013) "Por una soberanía idiomática" *Página 12*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html

Betancur, Belisario (1997) "El hispanismo frente a los problemas de la lengua" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/zacatecas/clausura/betancur.htm

Cela, Camilo José (1997) "Aviso de la defensa de nuestra lengua común: el español" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/cela.htm

De Mora-Figueroa, Santiago (1997) "Palabras del director del Instituto Cervantes en 1997" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/zacatecas/clausura/marques.htm

Del Valle, José (2007a) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español.* Editorial Iberoamericana, España.

---------- (30 de octubre de 2007b) "Sobre lengua, nacionalismo y política lingüística española: entrevista a José del Valle" en el blog Addenda et Corrigenda. Recuperado de https://addendaetcorrigenda.blogia.com/2007/103001-sobre-lengua-nacionalismo-y-pol-tica-ling-stica-espa-ola-entrevista-a-jos-de.php Revisión 04/03/2019

---------- y Narvaja de Arnoux, Elvira editores (2010) "Special Issue: Ideologías lingüísticas y el español en contexto histórico" de *Spanish in Context* volume 7 issue 1. John Benjamins Publishing Company, Ámsterdam.

Edwards, Jorge (2016)" Palabras en la inauguración" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/puertorico/inauguracion/edwards-jorge.htm

Fox, Vicente (2001) "Discurso de Inauguración" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/valladolid/inauguracion/fox_v.htm

Juan Carlos I (1997) "Palabras del Rey de España" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/rey.htm

Juan Carlos I (2004) "Discurso de inauguración" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/rosario/inauguracion/rey.htm

León Portilla, Miguel (2001) "El español y el destino de las lenguas amerindias" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/valladolid/inauguracion/leon_m.htm

Pastrana Arango, Andrés (2001) "Melquíades y la lengua española. La lengua española en la Sociedad de la Información" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/valladolid/inauguracion/pastrana_a.htm

Paz, Octavio (1997) "Nuestra lengua" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/paz.htm

Redondo, Agustín (1997) "El hispanismo frente a los problemas de la lengua" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/zacatecas/clausura/redondo.htm

Rodríguez Ponga, Rafael (2013) "Discurso de clausura" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/panama/clausura/rodriguez_rafael.htm

Romo, Arturo (1997) "Palabras del gobernador del estado de Zacatecas" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/zacatecas/clausura/romo.htm

Zedillo Ponce de León, Ernesto (1997) "Palabras del Presidente de México" presentado en el CILE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/ezp.htm.

LA(S) LENGUA(S) DEL ESTADO NACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE AMÉRICA LATINA EN ESCRITURAS DEL SIGLO XIX

Silvana Elizabeth Alaniz y Mario Federico David Cabrera

CONICET/ Universidad Nacional de San Juan

RESUMEN

En la presente comunicación, exponemos parte de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación "La construcción discursiva de América Latina: tensiones entre cosmopolitismo y nacionalismo en escrituras del siglo XIX" (CICITCA-UNSJ).

En este marco, nos hemos propuesto interrogar discursos letrados, producidos en la segunda mitad del siglo XIX. Estos tratan sobre cuestiones del lenguaje-conocimiento y actúan como matrices ideológicas para abordar y comprender el ideario configurador de los Estados latinoamericanos. Entendemos que, en esta particular coyuntura, los letrados cumplen una función crucial en la construcción de un orden civilizatorio, a la vez que pugnan por construir respuestas sobre el problema de la singularidad histórica del ser latinoamericano. Desde una perspectiva que articula saberes propios de la glotopolítica, el análisis del discurso y la crítica literaria, abordamos textos de Domingo Faustino Sarmiento, Clorinda Matto de Turner y Juana Manuela Gorriti. Hacemos especial hincapié en las ideas y/o representaciones acerca de la relación entre lenguaje y nacionalismo que gravitan en ellos. En este sentido, es nuestra intención aportar a la discusión y reflexión sobre el carácter eminentemente social y político del lenguaje en la conformación de los Estados nacionales, en nuestra región.

Palabras clave: América Latina; glotopolítica; nacionalismo; discurso letrado; siglo XIX

INTRODUCCIÓN

En el marco de la temática que nos convoca en este congreso, *derechos lingüísticos como derechos humanos*, decidimos participar con avances sobre nuestra investigación en el proyecto "La construcción discursiva de América Latina: tensiones entre cosmopolitismo y nacionalismo en escrituras del siglo XIX" (CICITCA-UNSJ). De carácter interdisciplinario, articula saberes propios de la glotopolítica, el análisis del discurso y la crítica literaria. El corpus está constituido por discursos de autores que publicaron en la segunda mitad del

siglo XIX, a saber: Domingo Faustino Sarmiento, Clorinda Matto de Turner y Juana Manuela Gorriti.

Nos propusimos interrogar discursos letrados producidos en la segunda mitad del siglo XIX que tratan sobre cuestiones del lenguaje-conocimiento y que actúan como matrices ideológicas para abordar y comprender el ideario configurador de los Estados latinoamericanos. Junto con Ángel Rama (1982) y Julio Ramos (2009), entendemos que, en esta particular coyuntura, los letrados cumplen una función crucial en la construcción de un orden civilizatorio, a la vez que pugnan por construir respuestas sobre el problema de la singularidad histórica del ser latinoamericano.

La selección de los autores se debe no solo a la relevancia continental de sus programas ideológicos y pedagógicos, sino también, a que en sus performances escriturales dan cuenta del ideario de aquel momento —situado entre la independencia y la realidad aún extranjerizante. Además, analizamos si se plantean posibilidades esperanzadoras o no, que confluyen en la construcción de las ideas de Estado y Nación.

Asimismo, consideramos importante trabajar con textos de escritoras latinoamericanas, cuyas propuestas, si bien han significado momentos de ruptura dentro de las condiciones sociopolíticas de la enunciación de las palabras de las mujeres, no forman parte de los recorridos canónicos de la crítica literaria. En tal sentido, privilegiamos escrituras "de frontera", es decir, aquellas que toman distancia respecto de los géneros literarios tradicionales y exploran formas comunicativas. En estas últimas, las diferencias entre los mundos de la ficción y de las urgencias político-biográficas de los autores, se interceptan y refractan: el epistolario, el artículo de costumbres, la biografía, el diario de viajes y el ensayo.

Organizamos nuestro análisis en torno a cuatro problemas que aluden a la construcción de una lengua nacional y de un campo cultural letrado: las intervenciones críticas de Sarmiento respecto de la conformación de una gramática adaptada al habla, las reflexiones de Matto de Turner sobre el lugar del quechua en Perú y la circulación de las voces femeninas en *Cocina ecléctica* de Gorriti.

Domingo Faustino Sarmiento y la idea de una ortografía americana

Anclamos las cuestiones del lenguaje en dos ejes relevantes. En primer lugar, atendemos a la configuración de las lenguas nacionales como mestizaje entre la lengua impuesta o lengua del poder, las lenguas de sustrato o vernáculas y otras lenguas marginales como la de los esclavos cuyo rastro se

pierde en el devenir temporal. En segundo lugar, destacamos el acceso a la escritura como código limitado, al que solo tenía derecho un número exiguo de escribientes en América Latina y que, hacia el año 1868 —coincidente en Argentina con el primer censo nacional durante la presidencia de Sarmiento—, arroja un porcentaje de un 87% de analfabetismo.

Para remover cuestiones sobre lo legitimado y lo rechazado, abordamos no solo los discursos hegemónicos de los intelectuales considerados en el centro de la cultura epocal, sino también escrituras femeninas. Estas últimas ancladas en las periferias, por la dificultad de publicar; pero con huellas que actúan como matrices proféticas de espacios conquistados por las mujeres en los siguientes siglos.

Interrogamos los discursos en relación con el lenguaje en sus dos códigos, ya que la gran tensión se visibiliza entre la oralidad o manera del "buen hablar" y la escritura. Esta última es discutida por algunos intelectuales que se oponen a aplicar la ortografía española, como marca política ideológica, puesto que anhelan independizarse culturalmente de España. Como se observa, hablar de derechos lingüísticos en tanto derechos humanos implica, en el recorte temporal en que nos situamos, visibilizar cuestiones acerca del derecho a hablar, de acuerdo con la comunidad de pertenencia y del derecho a escribir.

En este sentido, Domingo Faustino Sarmiento (1843), ante los intelectuales de la Universidad de Valparaíso, Chile, expone:

> Y si alguien tiene dudas respecto de cómo se habla: "Que asista a la Cámaras, donde hablan los hombres más ilustrados de la República; y si hay alguno que pronuncie [z] o [v], pregúntele al oído cuántos años de trabajo le ha costado habituarse a la monería de imitar la pronunciación española… que oiga en los salones a las señoritas, y nunca percibirá el sonido [z] ni el sonido [v], exceptuando tan solo en la palabra corazón en que por monada pronuncian la [z]" … "y no es raro ver a algunos pedantes, que queriendo echarla de cultos, dicen: pación [pazión], escurción [excurzión], mientras que se les olvida el sonido [z] donde debía estar, y dicen simplesa, nesedad, constitución (Sarmiento, 2001: 12)

La ortografía, no regulada aún, no tenía por qué ser la impuesta por la Corona, sino más bien —y paradójicamente, según dice Sarmiento (1843)—, debía estar acorde a lo que proponía Nebrija en la primer gramática de la lengua Española: que a cada sonido ha de corresponderle una letra facilitando así las competencias lectoras: "El conocimiento de la ortografía, o la manera de escribir las palabras, es una cosa que interesa a todos igualmente; a los que se

dedican a las letras, como a los comerciantes, a los hacendados, a las mujeres, a toda persona, en fin, que tenga necesidad de escribir una carta" (Sarmiento, 2001: 26).

La pugna, en este siglo, está dada entre un cosmopolitismo homologado al panhispanismo y otras lenguas consideradas prestigiosas (como el francés y el inglés) versus la construcción de las lenguas nacionales. Respecto de la primera categoría, nos referimos al panhispanismo regulado por la Real Academia Española (1771), en tanto organismo ordenador y de probación: la sombra del poder de la colonización. A lo largo del tiempo, la lengua de la América de los siglos XVIII y XIX ha sido evaluada como una realización viciada, peyorativa y errónea, tal como lo describe Andrés Bello en la *Gramática de la Lengua Española para uso de los americanos* (1846):

> Pero el mayor mal de todos, y el que, si no se ataja, va a privarnos de las inapreciables ventajas de un lenguaje común, es la avenida de neologismos de construcción que inunda y enturbia mucha parte de lo que se escribe en América, y alterando la estructura del idioma, tiende a convertirlo en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros, … oponiendo estorbos a la difusión de las luces, a la ejecución de las leyes, a la administración del Estado, a la unidad nacional... Sea que yo exagere o no el peligro, él ha sido el principal motivo que me ha inducido a componer esta obra, bajo tantos respectos superior a mis fuerzas (Bello, 1995: 9-10).

Sarmiento, en contraposición, planteará la rebelión de la lengua de América versus la lengua peninsular, soñando con una utopía: una lengua, una ortografía y una gramática propias (Sarmiento, 2001: 45). En su *Memoria (sobre ortografía americana)*, hace un recorrido histórico de la lengua desde el latín hasta su momento de enunciación, argumentando, desde diversas aristas socio-históricas y lingüístico-pragmáticas, el porqué de una reforma ortográfica. Deja explícitamente planteado el divorcio insostenible entre el habla americana y la oralidad peninsular en una urgencia ideológica de valorar y defender lo propio: "[…] estamos dispuestos a mirar como castizo, puro, propio todo lo que en España es reputado tal; mientras que los hechos generales que aparecen entre nosotros, los llamamos vicios, y ni aún les hacemos el honor de estudiarlos" (Sarmiento, 2001: 79).

En este sentido, Sarmiento advierte la conciencia lingüística peyorativa de los hablantes de América hacia su propia lengua, en una postura de subyugación y subraya la ausencia de estudios, que atiendan tales cuestiones del lenguaje americano.

Los hablantes de América no ejercían sus derechos lingüísticos en tanto sus variantes lingüísticas alejadas del modelo peninsular, esto provocó el repudio académico no solo del venezolano Andrés Bello, sino también de otros intelectuales del momento. Es durante el siglo XIX, que se da la disputa por la lengua americana entre el citado lingüista y Sarmiento. Este último, en *Memorias sobre la ortografía americana,* hace una defensa de la lengua en América, aunque de una forma general. Sin embargo, se convierte en una matriz que, con el devenir del tiempo, se concretará en estudios dialectales que describen y diferencian los fenómenos lingüísticos de América Latina. En la actualidad, es dable observar las diferencias dialectales desde México a Argentina y desde Perú a Uruguay, pero tal temática es una problemática, aún no resuelta en lo que va de este siglo:

> Y lo repito, esta pronunciación no es un vicio; no hagamos por Dios este agravio a tantos millones de americanos. Es una transformación, una asimilación de sonidos que ha obrado el tiempo, el clima, quién sabe; pero que es real e indestructible. El transcurso del tiempo y el cambio de lugar tiene, señores, para la especie humana arcanos que la filosofía aún no ha podido escudriñar (Sarmiento, 2001: 85).

Clorinda Matto de Turner y la defensa del quechua

El proceso de colonización que llevó a la discusión de la norma lingüística, no solo ortográfica, sino también del "buen hablar", dejó de lado —tal como en otros procesos históricos— las lenguas vernáculas o nativas. Fueron las voces aborígenes las que, en el proceso gradual del sometimiento español, sintieron el pecado proveniente de la evangelización: no solo por adorar a otros dioses —paganos, según la mirada eclesiástica—, sino también porque sintieron que sus lenguas no comunicaban hacia fuera de su etnia. Sus palabras, en situación diglósica, quedaban relegadas a contextos domésticos.

Sin embargo, encontramos en el corpus de esta investigación un discurso de la cuzqueña Clorinda Matto de Turner, que resulta revelador. Con este inicia la línea indigenista, haciendo una defensa del quechua, hecho que consideramos un verdadero hallazgo. En un capítulo de *Leyendas y recortes* (1893), obra que rescata costumbres de tradición peruana, nos encontramos con un estudio referido al quechua, de carácter histórico. En este estudio, la autora pone en valor aquella lengua —quechua— de su niñez, en alternancia con el aymara. Este texto es escrito por pedido del presidente de la Asociación lingüística del Perú:

> El ilustrado presidente de la importante sociedad arqueológico-lingüística del Cuzco […] se ha dignado proponerme los puntos siguientes como TEMAS DE ESTUDIOS HISTÓRICOS:
> ¿Quiénes fueron los quechuas y de dónde fueron oriundos?
> ¿Por qué si los conquistadores incas fueron aymaras, el imperio de Huayna-capacc hablaba la quechua, es decir, un idioma que no fue del conquistador ni del conquistado?
> Voy a la investigación (Matto de Turner, 1893: 93).

En dicho estudio, la autora narra la génesis de las lenguas de sustrato de su Cusco natal: se refiera a la alternancia y pugna entre el quechua y el aymara en la configuración del Imperio incaico. Recorre los topónimos del lugar, que son una muestra de lo significativa que fuera dicha lengua en la cultura en cuestión. Destaca la musicalidad del quechua y, con su mirada lírica, brega por la defensa de la misma adelantándose a los actuales trabajos lingüísticos que buscan reconstruir los sistemas fonológicos de las lenguas de las que aún quedan hablantes. En sus conclusiones, dice:

> Pero, los que aún quedamos con el caudal de nuestro idioma, legado de reyes, es preciso que sepamos repartirlo entre nuestros hermanos, sin permitir que desaparezca, como el tesoro de Acllahuasi, entre los muros de ignoradas sepulturas, de cuyas grietas acaso brota la hierba del olvido.
> A la importante Sociedad Arqueológico Lingüística le está reservado ser el arca santa donde se salve el idioma propio y verdadero del Perú, y con él sus más queridos recuerdos y sus interesantes tradiciones. (Matto de Turner, 1896:100)

Por lo tanto, tanto las voces indígenas como las voces africanas quedaron entrampadas en un lenguaje americano mestizo alejado de la metrópoli, pero no inclusivo. Los traspasos de las lenguas se dieron, pero se omitieron en las investigaciones en los siglos siguientes. Esta omisión llegó a tal punto, que la lengua de los africanos que llegaron en calidad de esclavos no entra en ninguna de las categorías tradicionales de los estudios diacrónicos. La lengua bozal, silenciada y adormecida en tanto su consideración lingüística, no puede ubicarse en ninguno de los conceptos de la lenguas en contacto (sustrato, superestrato, adstrato) dado que, siendo lengua extranjera, no se impuso, más bien fue socialmente marginada.

Juana Manuela Gorriti y la construcción de un espacio para la escritura de mujeres

Otra escritura femenina desafiante la constituye, en otro sentido, Gorriti. En 1890, luego de haber transitado un divorcio, de llevar a cuestas a dos hijos extramatrimoniales, de haber transitado varios exilios, de brindar ayuda humanitaria en grandes conflictos bélicos y de ser reconocida en los circuitos literarios de Lima y Buenos Aires, Juana Manuela publica un libro de recetas de cocina. Citamos a continuación el prólogo de dicha publicación:

> El hogar es el santuario doméstico; su ara es el fogón; su sacerdotisa y guardián natural, la mujer. Ella, solo ella, sabe inventar esas cosas exquisitas, que hacen de la mesa un encanto, y que dictaron a Brantôme el consejo dado a la princesa, que le preguntaba cómo haría para sujetar a su esposo al lado suyo: —Asidlo por la boca. Yo, ¡ay! nunca pensé en tamaña verdad. Avida de otras regiones, arrojéme a los libros, y viví en Homero, en Plutarco, en Virgilio, y en toda esa pléyade de la antigüedad, y después en Corneille, Racine; y más tarde, aún, en Châteaubriand, Hugo, Lamartine; sin pensar que esos ínclitos genios fueron tales, porque —excepción hecha del primero— tuvieron todos, a su lado, mujeres hacendosas y abnegadas que los mimaron, y fortificaron su mente con suculentos bocados, fruto de la ciencia más conveniente a la mujer. Mis amigas, a quienes, arrepentida, me confesaba, no admitieron mi mea culpa, sino a condición de hacerlo público en un libro. Y, tan buenas y misericordiosas, como bellas, hanme dado para ello preciosos materiales, enriqueciéndolos más, todavía, con la gracia encantadora de su palabra (Gorriti, 1890: 2)

Por un lado, la escritura de este libro puede interpretarse como un gesto que desafía y tensiona los límites de lo esperable para las escrituras femeninas de la época: se vuelve hacia la cocina para hacer de ella un material de reflexión estética y política. La figura de la enunciadora se construye en la tensión entre el espacio doméstico y el espacio público, para interpelar configuraciones epistémicas del patriarcado.

Por otra parte, el recetario de Gorriti ejecuta un gesto de sororidad intelectual y relocalización de los saberes culinarios latinoamericanos en el escenario de una modernización europeizante. Como señala Leonor Fleming, la multiplicidad de recetas se puede leer como una cartografía cultural y afectiva que recupera una memoria andina. En esta, a través del "secreto de cocina", una amplia serie de escritoras, esposas de políticos e intelectuales y hasta humildes cocineras, reclaman un espacio público en el espacio de la escritura.

Reflexiones finales

Los discursos que se anudan en torno a la cuestión de lo nacional pueden ser interpretados dentro una narrativa ambivalente. En esta, por un lado, se exhibe una performatividad pedagógica que subordina, fragmenta, disemina, reproduce y genera obligaciones por parte de los sujetos; mientras que, por otro, constituye una plataforma que propicia el cuestionamiento de las significaciones dadas.

En este escenario, las disputas por la lengua o las lenguas del Estado Nación, las legitimadas y las silenciadas, las puramente orales o aquellas que también se sostienen en sistemas escriturales, adquieren gran protagonismo. Éstas son el medio a través del cual, no solo los distintos grupos pueden expresar sus diferencias —de clase, raza y género, entre otras—, sino que se construyen las memorias colectivas, el acervo histórico que legitima a un determinado orden. Preguntarse por el lenguaje y las estrategias de circulación de la palabra implica indagar, precisamente, en el lugar del poder en la sociedad.

Glotopolíticamente, tras revisar le génesis del panorama lingüístico y sus intervenciones en la vida pública, sería interesante interrogarnos qué decisiones políticas se deben definir en esta, nuestra América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

Bello, A. (1995). *Obras Completas. Tomo IV.* Caracas: La casa de Bello.

Caballé, A. (2018). "Mujeres invisibles". En *El atlas de la revolución de las mujeres. Las luchas históricas y los desafíos actuales del feminismo*. Le Monde Diplomatique/Capital Intelectual: CABA. Pp. 100- 101.

Caldo, P. (2017). *Un cachito de cocinera. Mujeres, libros y recetas de cocina en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX*. Rosario: Casagrande.

Fleming, L. (2013). "Introducción a las Obras Completas. La novela de una vida". En Gorriti, J.M. La tierra natal. La Crujía: Buenos Aires. Pp. 9-80.

Gorriti, J. M. (1890). Cocina ecléctica. Félix Lajauoane Editor: Buenos Aires. Disponible en: http://allandalus.com/apicius/cocina%20eclectica.pdf

Matto de Turner, C. (1896). Estudios históricos. El quechua. En *Leyendas y Recortes.* Lima: Matto Hermanos Editores. Pp. 91- 102.

Rama, A. (1988*). La ciudad letrada*. Montevideo: Arca

Ramos, J. (2009). *Desencuentros con la modernidad en América Latina*. Caracas: El perro y la rana.

Sarmiento, F. F. (2001). *Obras completas IV. Ortografía. Instrucción pública (1841- 1854).* La Matanza: Universidad Nacional de La Matanza.

Siskind, M. (2016). *Deseos cosmpolitas. Modernidad global y literatura mundial en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS E ¿(IN)JUSTICIA DISCURSIVA? A PROPÓSITO DE UN DISCURSO COLONIAL

Romina Grana y Daiana Barone

Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

El propósito de este trabajo es ofrecer un aporte sobre los prejuicios lingüísticos, en tanto prejuicios sociales, en un corpus particular: la Visita a las Encomiendas de los Indios de Córdoba (1692-1693), realizada por el Oidor Visitador Antonio Martines Luxan de Vargas a las encomiendas de la ciudad de Córdoba, Gobernación del Tucumán, a fines del siglo XVII, en un contexto sociopolítico de exterminación indígena, homogeneización cultural y normalización lingüística.

La importancia de proponer un acercamiento a esta categoría se asienta en el interés de revisar cuáles son los engranajes del dispositivo de construcción de una alteridad que queda definida como inferior y salvaje y, cuya lengua, o más específicamente, sus posibilidades de expresión, se ven acotadas. Nos interesa revisar si estos juicios infundados y, muchas veces, apresurados, son aplicados a fenómenos puramente lingüísticos (la lengua de los sujetos) o si se manifiestan como prejuicios sociales expresados a través del lenguaje. Estas dos modalidades de presentación de los prejuicios constituyen un vector de entrada al planteo de la dominación en un corpus que, como cualquier documento colonial, se erige como lugar de configuración de un ordenamiento del mundo social eminentemente hispánico (Bixio, 2013).

El análisis pretende iluminar, desde la Sociolingüística, la lectura de un documento que se erige como representante de la Justicia de la época: el visitador, figura de máxima de control de las encomiendas y en nombre del Rey, busca reparar/desagraviar a los indígenas quienes declaran los daños y maltratos que sufren de manos de sus encomenderos y allegados: los nativos reclaman justicia. Este trabajo, en definitiva, intenta desentrañar, mediante el análisis del dispositivo discursivo, las injusticias lingüísticas, producto de este choque cultural entre encomenderos y encomendados.

Palabras clave: prejuicios lingüísticos; visita; colonia; (in)justicia.

1 - PRECISIONES SOBRE EL CORPUS E IDEA DE JUSTICIA EN AMÉRICA

La Visita es un documento jurídico, de carácter investigativo, que data de una época colonial en la que la organización política del territorio argentino se

subdividía en Gobernaciones y Provincias y la organización económica encontraba su sustento en la institución de la encomienda. Las Visitas junto con el Juicio de Residencia y la Pesquisa constituyeron algunos de los medios que implementó la Corona Española para fiscalizar a los funcionarios indianos. La Visita que analizamos, realizada por el Oidor Luxan de Vargas, se llevó a cabo entre los años 1692-1693 y tuvo como objetivo observar el estado de las comunidades indígenas asentadas al sur de la gobernación del Tucumán, revisar el cumplimiento de las leyes sobre indios y *desagraviar* los abusos cometidos por los encomenderos. Existe, así, un reconocimiento expreso —que descansa en los fundamentos mismos que dan origen al documento— de las situaciones o hechos de *injusticia y discriminación* vividos por los nativos.

La Visita funciona como un mecanismo que pretende controlar los excesos en tierras americanas y es comprendida dentro del sistema jurídico del nuevo mundo, cuya formación institucional se caracterizaba por ser casuística y regional: se trata de un dispositivo que genera un tipo de legislación que tiende a proteger los derechos de los nativos.

En su forma clásica, puede entenderse como un gran cuestionario acerca del tributo, el trabajo, la hacienda, la producción y los sujetos involucrados en esas relaciones. Desde el punto de vista de su estructura interna, la información sobre esta gobernación se organizó siguiendo un formato que se repitió para cada una de las encomiendas visitadas[41]: a) Interrogatorio a los indios, luego a las indias; b) Interrogatorio al encomendero; c) Acusación del protector de naturales; d) Descargo del encomendero y e) Fallo del visitador, en el que agregaba los costos del proceso. Los autos correspondientes al relevamiento de la situación de las 36 encomiendas inspeccionadas en la jurisdicción de Córdoba del Tucumán se redactaron durante los 6 meses que el Oidor Vargas recorrió cada pueblo —acompañado del escribano Lorenso Pinto— realizando las entrevistas que se hicieron no solo a los señores étnicos sino además a los indios a su cargo y con testigos en el terreno (Murra, 1964).

La idea de justicia que subyace en el documento viene de la mano de la tarea de *desagraviar* a los indios: para la Corona y, para el Antiguo Régimen en general, la justicia era una virtud universal, inspiradora permanente de toda acción destinada a ser realizada en la práctica y no como simple aplicación a los conflictos (Zorraquín Becú, 1959). Así, la justicia es la virtud de los reyes por

[41] Grana-Iarza, 2008.

excelencia[42], una justicia que articula una de las finalidades principales del Estado indiano, aquella que tendía al "buen tratamiento de los indios". En consonancia con esto, desde el comienzo de la conquista, la legislación consideró "a los indios como seres libres" (pág. 44) –argumento que vemos esgrimir en nuestro corpus de manera continua por el protector de los naturales—. Advierte Zorraquín Becú que

> Esa libertad de los indios no podía, sin embargo, ser total y absoluta. A ello se oponían los objetivos mismos de la conquista que aspiraba a evangelizarlos y a procurar su gradual incorporación a la vida civilizada. Para lograr ambos propósitos era necesario reunirlos en pueblos (reducciones y misiones), obligarlos al trabajo, y someterlos a una disciplina que les impidiera retornar a su primitiva vida selvática, a sus costumbres bárbaras y a su natural tendencia a la ociosidad (1959, pág. 45).

La libertad de los nativos estaba regida y regulada por las disposiciones de la corona. En consonancia con esta idea, se crearon instituciones destinadas a organizar la vida indígena de entre las cuales resalta la encomienda, que

> consistía en la adscripción de un grupo de indios a un español para que éste los protegiera, tratara de civilizarlos y enseñarles la religión, y cobrara el tributo que aquéllos le debían al rey. El pago de este tributo podía ser hecho en dinero o en especies, pero generalmente lo hacían los indios trabajando en beneficio de su encomendero, lo cual significó una mayor limitación de su libertad (1959, pág. 45).

Esta libertad que implicaba una doble subordinación (al encomendero y al rey) era pensada de manera proteccionista: educando a los indígenas, mediante sus instituciones, la corona "elevaba" la condición humana de los indígenas, a la vez que los transformaba en elementos socialmente útiles.

2 - PRECISIONES TEÓRICAS: LOS PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS

Hablar de los prejuicios nos ubica coherentemente en un terreno colindante al de la justicia. Etimológicamente, *praejudicium* quiere decir "precedente", juicio que se basa en decisiones y experiencias previas. Se trata de una opinión judicativa pronunciada sobre objetos, acontecimientos o personas/grupos, cuyo fundamento descansa en ciertas creencias cristalizadas

[42] Felipe III dirigió estas palabras a las Cortes de Valladolid de 1602: "Siendo como es la justicia, después de la religión, la primera y principal obligación, parte y virtud que los príncipes tienen", A.C.C., t. XX, p. 39.

socialmente; es decir, que se asientan sobre un marco de reconocimiento previo que quien lo pronuncia da por sentado.

Las primeras reflexiones en torno a los prejuicios lingüísticos no provienen de las ciencias del lenguaje sino de la Sociología y la Psicología; sin embargo, tomamos las observaciones que provienen de la Sociolingüística que se interesa por reconocer las relaciones existentes entre lenguaje y sociedad y, por ende, orienta buena parte de sus indagaciones a analizar los componentes de las actitudes y los comportamientos lingüísticos.

Una obra específica que aborda esta problemática es la de Tusón Valls (2010), quien propone una lectura de los prejuicios desde su aparición y su desarrollo a lo largo de la historia como 'juicios de valor'. Para ello, recupera aportes de filósofos, lógicos y lingüistas quienes, en algún sentido u otro, habilitan el reconocimiento de que las valoraciones hacia las lenguas y los hablantes no son algo nuevo, sino todo lo contrario: desde siempre se ha "sabido" y notado que existen formas de valorar positiva o negativamente una lengua, una cultura y que dichas valoraciones permiten, de la mano del poder y la política, alcanzar ciertos fines. A su vez, el autor distingue grados y tipos de prejuicios lingüísticos que pueden ser más o menos reconocibles y van desde prejuicios "inocentes", pasando por los culturales, hasta los prejuicios geopolíticos.

En la naturaleza del prejuicio se cuentan hechos insignificantes a partir de los cuales se realizan generalizaciones inadecuadas: esto se funda en la necesidad que tienen los sujetos de ubicar ciertos hechos en clases o categorías *racionales* basadas en experiencias directas, o bien *irracionales* que carecen de todo sustento real/evidencial (Allport, 1954). Lo que surge como corolario de estas observaciones es que el objeto –o sujeto— del prejuicio queda siempre ubicado en una situación de desventaja que **no** es merecida por su propia conducta. Pero además de este mecanismo de adscripción de los sujetos en clases, nos interesa revisar la **factibilidad o no que tiene la población nativa de hacerse oír** en este documento: a primera vista, podríamos decir que efectivamente los indios fueron escuchados por el oidor y sus funcionarios, quienes tomaron conocimiento de los reclamos pero, sin embargo, surge el problema acerca del modo en que esta palabra es escuchada. En este sentido, sostenemos que en la Visita se pone en evidencia un mecanismo muy restrictivo que articula las voces que en ella se oyen: la voz del indígena siempre está mediada y se escucha a partir de lo que otros dicen de ellos; nunca se oye la palabra directa del nativo sino que sus dichos son citados una y otra vez por

distintos sujetos hasta la última instancia, que es la de un español quien, finalmente, asienta sus dichos por escrito. Es esto lo que intentaremos demostrar a partir del análisis del dispositivo enunciativo.

3 - MODALIDADES DE ARTICULACIÓN DE LA PALABRA

El análisis está organizado en función de ¨aspectos¨ que no son sino las instancias más generales de instauración de la palabra que tienen como común denominador subordinar la palabra del nativo y, por lo tanto, coadyuvar a la minorización del grupo.

Primer aspecto:

La Visita se encuentra estructurada de tal modo que da un mayor protagonismo a la palabra de los funcionarios de la Corte, luego a los encomenderos y protectores de los naturales antes que a los nativos.

La normativa, la disposición de las partes y la necesidad de seguir el orden prescripto por el género discursivo *visita* dejan a los indígenas un lugar secundario, ya que son quienes deben responder a las preguntas previamente elaboradas y dispuestas por el formato procesal: no hay posibilidad de desviarse de ellas, de agregar más contenido, de comentar alguna otra inquietud. Es tal la estructuración del documento (tanto en sus modos de preguntar cuanto sobre los temas interés) que, incluso en casos donde los nativos no pudieron responder al cuestionario establecido (sea por falta de encomendero o encomienda, porque no reconocían como tal al sujeto a cargo de la encomienda, porque se habían escapado, etc.) no les fue preguntado por el Oidor ninguna otra cosa: no se les consultó sobre su forma de vida y administración de bienes, o si tenían tierras para sembrar o si recibían (y en manos de quién) la doctrina cristiana. En definitiva, estos indígenas en situación ¨irregular¨ no eran ¨interesantes¨ para el Oidor, por lo cual el cuestionario queda obsoleto pues carece de validez y resulta totalmente innecesario.

Segundo aspecto:

Sobresale en el texto un interés diferencial por la palabra del nativo; esto se observa en el modo en que se presentan, en su mayoría, las declaraciones de hombres y mujeres. Mientras aquellos comparecen en grupo pero hablan individualmente, respondiendo por extenso al mismo cuestionario, a las mujeres no se las señala sino grupalmente y se transcribe lo que todas juntas dijeron:

"[*Al margen*:] Declarazion de las yndias=

> En el dicho dia mes y año el dicho señor Visitador hico parecer ante si **sinco yndias** que por ynterpretacion de los ynterpretes nombrados **dijeron llamarce** Isauel= Maria Petrona= Pasquala Ynes y **por desir una mesas cossa fueron exsaminadas todas juntas** sin juramentos por no ser capazes del ni saber su grauedad y debajo de la protesta de desir la verdad declararon lo siguiente= Preguntantolas (…)= **Dijeron** que sinco= Preguntandolas que (…)= **Dijeron** que no sirben al encomendero= Preguntadas que cantidad le da a esta que sirue al encomendero= **Dijeron** que le da de vestir= Y en quanto a los malos tratamientos **dijeron** que no los an experimentado= **Y la dicha Ynes dijo** que el ato que su encomendero le da se compone de una manta (…)= Y en lo que toca a la missa y dotrina chritiana **dijeron** no la oyeron" (Encomienda de Ramón Quiroga, F.390r, pp. 117/8 tomo II).

A todas se les pregunta lo mismo, todas responden lo mismo y al mismo tiempo, situación que llama la atención: son puntuales los casos en los que, en el marco de la misma declaración conjunta, se erige y sobresale el comentario de alguna de ellas ("Y dijo la dicha Ynes") (Grana e Iarza, 2008). Sin embargo, del mismo modo en que se produce esa "desviación", se vuelve al curso normal de la declaración y se retoma la exposición unánime ("y dijeron"). A las mujeres las vemos declarando juntas e, incluso, no se les presenta un cuestionario, sino que aparecen reforzando lo que los otros indígenas varones dijeron: se trata, en cierta forma, de ecos de los varones.

Este escenario nos permite cuestionar hasta qué punto el escribano reproduce lo dicho en las declaraciones y en qué medida no elabora reversiones de lo dicho, es decir, nuevos textos. La estructura que presenta el documento —y su hermenéutica— nos permite arriesgar que en los momentos en los que declaran las mujeres de manera conjunta no hay una reproducción textual de lo dicho sino más bien una reformulación de ideas principales y más o menos generales.

Tercer aspecto:

Sumado a lo anterior y para seguir pensando la articulación desigual de la palabra a lo largo de la Visita, se explicitan los momentos (individuales y grupales) en los que participan los intérpretes, es decir, aquellos sujetos encargados de relatar al escribano qué debe escribir, según lo que dijeron los indígenas. En este sentido, se observa que la palabra de los nativos siempre está mediada —sea por el escribano o por los intérpretes y el escribano— y medida, ajustada al interrogatorio: no hay posibilidades de oír la voz del indígena de manera directa como sucede con el protector de los naturales o los encomenderos. De este modo, la palabra del nativo se oye, generalmente, citada

por una o dos instancias de locución (Bixio, 2013). Es una situación que se mantiene a lo largo de todo el documento e incluso, en las declaraciones de testigos ladinos, conocedores de la lengua española, oímos su palabra a partir de otra voz, la del escribano. Es decir, el escribano asienta lo que dijo el indio, según cómo le fuera preguntado y, cuando aparecen los intérpretes, encontramos una nueva instancia de mediación: el escribano asienta lo que dicen los intérpretes sobre lo que el indio dijo. El caso más visible de esta situación sucede en la encomienda de Cristóbal Funes (F.216 r a F.241v, pp. 350-373), lugar donde más trabajan los intérpretes, donde los nativos menos hablan español. Es una comunidad numerosa en relación a las otras agrupaciones, que está asentada en un pueblo o reducción y sus mujeres no trabajan en la casa del encomendero. Se podría afirmar que estas razones (a pesar de la variedad etaria de los miembros, que va desde niños pequeños a personas mayores) pueden ser la causa para que continúen hablando otra lengua (cuyo nombre desconocemos) y no puedan comunicarse en español.

Cuarto aspecto:

Continuando con esta línea de observaciones, encontramos casos en los que pareciera borrarse al responsable de la palabra. Ejemplos como "supo según le dijeron", "dice haber oído que escuchó", "dice haber estado presente", son signos de un intento de invisibilización de un locutor que parece distanciarse de sus propios dichos; lo llamativo de estos casos es que coinciden y se vinculan con las denuncias hechas al encomendero:

> "(…) por causa de disgusto que tenia con el dicho encomendero porque en una ocacion lo maltrato aratrandolo de los cauellos y abiendo llegado a defenderle su hijo que es la segunda persona se hacieron entrambos de que resulto llegar un pariente de dicho encomendero que se llama Fernando Parejo y le dio a dicho segunda persona a quien bio muy enfermo y con la herida **pero no bio el dicho que refiere por no aber estado en el dicho pueblo pero luego que bino a el oyo a los que se hallaron presentes**" (Encomienda de Leandro Ponce, F.13v, p. 169 tomo I).

> "Dixo que a este declarante no se le an hecho pero que al yndio Esteban le trasquilaron y asotaron que aunque **no lo vio este que declara fue muy publico entre los mesmos yndios y assi lo tiene por sin duda**" (Encomienda de Francisco de Tejeda, F.135v, p. 279 tomo I).

> "Preguntado sobre los malos tratamientos dijo que este no los a experimentado que **a odio desir** que a un yndio nombrado Pablo lo había maltratado y por su mala condicion se a ydo toda la mas gente que tenia en su estancia" (Encomienda de Miguel Bilches y Montoya, F300r, p. 39 tomo II).

En estos casos, podemos pensar cómo esa falta de precisión genera cierta incertidumbre en la palabra del indígena que denuncia o de aquel que ratifica la denuncia que otro indígena hizo al encomendero. La manera en que el escribano presenta el testimonio aparece desdibujada (lo muestra casi como un comentario) y, especialmente, carente de fuerza argumentativa.

Quinto aspecto:

En cuanto a las situaciones de enunciación del protector general de los naturales y los encomenderos, sucede exactamente lo contrario que con los indígenas: a ellos no solo se los habilita a hablar sino que, incluso, se les garantiza la posibilidad de expresión directa, sea de manera oral como por escrito. Se les permite conocer las declaraciones hechas por los indígenas para que elaboren los cargos y descargos correspondientes; estos sujetos se enuncian directamente, toman la palabra, con excepción de algunos encomenderos que contratan a algún letrado para que cumpla la función notarial. En dichas oportunidades, encomenderos y protectores utilizan figuras discursivas y términos jurídicos que prueban, por un lado, el conocimiento que tienen de la escritura y maneras de argumentar y, por otro, los saberes en torno a leyes, cédulas, ordenanzas, decretos y sobre la mayoría de los procedimientos legales. Se entiende, entonces, que saben cómo manejarse en esa esfera de la praxis y, por ende, en ese ámbito discursivo.

Sexto aspecto:

Por último, el escribano Lorenzo Pinto es quien queda generalmente en el primer plano discursivo, incluso más que el propio Luján de Vargas: es el responsable de la palabra pública, quien la administra, la otorga o la quita, pues es el portavoz oficial de su Majestad, el Rey (Grana 2012). Así, se podría afirmar que el visitador se expresa a través de su escribano, quien habla, a su vez, a las partes, que nunca se encuentran directamente en el intercambio discursivo. Es el escribano el delegado o agente oficial de la Corona que torna válidas las restantes voces: su presencia acredita los dichos y hechos ocurridos en el transcurso de la Visita; es decir que cada una de las declaraciones realizadas por los nativos, las exposiciones presentadas por los encomenderos o por el

protector de los naturales así como los fallos expresados por el Visitador están siempre corroboradas y rubricadas por el escribano.

4- NOTAS FINALES

En atención con estos niveles de enunciación que sucintamente reconocemos, es necesario destacar las diferencias que aparecen respecto a las posibilidades de decir. Existe una marcada oposición entre la palabra *siempre* autorizada, personificada en los funcionarios de la Corona, y las *ocasionalmente* autorizadas, en tanto aparecen cuando se les cede la oportunidad. Esta modalidad de circulación da cuenta no solo de un peso discursivo *desigual* sino también de un modo *diferenciado* de concebir a los locutores: es decir que entre el mundo del discurso y el mundo social se juega un tipo de relación que es marcadamente asimétrica. En el documento, existen lugares destacados para ser oídos y, en el plano social, existe un grupo con las condiciones necesarias para ocupar aquellos lugares: en este contexto, la palabra del nativo es secundaria.

En términos de Moreno Cabrera (2000) podemos asumir que se trata de un tipo de *discriminación lingüística* entendida como una actitud hacia las lenguas o variedades lingüísticas basada en la idea de que son susceptibles de ser clasificadas como superiores a otras, total o parcialmente (Moreno Cabrera, 2015). Si bien lo que apuntamos no es directamente una clasificación de la lengua, lo que sí existe es un gesto de ubicar las lenguas de los nativos, la palabra de la alteridad americana, en un lugar marginal: se escucha lo que se quiere escuchar, en un orden fijo y por boca de quienes está previsto que hablen. Hay, en este sentido, todo un engranaje que se impone desde el género *visita* que discrimina unas voces y enaltece otras. A partir de esto, sostenemos que del documento surge una evaluación que descansa sobre un principio de desigualdad: el modo en que se articula la palabra es el lugar central desde el cual se puede extender algunas explicaciones vinculadas a los prejuicios sociales. El dispositivo discursivo hispánico —con este mecanismo que restringe las posibilidades del decir— se erige como un verdadero principio restrictivo del orden social: son los sujetos los que quedan atrapados en unas redes clasificatorias que emanan de la lengua. En síntesis, *¨la situación de la estructura colonial* (la discursiva, en primer lugar)[43] *no hace sino crear una nueva ordenación de los grupos¨* (Tusón Valls, 2010:112) de modo tal que prejuicios sociales y prejuicios lingüísticos (discursivos) conforman una díada que habilita

[43] Lo que está dentro del paréntesis es de nuestra autoría.

la revisión de cierto ¨ombliguismo¨[44], que justifica todo tipo de argumentos sobre las lenguas y las comunidades que las hablan.

La idea de justicia de la que hablamos en el comienzo solo se deja entrever en la medida en que la *Visita* se trata de un documento que nace atado a la pretensión de administrar justicia, pero los mecanismos para su aplicación distan mucho de poder cumplir ese objetivo. El modo en que las palabras son dispuestas en la textura discursiva es signo de una arbitrariedad que descansa en un problema de mayor envergadura: el de la relación existente entre lengua e ideología, particularmente aquella que se funda en el/los nacionalismo/s (Moreno Cabrera, 2008). Esto es: las ideologías nacionalistas, colonialistas, que se caracterizan por una construcción homogénea de nación encuentran en el nacionalismo lingüístico los medios que le permiten imponer su lengua y cultura (sobrevaloradas) por sobre las demás (minusvaloradas), con las cuales *disputa* esferas de uso, funciones y permanencia. Este conflicto, que solo en apariencia es lingüístico, funciona como un espejo del modo en que los sujetos están organizados en el espectro social; estos reagrupamientos que tienen que ver con la posibilidad de decir son el vector de entrada al problema de un mundo jerarquizado, desigual e ¨injusto¨ donde las alteridades americanas quedan, definitivamente, desacreditadas.

BIBLIOGRAFÍA

Allport, G. (1954). *La naturaleza del prejuicio.* Eudeba, Buenos Aires.

Bixio, B. (2007). "La visita del oidor Luxan de Vargas a la jurisdicción de Córdoba del Tucumán (1692-1693): práctica de la justicia y disputa de valores", en: *Revista Española de Antropología Americana*, Vol. 37, N° 2, pp. 61-79.

Bixio, B. (2013). ¨Notas de lectura de la Visita de Luxan de Vargas al Tucumán Colonial¨, en: Bixio, B. (dir) (2013). *Visita a las encomiendas de indios de Córdoba (1692-1693)*. Tomo I y II. Editorial Brujas, Córdoba.

Bixio, B. (dir.) (2013). *Visita a las encomiendas de indios de Córdoba (1692-1693)*. Tomo I y II. Editorial Brujas, Córdoba.

Calvet, J. L. (1974 ed. 2005). *Lingüística y Colonialismo: breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Grana, R. (2012): *La argumentación judicial. A propósito del estudio de un género (Córdoba del Tucumán 1573-1700)*. Tesis doctoral. FFyH - UNC. Manuscrito.

[44] Tomamos la idea de Tusón Valls (2010).

Grana, R. e Iarza, V. (2008). "Dichos y hechos de mujeres indígenas de la colonia (Córdoba del Tucumán, fines del siglo XVII)", en: *Anuario de Estudios Bolivianos, archivísticos y bibliográficos*. Pp. 225-269.

Moreno Cabrera, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística.* Alianza Editorial, Madrid.

Moreno Cabrera, J.C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Ediciones Península, Barcelona.

Moreno Cabrera, J.C. (2015). *Los dominios del español*. Síntesis, Madrid.

Murra, J. (1964). "Una apreciación etnológica de la visita", en: *La visita hecha a la provincia de Chucuito por Garci Diez de San Miguel en el año 1567.* Ediciones de la Casa de la Cultura del Perú, Lima.

Tusón Valls, J. (2010). *Prejuicios lingüísticos*. Octaedro, Barcelona.

Zabaltza, X. (2006). *Una historia de las lenguas y los nacionalismos.* Gedisa, Barcelona.

Zorraquín Becú, R. (1959). *La organización política argentina en el período hispánico*. Emecé ediciones, Buenos Aires.

ANÁLISIS INTERCULTURAL EN LA DESCRIPCIÓN GRAMATICAL DE LA LENGUA QUECHUA: COLONIALIDAD Y PENSAMIENTO SITUADO

Corina Margarita Buzelin Haro

Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

RESUMEN

Usualmente, la descripción gramatical se presenta como un procedimiento desprovisto de ideología, como una técnica acética, única e incuestionable. Desde occidente, la gramática, así como la literatura, se piensan como instituciones que "contribuye[n] significativamente para la generación de estructuras de pensamiento, de acción, es decir, en la formación de identidades, el proceso de interpretación y de representación del espacio y del tiempo como experiencia cultural" (Palermo y Quintero, 2013). Se percibe como una esencia y, entendida de esta manera, a su vez construye identidades esencialistas. Sin embargo, por debajo de la descripción de las lenguas amerindias, no solo las producidas durante el período de la colonia, sino también las actuales, notamos procedimientos de dominación de matriz colonial, es decir, al tomar como modelo una lengua latina (latín, español) para describir una lengua amerindia (quechua) con rasgos diferentes se supone que existe un único modelo descriptivo de lengua al que el resto debe adaptarse en términos de carencia (falta de vocales) o de elementos sobrantes (partículas "sin significación" (sic)). Nuestro corpus está formado por cuatro gramáticas del quechua (Santo Tomás, 1560; González Holguín, 1607; Middendorf, 1890; y Quiroz Villarroel, 2000). Desde la perspectiva intercultural pretendemos observar cómo la descripción gramatical es una práctica situada ideológicamente y por lo tanto, cómo esta varía en las diferentes gramáticas pero que de todas maneras, si bien los objetivos de las descripciones van mutando a lo largo del tiempo, todavía hay ciertos procedimientos coloniales que se mantienen.

Palabras clave: colonialidad; gramática; ideología; pensamiento situado; quechua.

INTRODUCCIÓN

La lengua ha sido definida de diversas maneras: como sistema signos, como capacidad biológica innata, como un sistema de opciones, como una herramienta de comunicación; cada una de estas maneras de concebirla encierra

una perspectiva desde donde se mira y construye el objeto. Estos puntos de vista no se contradicen entre sí, sino que son diferentes, distintos, otros y conllevan una postura epistemológica e ideológica determinada.

Cada concepción de lengua se relaciona con perspectivas de análisis diferentes, y las gramáticas no escapan a esto. En este trabajo, hemos decidido focalizarnos en la descripción gramatical de la lengua quechua ya que consideramos que, usualmente, la descripción gramatical se presenta como un procedimiento desprovisto de ideología, como una técnica acética, única e incuestionable. Sin embargo, por debajo de la descripción de las lenguas amerindias, no solo las producidas durante el período de la Colonia, sino también las actuales, notamos procedimientos de dominación de matriz colonial, es decir, al tomar como modelo una lengua latina (latín, español) para describir una lengua amerindia (quechua) con rasgos diferentes se supone que existe un único modelo descriptivo de lengua al que el resto debe adaptarse en términos de carencia (falta de vocales) o de elementos sobrantes (partículas "sin significación" (sic)).

El corpus está formado por cuatro gramáticas del quechua que fueron realizadas en distintos momentos, por diferentes actores, y en diferentes espacios geográficos, es decir, corresponden a cuatro formas de pensamiento situado diferentes.

a. *Grammatica, o Arte de la lengua general de los Indios de los reynos del Peru* del Fray Domingo de Santo Tomás, impresa en Valladolid en el año 1560.

b. *Gramatica y arte nveva dela lengva general de todo el Peru, llamada lengua Qquichua, o lengua del Inca* del Padre Diego González Holguín, publicada en Lima, Perú, en el año 1607.

c. *Gramática Keshua* de Ernst Middendorf publicada en 1890 en Leipzig y traducida en 1970 y publicada por Aguilar en Madrid.

d. Por último, *Gramática del Quechua Boliviano Normalizado* de Alfredo Quiroz Villarroel publicada en el año 2000 por el Ministerio de Educación de Bolivia, Cultura Y Deportes, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef.

MARCO TEÓRICO

El presente trabajo se inscribe en el marco teórico de un programa de investigación denominado Lingüística Colonial y Poscolonial cuyas bases se remontan a la Lingüística Misionera. Sin embargo, consideramos que si bien la perspectiva intercultural está sugerida en los trabajos y objetivos de este

programa, profundizando en ella se enriquecerá el análisis con una mirada más amplia e interdisciplinaria.

El marco teórico-metodológico se organiza en tres apartados atendiendo a los tres caminos de abordaje del corpus.

Para el marco conceptual, seguiremos a Catherine Walsh (2006) en relación al "giro decolonial" en el convencimiento de que toda práctica intercultural tiene una fuerte raigambre de práctica política e ideológica. Con respecto al pensamiento decolonial, siguiendo a Mignolo (2007), este no se configura como un opuesto o contrario con las perspectivas coloniales, ya que de esa manera se estaría articulando como otro *unum*, en cambio, es un opuesto desplazado, no limitado a individuos sino a movimientos, instituciones: es pluriversal.

Para la historización de la gramatización, con respecto a las gramáticas de las lenguas originarias, y siguiendo a Mignolo (1991), existe una historia de la colonización del lenguaje que comienza con las gramáticas de las lenguas originarias elaboradas por misioneros que utilizaban como modelo de descripción la lengua latina, es decir, transferían una técnica, suponiendo, quizás que todas las lenguas existentes respondían a ese modelo. Encontramos algunos acercamientos a los procedimientos de la denominada Lingüística Misionera, específicamente en cuanto a lo que Zimmerman (2006) denomina la "construcción transcultural de la lengua del otro".

El sesgo epistemológico producido por intentar comprender y construir una lengua en términos de otra puso en juego ciertos presupuestos considerados universales, por ejemplo: que todo tipo de escritura tiene como momento final y elevado la escritura alfabética; o que hay un alfabeto universal completo frente al cual a las lenguas americanas les "sobran" o "faltan" letras.

Este proceso denominado por Mignolo (1991) "colonización del lenguaje", que Zimmermann (2006) considera "imposición cultural", implicó no solo la invisibilización de los grupos sometidos, sino la colonización de la memoria, de la historia.

Klaus Zimmerman (2013) en su conferencia retoma los rasgos ideológicos del pensamiento colonial en relación a la descripción de lenguas no-Europeas que Stefan Engelberg (2013) elabora a partir de sus estudios sobre el colonialismo alemán y la descripción lingüística y distingue cuatro ideologemas entre los que se pueden establecer oposiciones graduales:

- Ideologema de desarrollo (*Development ideologeme*)
- Ideologema de la complejidad (*Complexity ideologeme*)

- Ideologema de lenguas civilizadas o de alta cultura ("*Kultursprachen ideologeme [civilized language ideologeme*])
- Ideologema de la expresividad (*Expressiveness ideologeme*)

Y afirma que podemos reducir, al menos en apariencia, la ideología colonial a estos cuatro modelos; sin embargo, nota algunos contraargumentos, que si bien no desmantelan la descripción de Engelberg (2013), al menos la amplían ya que estas actitudes ideológicas no se circunscriben solo al ámbito colonial y no todas aparecen en todas las descripciones gramaticales coloniales.

Con respecto a la gramatización, Sylvain Auroux (1992), citado por Jean Philippe Babu (2007), y Klaus Zimmermann (2013), la describe como los mecanismos a partir de los cuales se desarrollan las gramáticas de las lenguas y distingue dos tipos: exogramatización, cuando el proceso es de una lengua gramatizada que convive, generalmente, con la lengua a gramatizar y con la que hay casi una relación diglósica; y la endogramatización que se produce desde la misma lengua que se gramatiza. Ahora bien, este último proceso Zimmermann (2013) lo ubica cronológicamente en el momento poscolonial ya que todas las descripciones gramaticales de las lenguas durante el período de la colonia no solo van a mantener la ideología colonial porque fueron elaboradas en ese contexto, sino, e íntimamente relacionado con esto, serán producto de la exogramatización

AUTORES

Con respecto al análisis de los autores notamos que en los cuatro, la labor descriptiva de la lengua quechua es el punto en común, la diferencia radica en el lugar de enunciación de cada uno. La relación entre los dos primeros autores (Santo Tomás y González Holguín) es evidente ya que comparten las circunstancias socioculturales no solo porque forman parte como agentes de la Colonia, sino también en los objetivos de su labor gramatical destinados a la evangelización y al adoctrinamiento religioso.

En el caso de Middendorf, el interés antropológico en la descripción gramatical, lo aleja de los fines religiosos de los anteriores, y se inscribe bajo un interés cultural-intelectual, se configura como un agente del saber letrado y viajero, en términos del siglo XIX. Comparte con los anteriores un lugar de enunciación occidental, europeo.

Finalmente, y en un espacio enunciador diferente, Quiroz Villarroel describe gramaticalmente a la lengua quechua (*Runasimi*) desde Bolivia, desde América Latina y en el siglo XXI. Su lugar de enunciador como sujeto latinoamericano es legitimado por las instituciones que avalan la obra, como el

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y UNICEF), y como conocedor de la lengua quechua como hablante nativo.

Ahora bien, ninguno de los cuatro autores se presenta como especialista en lingüística, quizá González Holguín, por su preparación en el orden de los jesuitas tenga más conocimiento formal sobre las descripciones gramaticales; el resto, evidencia conocimientos informales, a través de la experiencia por viajes (Fray Domingo de Santo Tomás y Middendorf), por lecturas de obras similares (Middendorf), o por usuario de la lengua y traductor de obras literarias (Quiroz Villarroel). Sin embargo, todos buscan justificar su experticia evidenciando marcas o pruebas que legitimen su obra frente a la Corona u otra institución política (Fray Domingo de Santo Tomás y Diego González Holguín), frente a la editorial y sus pares intelectuales (Middendorf), o frente a los destinatarios interesados en la lengua quechua, estudiantes, padres, docentes (Quiroz Villarroel).

TRADICIÓN

Santo Tomás, 1560 y González Holguín, 1607

Ambos autores pertenecen e inscriben su labor bajo los principios de la religión cristiana, sobre todo a la hora de justificar la creación de la gramática de una lengua desconocida que encuentra la motivación en la predicación y conversión de los habitantes del Perú.

En el trabajo de 1560, encontramos numerosas menciones que vinculamos con la tradición greco-latina. A la hora de evidenciar la importancia de la utilidad de cada ciudadano para con la república y condenar el ocio, sigue a Platón y Eurípides; para engrandecer la figura del rey y su padre, recurre a la imagen de Alezandro (Alejandro Magno) y compara indirectamente su labor de perpetuar la imagen de los gobernantes con las tareas realizadas por Apelles (pintor de la Edad Antigua) y Lysippo (escultor clásico griego), ambos elegidos por Alejandro Magno para inmortalizar su imagen. En cuanto a la tarea lingüística, menciona a Antonios de Nebrissa (sic), siguiendo el procedimiento de tomar como modelo la lengua latina; y aclarando la posibilidad de correcciones en el futuro como ocurre con las tres enmiendas de la obra de Nebrija.

Por otro lado, en la gramática de 1607, el autor se inscribe en una tradición exclusivamente cristiana: A lo largo del prólogo, las citas bíblicas van formando un cuerpo argumental complejo que deriva en la justificación de su labor como lingüista, en el don de las lenguas que se presenta como divino y otorgado por

Dios. Entre los libros citados, recurre tanto al Antiguo como al Nuevo Testamento: Hechos de los Apóstoles, Isaías, Corintios, y Mateo.

La formación como jesuita también se evidencia en el conocimiento de documentos ecuménicos: publicaciones del Concilio de Trento, los Sermones del Papa San León o las palabras de San Pedro.

Middendorf, 1890

Si bien aparecen nombradas las obras de los misioneros sobre la descripción del quechua, la función no es la de inscribir esta obra en los términos de aquellas, si no por el contrario, establecer una diferencia con la génesis, los intereses y los fines.

Hay claras referencias a una tradición intelectual asociada con la palabra escrita, con la imprenta, es decir, con la jerarquización del saber (y de la lengua) que esté fijo e institucionalizado.

Quiroz Villarroel, 2000

Como fue abordado en el apartado sobre los autores, el lugar de enunciación alterna entre lo quechua y no-quechua. De esta manera, no definimos una tradición específica que se siga en ese sentido, sin embargo, podemos notar que esta gramática se inscribe bajo intereses pedagógicos y educativos, e "intercultural", en un sentido diferente al planteado en esta investigación, ya que lo restringe a "rescatar de lo occidental todo aquello que consideremos útil para nosotros, sin perder de ninguna manera nuestra identidad" (Quiroz Villarroel, 2000, p. 9). En este sentido, este estudio plantea una noción más amplia de la interculturalidad, como espacio de conflicto pero a la vez de relacionalidad, no solo de contacto.

De la misma manera que la gramática de Middendorf, nombra y conoce las gramáticas misioneras, e incluso cita a la del alemán.

A MODO DE SÍNTESIS: PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO SITUADO

El concepto del conocimiento/pensamiento situado sostiene que las circunstancias particulares históricas y sociales son el contexto en el que se produce todo conocimiento, por más que el conocimiento científico tenga aspiraciones de universal, neutral y desprovisto de factores políticos, culturales y sociales.

Frente a esto y analizando las obras de nuestro corpus, notamos que la génesis de las dos primeras gramáticas (Santo Tomás, 1560 y González Holguín, 1607) responden al paradigma de la ciencia neutral y universal:

> este conocimiento requiere para su autoridad de una mirada que observa sin ser observada, que distancia y separa el sujeto que conoce de aquello que conoce, de tal forma que el primero **nunca queda involucrado en la representación que hace del mundo**. Esta técnica de visualización es no obstante, parcial (Piazzini, 2014, p.20 – el destaque es nuestro)

Con respecto a la gramática de 1890 se ubica en un período cronológicamente poscolonial, sin embargo, la descripción es coincidente con los que Piazzini (2014) describe como:

> Una primera dificultad tiene que ver con que el asunto se reduzca a una **romantización o exotización** de la alteridad; estas perspectivas no son políticamente inocentes y por lo tanto no están exentas de un necesario análisis crítico. (p. 20- el destaque es nuestro)

Si bien no estamos ante los mismos fines con los que fueron concebidas las gramáticas misioneras, esta obra cuyo autor es alemán repite los mismos mecanismos coloniales que aquellas. Los autores como sujetos de enunciación comparten entre sí un lugar de enunciación de privilegio epistémico, incuestionable porque están situados en lugares de poder, diferentes entre sí, porque responden a diferentes épocas y circunstancias históricas, pero similares en que son sujetos enunciadores occidentales que construyen saberes sobre objetos no-occidentales. El solo hecho de pertenecer a la cultural intelectual/letrada europea los hace poseedores de una legitimidad epistémica que no poseen los mismos hablantes de la lengua que es descripta.

A la última gramática de 2000, denominada así misma como "intercultural", la podemos concebir como proyecto de regionalización e internacionalización en términos de Piazzini (2014) como "localizadas en el filo de una condición doble: hegemónicas hacia adentro y subalternas hacia afuera de las espacialidades regionales infraestatales e internacionales" (p. 13), es decir, al responder y ser avalada por una institución del estado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) está en una posición de gestión de los discursos, sin embargo, el sujeto enunciador se presenta en el mismo filo de la condición doble, por momentos configura su lugar de enunciación como un "nosotros no europeo" (específicamente, no-español). En otros momentos (un párrafo de diferencia), se despega de esta identidad y describe desde un no-lugar, desde la neutralidad del afuera: "hizo que los indígenas renegaran de su cultura… se

avergüencen de hablar su lengua" (p. 10); y, en un tercer momento, esta dualidad del "nosotros" se plantea de manera evidente en la misma frase: "Mientras en castellano **expresamos** ideas o conceptos con dos, tres, o más palabras, en el quechua la misma idea o concepto lo **expresamos** con una sola palabra." (p. 13 – el destaque es nuestro).

EXOGRAMATIZACIÓN E IDEOLOGEMAS EN LA DESCRIPCIÓN DEL VERBO

A lo largo del análisis de la categoría verbo, hemos observado grandes similitudes en el abordaje entre los autores. El punto de partida es claramente el mismo que sostiene que las clases de palabras parecen ser universales y venir determinadas por un conocimiento común, compartido y evidentemente occidental. Ninguno de los autores define al verbo quechua, sino que se detienen en caracterizar a la categoría desde el nivel semántico y con algunas notas sintácticas y morfológicas que se van armando a lo largo de las descripciones.

Por lo tanto, la exogramatización ya viene determinada desde el inicio de la descripción gramatical en estas obras. De acuerdo a la organización y manera de exponer los diversos aspectos del verbo (modo, tiempo, voz), esta supone una sistematización equiparable a las de las lenguas tomadas como base; incluso esos mismos aspectos responden a categorías predeterminadas al análisis del quechua, es decir, no son rasgos que se desprenden de generalizaciones observadas en el análisis de la lengua sino que por el contrario, son características del latín, del español o del alemán que funcionan de esquema que va siendo completado con elementos de esta lengua amerindia. Con respecto a los modos y tiempos verbales, la designación y los valores son propios de las lenguas occidentales; seguimos observando la tendencia de los autores de partir de una clasificación previa e ir completando ese esquema con las formas del quechua. En algunos casos, además de este proceso se describen elementos que no coinciden con el modelo base, pero la decisión de los autores implica no la generación de nuevas categorías requeridas por la lengua, sino por el contrario, con las tipologías que ya tienen a su disposición forman otras mixtas que combinan algunos rasgos de unas y otros rasgos de otras (por ejemplo, los modos mixtos de González Holguín: Optativo Indicativado u Optativo Imperativado). Con los tiempos verbales ocurre algo similar si nos centramos en analizar contrastivamente la organización temporal de los verbos entre los autores. Algunos de ellos parten inflexivamente del sistema modo-temporal latino o español y completan cada casillero de este esquema con

formas coincidentes pero de valores distintos (Santo Tomás y González Holguín); otros, en cambio, ponen el foco en los significados y los asocian por cercanía o semejanza con los tiempos ya preconfigurados. Si bien los procesos son diferentes, los resultados finales son los mismos con mayor o menor número de clasificaciones.

Los casos más evidentes de exogramatización los notamos en la descripción de la voz pasiva y de las partículas. En ambos se observa cómo los autores buscan forzar la caracterización para que se adecue a la organización del sistema siguiendo los modos de las lenguas occidentales nombradas. Con las partículas, si bien las toman como elementos de lengua (independientemente de que no tengan un correlato directo con palabras o clases del español), al momento de describirlas se siguen categorías ya definidas y configuradas en las lenguas occidentales como si fueran universales (adverbio, valores modales, aspecto, reflexividad/reciprocidad), sin tener en cuenta que la confluencia de valores en una misma forma implique, posiblemente, que el quechua configure nocionalmente de diversa manera que las lenguas usadas como modelo de descripción.

Los ideologemas, entienden que a la lengua le "faltan" formas, que los hablantes utilizan y "confunden" unas formas por otras cuando se expresan, que la misma forma puede usarse con un valor o con otro diferente, que las partículas son "no significativas", que "carecen" de formas para significar o que son pocas en relación al español/latín/alemán y esto dificulta las expresiones completas o complejas; todas estas características que observamos en los autores se corresponden con una concepción caótica de la lengua: primitiva, porque no está organizada; de bajo nivel de expresión, porque es "incompleta"; carente de complejidad, por la falta de sistematización de sus elementos; y de baja cultura, porque además de ser ágrafa con estos rasgos no alcanza para expresar ideas complejas o civilizadas. Esta caracterización que se vislumbra entre las descripciones gramaticales aparentemente desprovistas de ideología son el resultado de mirar una lengua desde otra considerada: desarrollada, de alto nivel de expresividad, compleja y de alta cultura. Entonces, todos aquellos rasgos en los que difiera con ese modelo van a ser considerados como su opuesto negativo: si no es como esta lengua, es inferior.

Considerando los procesos de exogramatización y los ideologemas, observamos las maneras en las que bajo la descripción gramatical operan intereses ideológicos, políticos, culturales y económicos invisibilizados bajo la aparente neutralidad de la disciplina. La colonialidad epistémica descansa en la

utilización de categorías, clasificaciones y significados desarrollados para la descripción de una lengua y utilizados para la caracterización de todas, como si todas las lenguas fueran iguales, tuvieran la misma estructura y todas las culturas, por añadidura) respondan a las mismas necesidades expresivas o configuren la realidad de acuerdo al mismo modelo.

CONCLUSIÓN

Con la elección de cuatro gramáticas que responden a diferentes períodos de tiempo y culturales, pretendemos demostrar cómo la *praxis* colonial es un proceso y mecanismo separado de un momento histórico y que atraviesa los modos de configurar y concebir el conocimiento que se extiende y se desarrolla incluso en la actualidad.

En nuestros términos creemos conveniente que la propuesta de "indisciplinar" la gramática, a través de reflexionar sobre los límites invisibilizados de las ideologías de trasfondo de los modelos gramaticales y de proponer un espacio de relacionalidad para la descripción de las lenguas es un modelo posible dentro de la propuesta intercultural ya que sostenemos que: "En sí mismas, ni las culturas, ni las sociedades son holísticas, sino que son sistemas de acción y significación polivocales, descentrados, fracturados, que abarcan varios niveles." (Benhabib, 2006, p. 61)

BIBLIOGRAFÍA

Gramáticas

González Holguín, D. (1607). *Gramática y Arte nueva de la lengua general de todo el Perú llamada Lengua Qquichua, o lengua del Inca.* Lima, Perú. Recuperado de http://www.wdl.org/es/item/13768/

Middendorf, E. (1970). *Gramática Keshua*. Madrid, España: Aguilar (Traducción de Ernesto More del alemán de (1890) *Das Runa-Simi oder Keshua-Sprache wie sie Gegenwärtig in der Provinz Cuzco Geschprochen Wird.)*

Quiroz Villarroel, A. (2000). *Gramática del Quechua Boliviano Normalizado.* Bolivia: Ministerio de Educación de Bolivia, Cultura Y Deportes, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/94368144/Gramatica-Quechua-Boliviano-Normalizado

Santo Tomás, Fray Domingo de (1560). *Gramática o Arte de la lengua general de los Indios de los Reynos del Perú.* Valladolid, España. Recuperado de https://archive.org/details/grammaticaoarted00domi

Material teórico y antecedentes

Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Brasil: Unicamp

Babu, J. P. (2007). "L'influence de la tradition grammaticale gréco-latine sur la grammaire du thaï". En *Revue de la Faculté des Humanités de l'université Naresuan.* Phitsanulok (Thaïlande), 21 pages. Recuperado de http://www.human.nu.ac.th/journal/full/2550-4-5-02.pdf

Benhabib, S. (2006). ""Nous" et les "autres" ¿El universalismo es etnocéntrico?" en *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

Borrero Barrera, M. y Cala Carvajal, R. (2003). "De la descripción gramatical de las lenguas indígenas americanas (siglos XVI-XVII)". En *Revista de Filología*, 21. Pp. 29-36. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/640073.pdf

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico" En El *giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores

Castro-Gómez, S.; Schiwy, F.; y Walsh, C. (Ed.) (2002). "Introducción" en *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar

Engelberg, S.(2013). "German and the South Pacific: the role of language ideologies in language politics". En *International Conference on Colonial and Postcolonial Linguistics - Colonial Ideology in Linguistics*. Bremen, 04 Septiembre. Recuperado de https://mlecture.uni-bremen.de/ml/index.php?option=com_mlplayer&template=ml2&mlid=2557

Errington, J. (2001). "Colonial Linguistics". En *Annual Review of Anthropology.* Vol 30. Pp 19-39. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/3069207

Martino Alba, P. (2015). "Las aportaciones lingüísticas y literarias de fray Domingo de Santo Tomás, O.P.: de la traducción sin original textualizado a las fuentes documentales" en *Mutatis mutandis*. Vol 8. N° 12015. pp. 8-27

Mignolo, W. (1991). "La colonización del lenguaje y de la memoria: complicidades de la letra, el libro y la historia" en *Discursos sobre la invención de América* (Iris Zavala comp.). Atlanta, Estados Unidos: Rodopi

Mignolo, W. (2007). "Pensamiento decolonial: desprendiemiento y apertura. Un manifiesto" en El *giro decolonial: reflexiones para una diversidad*

epistémica más allá del capitalismo global. Compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores

Molina-Vital, C. (2012). "Voz pasiva en el quechua de Ancash (en realidad no es voz pasiva…)". Presentación en *Primer seminario internacional lengua, cultura y sociedad en Ancash.* Recuperado de https://www.academia.edu/1810526/La_voz_pasiva_en_el_quechua_de_%C3%81ncash_en_realidad_no_es_voz_pasiva_

Molina-Vital, C. (s/d). "Passive voice – kaa in Ancash Quechua and its relation to the middle voice —A cognitive-functional account—" Recuperado de https://www.academia.edu/1466638/Passive_voice_kaa_in_Ancash_Quechua_and_its_relation_to_the_middle_voice_A_cognitive-functional_account_

Mortamet, C. y Amourette, C. (2013). "Missionary descriptions in a colonial context. The grammatization of Swahili through the study of four missionary grammars from 1885 to 1944". En Zimmermann, Klaus y Kellermeier-Rehbein, Birte (2013) *Colonialism and Missionary Linguistics*. Berlin, Alemania: De Gruyter.

Palermo, Z. (2010). "Una violencia invisible: la "colonialidad del saber"". En: *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* - Universidad Nacional de Jujuy. Julio Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18516804005

Piazzini, C. E. (2014). "Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad". En *Geopolítica(s)*. Vol 5, Núm 1. Pp. 11-33

Segovia Gordillo, A. (2010). "La *Gramática y Arte Nueva de la Lengua General de todo el Perú* (1607) de González de Holguín y las Gramáticas de Nebrija (H. 1488 y 1492)". En *Anuario de Lingüística Hispánica*. XXVI. Universidad de Valladolid. Pp. 89-114

Stolz, T. y Warnke, I. (2013). "From missionary linguistics to colonial linguistics". En Zimmermann, Klaus y Kellermeier-Rehbein, Birte (2013) *Colonialism and Missionary Linguistics*. Berlin, Alemania: De Gruyter.

Walsh, C. (2006). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". en VVAA *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Zimmermann, K. (2006). "Las gramáticas y vocabularios misioneros: entre la conquista y la construcción transcultural de la lengua del otro", en Máynez,

Pilar (ed.): *Actas del V Encuentro de Lingüística de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán* (UNAM), México Recuperado de http://www.wsp-kultur.uni-remen.de/doc/construcci%F3n%20y%20transculturaci%F3n%20Acatl%E1n%20corr%20corr.pdf

Zimmermann, K. (2013). "Colonial ideology in linguistics". En *International Conference on Colonial and Postcolonial Linguistics - Colonial Ideology in Linguistics*. Bremen, 04 Septiembre. Recuperado de http://mlecture.uni-bremen.de/ml/index.php?option=com_mlplayer&template=ml2&mlid=2527

LA BÚSQUEDA DEL ORO COMO ACTO POÉTICO FRENTE A LA LENGUA COMO PODER EXTRACTIVISTA

Santiago Mateos

Me propongo hacer una lectura del "Prólogo" a la Gramática de la lengua castellana de Antonio de Nebrija como puesta en marcha de la administración normativa de la lengua en vistas a garantizar una controlada y estandarizada visión del "nuevo mundo". Luego, leeremos un poema del sanjuanino Jorge Leónidas Escudero para contraponer una metafórica búsqueda del oro (como acto poético), al accionar extractivo y feroz de los primeros conquistadores. La normativización de una lengua en simultaneidad a la conquista habilita una comunidad lingüística a administrar el afuera de modo que se justifique llevar a cabo la brutal devastación de otros mundos que no entren en palabras de su lengua emergente. El oro en primer término, y luego un sinnúmero de nuevas riquezas, fue motivo de búsqueda para muchos aventureros que, siguiendo los comentarios de los primeros exploradores (un derrotero acotado y estandarizado) reducían su experiencia a los comienzos del Extractivismo. La búsqueda del oro que propone Escudero, en cambio, es la búsqueda por la búsqueda misma, inicio de un camino de contemplación del afuera que lejos de los afanes por riquezas materiales, eleva el lenguaje con re-creaciones morfológicas y sintácticas que amplían el espectro de nuestra visión del mundo, llevándolo por fuera de las normativas, hacia las verdaderas riquezas que propone el territorio.

Palabras clave: Poesía; Escudero; Nebrija; Conquista; Gramática

DESMITOLOGIZACIÓN DEL TERRITORIO

En Dialéctica de la Ilustración Adorno y Horkheimer hacen un reconocimiento del elemento burgués presente en la Odisea de Homero. Para los autores, la obra fundante de la literatura occidental presenta a Odiseo atravesando todo un catálogo de mitos con los cuales distintas culturas prehelénicas daban sentido al miedo ancestral que imponen las fuerzas naturales. El héroe por medio de su "astucia": los desafía, los enfrenta, los vence, y derroca de este modo su potencialidad de hacer sentido. Valores como la autoconservación, el retorno a la patria y la propiedad estable entran en conflicto y salen vencedores ante los demonios que pueblan ignotas tierras.

Como las aventuras de Odiseo, así también los conquistadores de América ponen en juego la misma escala de valores en pos de lo que consideramos: una desmitologización del territorio. El desembarco de Colón trae consigo el inicio

de una programática imposición de ver el Nuevo Mundo que depone la naturaleza de estas geografías a territorio destinado al Extractivismo; y lo hace a partir de una desvinculación programática entre las culturas que lo pueblan y las ancestrales fuerzas de la tierra con las que se amalgaman en un todo.

El terror a lo otro que no es el sí mismo es el enemigo frente al cual Odiseo el primero y luego todo aparato imperialista y represor pone en ejecución su astucia. Aquello que no sea (o atente contra): la autoconservación, la pertenencia a una patria y la propiedad estable, queda fuera del espectro de lo posible y será aniquilado a cualquier precio. La potencialidad de la conquista se sostiene en haber situado esta escala de valores como esencia inexorable del individuo civilizado. Desde el momento de la conquista, tales valores se vuelven piedra de toque sobre la cual sopesar las culturas en pos de su dominio y sometimiento. El fin último de la conquista —para las cuales miles de aventureros trajeron muerte y por las cuales perdieron la vida—, sea que se justifique en la extracción del oro, o en someter cientos de culturas a la religión cristiana; será siempre en última instancia confrontar con el miedo primitivo del pensamiento occidental y su completa aversión a lo desconocido.

La programática desmitologización de América consistió en articular la Gramática de la lengua española de Antonio de Nebrija con la cruz y la espada, es decir: la aguerrida España de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, y la inquisitiva Iglesia Católica. El aporte de la Gramática a la conquista corresponde en garantizar la legislación del decir y con ello la imposición de valores civilizados donde otras formas de hacer mundo encontrarán su filtro y rechazo. El accionar en conjunto de los tres poderes reduce toda cosmovisión prehispánica a una geografía virgen destinada al Extractivismo.

NEBRIJA: EL ARBITRIO DE TODAS NUESTRAS COSAS

El mismo mes de agosto de 1492 coincide la salida del primer viaje de Colón con la publicación de la Gramática de la Lengua Castellana, Esta obra contiene un prólogo-dedicatoria a la Reina Isabel que es ya un pie de guerra frente a "pueblos bárbaros de peregrinas lenguas". En dicho Prólogo, Antonio de Nebrija hace apología de la amistad entre el poder imperialista y la lengua: traza un recorrido histórico de la emergencia y caída de los grandes imperios y su entrañable vinculación con el lenguaje. Menciona el egipcio, el hebreo, el griego, el latín, y al final de su recorrido llega a España, aprovecha para ensalzar su pujante situación política, hace arenga del ímpetu imperialista y en ese panorama vincula su gramática como compañera esencial de las próximas acciones de conquista que lleve adelante Su Majestad. Para allanarle mejor el

camino en materia de gramática, Nebrija manifiesta la programada desmitologización en el seno mismo de la norma de la lengua, que luego facilitaría la imposición de valores civilizatorios a los pueblos conquistados:

Y por que mi pensamiento y gana siempre fue engrandecer las cosas de nuestra nación, y dar a los ombres de mi lengua obras en las que mejor puedan emplear su ocio, que agora lo gastan leyendo novelas e istorias embueltas en mil mentiras y errores, acordé ante todas las otras cosas reducir en artificio este nuestro lenguaje castellano, para que lo que agora y de aquí en adelante en él se escribiere pueda quedar en un tenor," (Nebrija:1980, 100-101)

Dicen Adorno y Horkheimer con respecto al pensamiento triunfante, que siempre que éste abandona su elemento crítico se vuelve mero instrumento al servicio de lo existente, contribuye sin querer a transformar lo positivo que había hecho en algo negativo y destructor. (Adorno y Horkheimer:1998, p. 52) Al exponer que ha reducido las posibilidades de la lengua en materia de artificio, Antonio de Nebrija confiesa una represión voluntaria del elemento crítico —que supone un pensamiento creativo—, y una instrumentación del pensamiento en función de lo meramente existente en manos del Imperio. Reducir la lengua en artificio para que en adelante todo cuanto se escriba se haga en un solo tenor, acarrea la violencia de presuponer un marco lícito al pensamiento, y decretar que de ahora en más en habla hispana todo pensamiento tiene una contención establecida donde lo distinto será reducido a mentiras, o igualado a un modo unívoco y preestablecido de ver el mundo.

Antonio de Nebrija es el intelectual que supo reducir en artificio la lengua, disponerla luego a manos del Imperio, y advertir a éste la potencialidad que conlleva dominar el arbitrio del significado. La fundación de una gramática en coordinación de los poderes escolástico, monárquico, y eclesiástico potenció a nivel de matriz de pensamiento la imposición de valores Occidentales sobre América prehispánica y garantizó el proceso de desmitologización que se iniciaría con la conquista y se sostendría con las leyes del vencedor sobre cualquiera que intente dar crédito a las fuerzas ctónicas del territorio conquistado.

LEONIDAS ESCUDERO Y LAS FUERZAS CTÓNICAS

Según Antonio de Nebrija el arte de las letras al cual llamamos Gramática se divide en dos partes: la metódica que contiene los preceptos y reglas del arte; y la histórica donde se considera a los poetas y otros autores en cuya semejanza hemos de hablar.

Leonidas Escudero, poeta sanjuanino (1920-2016) dedicó su búsqueda a la

minería y al arte de las letras. Publicó poemas desde los 50 años, una obra que se compone por quince poemarios, un cancionero y dos antologías, la última de las cuales elegimos para trabajar: Andanzas mineras II. El motivo de contraponer la gramática española a una manifestación poética radica en advertir la oposición de movimiento entre trasladar la experiencia a las letras (el poeta), con respecto a imponer preceptos sobre la experiencia (la gramática). Finalmente, el hecho de contraponer a la Gramática de Nebrija un poeta minero contemporáneo lleva por motivo reparar en "la búsqueda del oro" como temática principal tanto en la búsqueda del poeta como en la de los primeros conquistadores.

La poesía de Leonidas Escudero ofrece una cartografía de la región andino-cuyana, marcada por una incesante dicotomía: la Cordillera y la ciudad. La voz poética es la del aventurero que sale de la ciudad una y otra vez huyendo de todo bienestar civilizado por vivenciar la búsqueda en los cerros de la Cordillera. Así, la búsqueda del oro es la búsqueda de la iluminación encerrada en lo profundo de elevados picos cordilleranos. El oro en su estado natural se comporta como una fuerza del inframundo que llama al poeta, lo seduce y lo hace cantar. Como Poseidón confundiendo las naves de Odiseo, el oro es la fuerza ctónica que mueve al poeta por recónditos territorios en busca de grietas que ofrezcan algún hallazgo que transforme el mundo conocido.

Además de hacer de la búsqueda del oro un exquisito complejo metafórico, la poesía de Escudero pone en valor un modo de usar el español propio de estas geografías. Es un gesto de rebeldía para con el lenguaje oficial ya que valida un habla trunca con respecto a la norma. Abordar de este modo los poemas dan por resultado gestos de un conversatorio íntimo y amistoso en donde el lector se vuelve un fiel testigo de los más preciados hallazgos del autor. Lector y escritura son en Escudero la misma veta que se prolonga en el hallazgo del sentido.

Analizaremos el poema "El tesoro" para acceder a las particularidades de la búsqueda de Escudero a fin de contraponer las formas de hacer lenguaje de un poeta enlazado a la experiencia del todo, con respecto a quienes disponen leyes y preceptos como medio para violentar el entorno y extraer de él lo que consideran valioso.

EL TESORO
He iniciado, peligrosamente azul,
otro ciclo de presentaciones.

Ya la cerveza no levanta espuma,
ni nada endulza el café.
Mozo, dígale a quien pregunte, diga: Viaja
con los pájaros que emigran.

Por las ventanas de lo hipotético arrojo
la corbata,
ya voy con la mochila.
Y filos Cordillera, cuesta de los machos apuna,
soledades.

El viento balbucea que todo es posible.

Se ilumina con chispas de mi acero la cueva oscura;
demando a golpes, grito.
Eco de un hambre eterna, con las manos heridas
busco el tesoro, lloro, retrocedo.

Regreso a los caminos a contra pelo,
sobre escarcha en verano y las orejas
mordidas, disfrazado
de transeúnte: -Mozo, traiga un vino.

¿Y el tesoro?
Un coro de gorriones en mi hombro
me dijo dónde estaba,
y aún no está.

Lo ando buscando con un ala rota.
Infinidad de madres van a parirme,
corrigiéndome,
hasta que lo pueda hallar.

(Escudero: 2015, p.129)

El poema comienza con la apatía frente a un mundo desgastado en la rutina, donde el mozo se presenta como único civilizado con quien dialoga. El mozo por su rol es quien atiende, quien sirve al otro en medio de una sociedad mezquina y ahogada por la autoconservación y la propiedad estable. El mozo, atento y confidente para con el poeta se vuelve portavoz de una incógnita por vía de la metáfora "mozo, dígale a quien pregunte, diga: Viaja con los pájaros que emigran". En adelante el poeta comienza el periplo de transición que parte de un territorio que podríamos asociar al triunfo del pensamiento Ilustrado (la ciudad donde se exponen presentaciones) hacia el territorio donde dominan las fuerzas ctónicas. Por las ventanas de todo proceso racional (lo hipotético) el poeta arroja su indicio de ciudadano ilustre (la corbata). Pasa al terreno de las fuerzas ctónicas que se caracteriza por la incomodidad, el peligro, la soledad. El viento "le dice"; como Poseidón a Odiseo, el viento lo interviene con especulaciones, lo ayuda a perderse en las entrañas de las fuerzas primordiales.

La verdadera Ilustración se presenta como una paradoja en la cueva oscura que se ilumina con las chispas del accionar del poeta. Éste demanda a golpes, grita, hace un abandono absoluto de todos los preceptos que lo pretendían civilizado en pos de conciliar con las entrañas de la tierra. Le responde el eco de un hambre eterna, y esa figura auditiva (el eco) se completa en el último verso: primero grita, luego escucha el eco: "busco el tesoro, lloro…".

Disfrazado de transeúnte (como Odiseo en su vuelta a Ítaca), el poeta retorna a los límites de lo civilizado, pero solo para recuperarse un momento y volver a tentarse con las potencias ctónicas que lo seducen "mozo, traiga un vino". Vuelve a hacer contacto con el otro, el confidente, el que atiende y solicita "vino" que no es sino la maceración del fruto de la misma montaña.

¿Y el tesoro? parece que dijera el mozo, y la figura auditiva de la pregunta se completa nuevamente con el eco: un coro de gorriones en mi hombro/ me dijo dónde estaba. Este verso esconde tres veces la palabra oro que está y paradójicamente no está: en "coro", "hombro" y "gorriones".

Infinidad de madres van a parirme corrigiéndome hasta que lo pueda hallar. Es la estrofa final del poema y aquí el poeta asienta una alianza con la fuerza primordial intrínseca a la humanidad: el alumbramiento maternal. Este último verso implica un abandono total del sí mismo que inculca el pensamiento occidental, por una alianza con la cosmovisión colectiva y trascendente como auténtico tesoro.

LA DESMITOLOGIZACIÓN DEL TERRITORIO

La desmitologización del territorio americano implica garantizar que el desborde a las fuerzas de la naturaleza que conforman nuestro entorno no nos atañe, y sobre todo, que frente a ello nada tenemos por hacer. Megaminerías, agrotóxicos, fraking, desmontes indiscriminados, todo se apaña socialmente en una misma lógica que nos resguarda como especie ilustre en una enorme burbuja aséptica a la cual no tienen porqué llegar las consecuencias de los atentados que se ocasionan al entorno. La astucia de los herederos de Odiseo consiste en el sometimiento por fuerza física de la cosmovisión del otro conquistado, a quien vacían de cultura para luego ponerlo de carne de cañón ante las fuerzas de la naturaleza que ejercen y ejercerán desde siempre la sobrehumana potencialidad tanto creadora como destructora. En este sentido consideramos que la normativización de la lengua es clave para una programada y sostenida imposición de los valores que desarraiguen el vínculo entre las comunidades y su entorno. Pero esa desmotologización no es algo que se haya hecho en su momento con pueblos pre-colombinos, sino que el sometimiento y la emergencia de las simbologías que nos amalgaman con el entorno se actualiza de manera constante, y en nosotros está apenas administrar lo dado por hecho o ir tras la búsqueda del sentido.

La búsqueda poética del lenguaje en su inquebrantable manifestación de lo auténtico vuelve a tender lazos con el terror ancestral a lo desconocido que imprimen las fuerzas de la tierra sobre la conciencia humana, y es de este modo la restauración del vínculo genuino entre las fuerzas ctónicas y nuestra mera existencia. Por otro lado, la búsqueda poética del lenguaje nos restaura la potencialidad de que el mundo fenoménico sea la manifestación de nuestras fuerzas de sentido y no la mera administración de lo dado por hecho.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO Th. y Horkheimer (1998); Dialéctica de la Ilustración; Ed Trotta; España

ESCUDERO, Leonidas (2015); Andanzas Mineras II, Ed. en Danza, Buenos Aires.

MOSERT DE FLORES, Beatriz (2006); "El estilo rapsódico en la poesía de Jorge Leónidas Escudero"; Ed. Lira, Lima

NEBRIJA Antonio de (1980); Gramática de la lengua castellana; Ed. Quilis; España.

LATCHAM, Eduardo (1998); La leyenda de los Césares. Su origen y evolución; Revista Chilena de Historia y Geografía; Chile.

Lenguas y derechos

ESCRIBIR EN WICHI: UN DERECHO LINGÜÍSTICO

Lara Messina

Centro de Estudios del Lenguaje en sociedad (CELES)
Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

RESUMEN

Hasta hace no mucho, hablar de *la escritura* en el contexto de la comunidad wichi del Chaco se hallaba estrechamente vinculado al uso religioso (Franceschi y Dasso, 2010). De este modo, la escritura estaba alejada de la escolarización y las situaciones comunicativas. Sin embargo, en los últimos años se vienen sucediendo una serie de cambios sociolingüísticos y políticos en la zona que implican la introducción de la enseñanza intercultural bilingüe hacia el interior del sistema educativo nacional. En el marco de estas transformaciones se crearon espacios de formación para docentes e investigadores indígenas, como el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA).

En este trabajo nos proponemos acercar algunas de las reflexiones que surgen por parte de los hablantes acerca de la lengua wichi acerca de la escritura en lengua materna. A propósito, partimos de un corpus de cuestionarios resueltos por alumnos del CIFMA en 2016 que serán leídos desde una perspectiva etnográfica (Hymes, 1974) y sociolingüística (Duranti, 2000; Gumperz, 2001; Zavala, 2004). Allí los hablantes manifiestan el agrado de aprender a escribir en su lengua y expresan que esto constituye el avance sobre un derecho en pos de la valoración identitaria y el reconocimiento social.

Palabras clave: revitalización lingüística, escritura wichi, derechos lingüísticos, sociolingüística, lenguas indígenas.

ESCRITURAS DE OCCIDENTE

Cuando se piensa en las lenguas indígenas de tradición oral como la lengua wichi del Chaco suele aparecer, según Víctor Vich y Virginia Zavala (2004), una diferenciación entre oralidad y escritura. Los autores sostienen que tanto la oralidad como la escritura son tecnologías del intelecto. Sin embargo, otros autores establecen entre ambas tecnologías una gradación. La escritura

sería una habilidad que nos permite comunicarnos a distancia a través de símbolos que se adquieren por medio de un aprendizaje sistemático y consiente. Mientras que la oralidad se adquiere de manera involuntaria. Así la oralidad es el paso previo a la escritura y evolucionaría posteriormente en la escritura.

Víctor Vich y Virginia Zavala (2004) sugieren que entender las sociedades indígenas desde esta dicotomía es peligroso en tanto se piensan como recorridos distintos imponiendo la superioridad de la escritura. Más aun, advierten que pensar en esos términos cuestiones relacionadas a las poblaciones indígenas resulta prejuicioso y descalificador. Detectan que allí está operando subrepticiamente una perspectiva occidental u occidentalizada. La perspectiva de una sociedad donde lo escrito goza de mucha legitimidad. En cambio, lo oral constituye el espacio de lo intangible, lo difuso. Es decir, se pretende interpretar una sociedad desde lo valores de otra y esta concepción está relacionada con la historia de la escritura en occidente.

Los criollos asociamos la escritura a un bien tecnológico positivo en sí mismo, pero esto no funciona de la misma manera para todas las sociedades ni para todas las lenguas. Las ideas que tenemos sobre la escritura sientan sus bases en un largo proceso histórico. Considerar la escritura como una tecnología superior a la oralidad no es casual, ni fortuito, ni azaroso. Lo que se esconde allí es un debate ideológico que sirve para reforzar posiciones de poder como sucedía en otras épocas, por ejemplo, en el medio evo. La sobre valoración de la escritura era impulsada por los poseedores de la tecnología para aprovechar el dominio que legitimaba.

De acuerdo con Jon Landaburu (1998), en la edad media occidental la escritura era una actividad sumamente valorada, pero reservaba al poder político (el estado), el religioso (la iglesia) y el económico (los comerciantes). Estos letrados se oponían a la democratización de la enseñanza de la escritura. Por lo mismo que se opusieron a la imprenta. Desde el siglo XV en Europa esta tecnología permite la reproducción masiva de los libros y con ello amplía y facilita el acceso a las fuentes de conocimiento. Lo cual generó una revolución en las formas de pensar. Esa difusión de la escritura genera un cuestionamiento del orden social y religioso. Ese conocimiento era una forma de poder. Con ella se puede empezar a producir y difundir conocimiento por fuera de la iglesia. De modo que la escritura y su difusión contribuyó al pensamiento crítico y se erigió como un beneficio social.

Así, la escritura es una práctica de tradición antigua en la cultura occidental. En el caso de las poblaciones indígenas la situación es distinta ya que esta no era una actividad central para el desenvolvimiento de la sociedad. Sin embargo, más tarde la escritura ingresa en las comunidades y a partir de ese momento se establecen diferentes vínculos con ella que generan diversos efectos, actitudes y emociones.

ESCRITURA EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS AMERICANAS

Las comunidades indígenas tuvieron una reacción particular ante la escritura occidental. En este sentido, Landaburu (1998) recopila algunas narraciones y nos cuenta que durante la conquista los indígenas veían ese hábito español de escribirlo todo como algo curioso, exótico. Más aún, creían que la escritura guardaba alguna relación con el poder.

Esto estaba asociado a la lectura por parte de los monjes de los requerimientos. Dicho género discursivo consistía en leer a los indígenas los fundamentos de la religión cristiana, la legitimidad del rey y el Papa. Paso siguiente se procedía al ataque del pueblo y la expropiación de sus tierras. De modo que la lectura comienza a ser vista como opresión. Pero además de esta relación entre lectura y uso de la fuerza, el sometimiento también se imponía por la coerción ideológica. Los indígenas eran alfabetizados (en español o en su lengua indígena) para evangelizarlos en favor de las coronas. Por ello, el primer texto escrito en wichi es la Biblia, el cual fue traducido por representantes anglicanos en América.

Más tarde, a principios de siglo en Argentina se prioriza la enseñanza de la lengua española y se clasifica a las lenguas indígenas como *extranjeras* o *invasoras* de la propuesta curricular castellanizadora del nuevo Estado Nación que se pretendía construir. Esto no solo implicaba la expulsión de una lengua sino también de toda una forma de ver el mundo, la forma en que las comunidades observaban ese mundo.

Por ello, cuando pensamos la relación entre comunidades indígenas y alfabetización es necesario alejarse de la idea romántica de que la escritura es en sí mismo un bien tecnológico totalmente positivo y que el problema está en su manejo o en el uso de una herramienta. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión logística o tecnocrática. Sin embargo, tampoco deberíamos resignarnos a que la escritura sea un elemento simplemente negativo. También puede ser un mecanismo de liberación. Puede transformarse en un objeto tecnológico para ser utilizada a favor de las comunidades indígenas.

Existen otras corrientes, dentro de los cuales podemos ubicar a Paulo Freire, que tratan el tema desde otras perspectivas disciplinarias y afirman que, así como la escritura puede ser un instrumento de dominación, de exclusión, de olvido y de ocultamiento, también puede estimular el ejercicio de la participación política en las interacciones sociales. Por consiguiente, estudian la escritura en relación a sus consecuencias cognitivas, sociales, culturales y, por tanto, políticas sobre los individuos o grupos sociales que se apropian de ella (Monte, 1988, pp. 84-85).

La lengua además de ser una convención y una imposición social e histórica puede ser en el caso de la escritura en lengua wichi un ejército con capa y espada (Iturrioz, 2017). La escritura en la lengua indígena puede traer beneficios para la comunidad que la habla y servir para impulsar la vitalidad de la lengua: para trasmitirla, para incentivar su uso, para que no se pierda. La escritura en la lengua materna puede servir para incentivar su uso, para proteger la lengua.

Si a principio de siglo se llevaron a cabo en la escuela argentina esfuerzos tendientes a silenciar las voces indígenas, clasificándolas como *extranjeras* expulsando también los saberes y experiencias indígenas que las acompañaban, hoy existen diferentes propuestas que tratan de colaborar y acompañar estos trayectos para que esas voces dejen de ser extranjeras y tomen el lugar que les corresponde. Pensar en la escritura al interior de las comunidades indígenas implica también revisar estas tensiones.

ESCRITURA EN WICHI EN EL CHACO

El uso de textos escritos en wichi data de la época de la evangelización. En el caso de las comunidades wichi, esta estuvo principalmente en mano de grupos protestantes, especialmente los anglicanos, quienes tradujeron textos religiosos a la lengua wichi (Franceschi y Dasso, 2010). Estos textos religiosos fueron, hasta hace poco, los únicos documentos escritos con que se contaba.

Esto se modificará más tarde con la formación de los auxiliares docentes aborígenes (ADA). Los ADA elaboraron junto con personas no wichi materiales para las escuelas que fueron los primeros textos no religiosos escritos en la lengua wichí. Por su labor han tenido gran incidencia en la aprobación de la Ley de comunidades indígenas (conocida como la Ley del Aborigen Chaqueño) en el año 1987. Esta ley, pionera en Argentina, reconoce en su capítulo III el derecho de los pueblos moqoit, qom y wichi a estudiar en su propia lengua (art. 14); y reconoce el derecho a una educación bicultural y bilingüe (art. 15) (Ballena y Unamuno, 2014).

Como parte de la Ley se consignó la creación del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). Este es un centro de formación particular donde jóvenes y adultos wichis estudian para ser profesores bilingües e interculturales (PIB). A diferencia de los ADA, los PIB tienen un título de validez nacional que habilita para estar al frente de los grados, y enseñar lengua y cultura indígenas, así como las otras áreas curriculares de forma bilingüe e intercultural.

REFLEXIONES DE LA ESCRITURA EN WICHI POR PARTE DE SUS HABLANTES

En una entrevista realizada en el marco del V Concurso de autobiografías lingüísticas, la poeta y docente egresada del CIFMA, Josefa Ballena, habla sobre su paso por la escuela media:

(1) Siempre se escuchaba el castellano, el castellano, el castellano. Y yo no sabía y dije "Bueno voy a estudiar" No sé qué va a pasar más adelante. Igual voy a estudiar (…) el profesor de lengua estaba siempre… o sea, creo que se daba cuenta que la mayoría de los chicos que inician la secundaria no estaban, no sabían leer. No reconocían. Sí escribían bien, la carpeta bien prolija, pero…Y éramos dibujantes, ¿No? Dibujábamos todo lo que el profesor escribía en el pizarrón. Sacaba 8, 9, 10 en la secundaria, pero nos hacían estudiar de memoria todo.

La forma en que presenta la escritura, esta idea de *éramos dibujantes* habla de una práctica sumamente ajena. Hay una distancia con esa escritura en español. Una distancia que, ella comenta más adelante, no siente con la escritura en wichi. Josefa cuenta que compone sus canciones en lengua materna porque era la lengua que sentía más cómoda, más cercana para escribir, para transmitir emociones (Ballena, 2017).

En esta misma dirección, con el objetivo de indagar en las experiencias de aprendizaje de la escritura en la lengua wichi, confeccionamos en 2016 y 2017 un corpus de cuestionarios. Allí las preguntas se orientaban a reflexionar sobre el uso del escrito. En ellos los estudiantes del CIFMA reflejan sus maneras de pensar(se) y decir(se) (en) el mundo. Estas narraciones manifiestan diversas emociones, trazan algunas escenas de trabajo en las aulas y fuera de ellas y reflexionan sobre el propio aprendizaje de la lengua.

Las respuestas que se encuentran a continuación forman parte de la consigna "Escribí algún recuerdo o anécdota sobre cuándo, dónde, cómo o con

quién aprendiste a escribir en wichi. ¿Cómo te sentiste?". La idea es rememorar las experiencias de escritura en lengua vernácula. En algunos casos se remite a momentos en la escuela secundaria. Esto se debe a que la EIB se introduce como modalidad en el 2006. De modo que algunos ingresantes del CIFMA atravesaron la enseñanza media bajo esta modalidad. Otros cuentan situaciones acontecidas en el Instituto Superior CIFMA.

Como podremos observar en ellas predomina el sentimiento de satisfacción, de felicidad. Más aún, para especificar lo gratificante de este proceso en muchos casos aluden a la figura de los mediadores cuyo rol resulta sumamente importante en el aprendizaje:

(2) Recuerdo el día 5 de marzo de 2012. Tenía miedo cuando ingresé al instituto CIFMA. Una compañera me decía "Hoy nos inscribimos juntos y nos vamos a recibir juntos". Al principio todo iba bien hasta que llegó un profesor del área wichi que nos hablaba continuamente en wichi y nos preguntó si alguien sabía escribir en el idioma, pero nadie supo contestar. Recuerdo que él dijo "No se preocupen, ustedes van a aprender a leer y escribir porque yo les voy a enseñar. No es difícil". Y así aprendimos de a poco con el profesor Camilo Ballena. Al principio me resultaba muy difícil, pero al pasar los años aprendí mucho y me siento muy feliz. Valió la pena el sacrificio."

(3) En el transcurso que estuve en el CIFMA fui aprendiendo. La verdad que no tuve ninguna dificultad porque nuestro profesor, Camilo Ballena, tenía buena predisposición y formación. El profe nos daba muchos ejemplos para diferenciar una palabra de otra, ya que muchas se escriben casi igual. En algunos casos lo único que los diferencia son los apóstrofes. Por ejemplo: lheche – lhech´e. En todo momento me sentí muy tranquila, porque teníamos mucha confianza en nuestro profesor.

La figura de estos docentes aparece como facilitadora, motivacional, central al momento de sortear obstáculos.

Es interesante destacar algunas de las actitudes, valoraciones o evaluaciones que los hablantes hacen de la escritura en las diferentes lenguas que utilizan. En algunos casos los recuerdos nos muestran las tensiones que atraviesan los estudiantes durante su formación y la desarticulación de prejuicios relacionados a los contextos de uso:

(4) El recuerdo más lindo que tengo de cómo aprendí a escribir en wichi fue con el auxiliar Juan Palacios en la primaria. La verdad que me llevé una

gran sorpresa porque nunca pensé que podría escribir nuestro propio idioma. Pensaba que solo se escribía la lengua castellana. Me sorprendí mucho cuando el maestro Juan nos dijo que también se podía escribir la lengua wichi.

En este fragmento la sorpresa parece estar relacionada con el prestigio que goza la práctica de la escritura española. Representación basada probablemente en el peso de la historia y la consolidación de los siglos. Sin embargo, la comparación visualiza la desestabilización de aquellas ideas preestablecidas. Al atribuirle al wichi la posibilidad de escritura parecen equipararse en status ambas lenguas. Y esto le resulta sorprendente.

El uso de los textos escritos en wichi asociado a los contextos de formación superior parece producir cambios sociolingüísticos en relación con los contextos, el uso y la trasmisión de la lengua. Si antes quienes hacían uso del wichi escrito pertenecía al ámbito religioso y su uso se restringía a eventos letrados propios de dichos ámbitos, esto también se estaría modificando. Más aún, la estima que goza la práctica de la escritura en la lengua indígena se encuentra estrechamente vinculada a la felicidad y el orgullo del fortalecimiento de la identidad:

(5) En el terciario, cuando el profesor nos presentó y enseñó el alfabeto wichi. Desde ese mismo momento nos interesó escribir en wichi. Tal es el caso que comencé a enviar mensaje de texto, cartas en wichi. También escribí cuentos, relatos, historias en wichi con mis compañeros. Es muy emocionante escribir en nuestro propio idioma. Es algo maravilloso y de gran valor. Me siento orgullosa de hablar wichi porque es algo que nos identifica como uno de los pueblos que sobrevivió a tantas injusticias y a pesar de todo puedo decir N-lahm n-wichi.

Tal como se presentaba en la fundamentación de la propuesta institucional, son los docentes quienes asumen la responsabilidad de trasmitir este fortalecimiento identitario que la lengua conlleva como beneficio para toda la comunidad:

(6) El primer contacto que tuve con la lengua wichi fue en la escuela intercultural bilingüe. Me gustó porque la profe nos decía "Nosotros somos wichi y hoy aprenderemos a escribir en wichi". Me sentí muy bien porque me interesa mucho saber escribir tanto como hablarlo.

Asimismo, consideran que se trata de una tecnología que podría constituir una ventaja a nivel social para toda la comunidad:

(7) En los días de curso en el secundario rural he podido aprender a leer y escribir en wichi. Fue un momento muy hermoso para mí poder expresarme en una hoja escribiendo en mi idioma. Para mí es muy importante aprender todas estas cosas, ya que va a ser para el día de mañana una herramienta muy útil.

(8) Tuve muchas anécdotas de esto en mi trayectoria. Dando clases aprendí con los chicos y ellos aprendieron de mí. Me sentí muy feliz porque estaba logrando algo productivo para mi comunidad.

Es interesante resaltar aquí que la alfabetización parece no circunscribirse únicamente al aprendizaje de la grafía, al dibujo de las letras como lo expresaba Josefa en su relación con el español. Ya sea en vistas de una finalidad comunicativa o pedagógica la alfabetización en la lengua wichi aparece como parte de la construcción cultural, es decir, como una posibilidad de lograr la construcción de contextos culturales que vinculen comprensivamente al niño y a los hombres y mujeres aborígenes con los contextos culturales en los que vive y, eventualmente, con los horizontes culturales en los que tendrá que actuar y articularse:

(9) Cuando ingresé en el CIFMA tuve la oportunidad de encontrarme con un profesor que enseña la lengua wichi. Desde ese momento estoy aprendiendo a escribir y leer en wichi. Me sentía muy cómodo cuando aprendía y además me hace muy feliz porque podíamos dialogar y compartir cosas en la lengua wichi.

De este modo se perciben nuevos contextos sociolinguisticos. Estos nuevos usos trascienden el espacio religioso y también el contexto educativo. La escritura ingresa en la cotidianeidad, ingresa para *compartir*. Existe un vínculo entre escribir y socializar. Allí radica uno de sus factores más importantes de la conciencia colectiva del grupo: el beneficio de la satisfacción inmediata de sentirse unidos practicando la misma escritura.

Recordemos que para occidente el uso de la escritura significó en el siglo XV una revolución en las formas de pensar y un cuestionamiento del orden social, religioso y económico. Es interesante recordar esto como efecto posible cuando se busca motivar la escritura en sociedades de tradición oral.

Con esto no intentamos hacer una sobrevaloración de lo escrito. No querríamos que este nuevo concepto sobre la escritura se convierta en una forma de exclusión y marginación. Posturas como esta esconden un debate ideológico e insisten en reforzar posiciones de poder que dicotomizan la discusión entre oralidad o escritura (Vich y Zavala, 2004). Porque tampoco consideramos que la escritura sea una forma más desarrollada o compleja que la oralidad, sino que pone en juego nuevos géneros discursivos que en todo caso amplían el terreno de lucha y legitimación cultural. Tal como los alumnos lo manifiestan:

(10) Cuando aprendí el wichi me sentí muy importante porque todos mis compañeros escribían en idioma wichi. Y pensaba ¿Por qué no escribo en mi idioma wichi si hablo muy bien en wichi? Siento que defiendo mi origen y me siento muy orgullosa porque puedo hablar, escribir y en algunos casos defenderme.

De hecho, el manejo de la lengua escrita permite el desplazamiento de la reproducción a la producción, de la lectura a la creación. Instala la posibilidad de que estos sujetos se transformen en productores de textos *en* la lengua wichi:

(11) En el Instituto (CIFMA) aprendí a escribir en wichi con el profesor del área. Nos pedía cuentos cortos o poemas y él nos corregía. Me sentí muy feliz al aprender a escribir en mi lengua.

(12) En el nivel secundario, en un colegio Intercultural Bilingüe. Aprendí a escribir, conocí el abecedario y algunas oraciones. También, me hizo sentir muy orgulloso que cuando terminé la secundaria en el paraje 3 pozos con un amigo traducimos una frase para poner en nuestras remeras. En las remeras de la promoción 2013 vas a ver una frase que está en castellano y en wichi.

Los alumnos del CIFMA nos cuentan múltiples anécdotas relacionadas a la escritura. La mayoría de ellas transcurren en el centro de formación. De modo que este recorrido educativo constituye una experiencia muy significativa a nivel sociocultural. Más aun, creemos que son justamente esas trayectorias de formación las que provocan nuevos usos escritos del wichi. A partir de ellas comienzan a reflejarse pensamientos e intenciones que seguramente ya se encontraban presentes, pero en su forma oral.

Si bien muchos estudiantes han aprendido a escribir y leer antes de ingresar al CIFMA, este trayecto de educativo viene a reforzar la reflexión

metalingüística iniciada en otras esferas sociales. Y esto es muy importante en tanto la escritura en la lengua vernácula, como también lo sostiene Jon Landaburu (1998), puede llevar a un nuevo discurso político, haciendo visible la unidad del espacio social en la que se usa. Es decir, el ámbito letrado aparece ahora ya no como el lugar de la imposición donde participan como dibujantes, sino como un nuevo ámbito de discusión para la comunidad.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las respuestas a estos cuestionarios creemos que la escritura en la lengua wichi tiene para sus hablantes una connotación positiva, un mecanismo en favor de la liberación, un objeto tecnológico que puede ser usado en favor de sus comunidades. Así, ya no constituye una práctica ajena. El ámbito letrado ya no aparece como un espacio de sometimiento sino como un ámbito de discusión y reflexión originado en la comunidad y para la comunidad.

En la entrevista y en los cuestionarios a los docentes y alumnos del CIFMA existe cierto desplazamiento desde aquella enseñanza homogeneizadora transitada por Josefa, donde se la obliga a aprender el castellano como única lengua escrita que solo procuraba una adquisición funcional y tecnocrática, hacia nuevas propuestas donde se introduce la lengua wichi como parte de la enseñanza escolar acompañada de una revalorización cultural.

En este contexto parece surgir una perspectiva distinta, como modo de lucha por la constitución de una forma otra de conocimiento. En este sentido nos parece pertinente la lectura de estas experiencias y trayectorias de formación. Es allí donde se construyen nuevos significados que están comenzando a operar como motor para la puesta en valor de prácticas decoloniales.

Quienes resolvieron los cuestionarios piensan la escritura en relación a su potencia, a sus potenciales contextos de uso. La escritura puede servir como defensa de la comunidad, para socializar dentro de la comunidad, para producir nuevos textos. Esta perspectiva no implica profundizar la dicotomía entre oralidad y escritura. Sí creemos que la escritura abre una senda para la lengua indígena. Un espacio que configura nuevas oportunidades y colabora en la vitalidad lingüística. Así, en tanto se generen las condiciones necesarias para realizarla, la escritura en la lengua indígena resulta un modo de reafirmar la conciencia colectiva del grupo, producir saberes desde una lógica decolonial y visibilizar a la comunidad en nuevos espacios. En este sentido, la escritura en

lengua wichi es para sus hablantes un avance en pos de sus derechos lingüísticos.

BIBLIOGRAFÍA

Ballena, C. y Unamuno, V. (2014) "Contextos y sentidos de las prácticas escritas bilingües entre jóvenes wichis", *El español en la red.* Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6384216

Ballena, J. (2017) 'Josefa Ballena, una veu wichí', primer premi del V concurs d'(auto)biografies lingüístiques Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=7BUGDnCdoao&t=83s

Duranti, A. (2000) *Antropología lingüística.* Cambridge University. Press. Madrid.

Franceschi, Z. A. y Dasso, M. C. (2010) Etno – grafías: la escritura como testimonio entre los wichí. Buenos Aires: Corregidor.

Gumperz, J. (2001). "International sociolinguistics. A personal perspective" En: Achiffrin Deborah, Deborah Tannen y Heii Hamilton, eds. (2001). The handbook of discurse analysis, Oxford: Blacjwell.

Hymes, D. (1974) Fundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Iturrioz, P. (2017) *Lenguas propias, lenguas ajenas: conflictos en la enseñanza de la lengua.* Buenos Aires: El Hacedor.

Landaburu, J. (1998) "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas" en *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación,* Madrid: Morata Ediciones.

Lindenberg Monte, N. (1998) "Las luchas de la memoria: entre el pasado oral y el presente escrito" en *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación,* Madrid: Morata Ediciones.

Vich, V. y Zavala, V. (2004) *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas.* Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS SORDOS: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL PARA EL DESOCULTAMIENTO DE LAS TRAMAS DE EXCLUSIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

María Laura Alegre

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

En el transcurso de los encuentros con estudiantes sordas de un Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad, única opción pública de bachillerato no escolarizado en México, emergió una mirada problematizadora y cuestionadora de las lógicas de desplazamiento y exclusión que se configuran en los contextos educativos.

Desde el campo de la investigación educativa, una forma de apoyar y contribuir a ese proceso de desocultamiento fue la puesta en marcha de instancias de deconstrucción de las propias matrices teórico-epistémicas del campo de los Estudios Sordos, es decir, iniciar un proceso de desentrañamiento de nuestras propias construcciones conceptuales y paradigmas vigentes en el campo de la investigación, y aportar a la construcción de dimensiones teóricas que estén ancladas en las subjetividades e historias lingüísticas de las comunidades sordas, un conocimiento tejido a partir de los saberes y experiencias locales de las propias comunidades, y no desde criterios conceptuales ajenos e impuestos.

La noción de *derechos lingüísticos* es clave en este sentido, ya que es un concepto bastamente utilizado en el discurso político y cotidiano de las comunidades sordas, y que emergió en los talleres con las estudiantes sordas.

Desde los aportes de la teoría fundamentada y de los trabajos de Rainer Hamel en torno a los derechos lingüísticos de las comunidades indígenas mexicanas, e inscribiéndome en un espacio académico de pugna por el control de las políticas de significación, se construyeron dimensiones teórico-epistémicas de los Derechos Lingüísticos Sordos (DLS), para repensar los contextos educativos, más allá del derecho a la comunicación en la lengua propia. Se trata de un posicionamiento teórico y político que enfrenta los sentidos abstractos sobre la lengua y prioriza la identificación de las relaciones de poder, de los conflictos, desplazamientos, resistencias, así como el reconocimiento de los contextos educativos sordos como espacios cotidianos de disputa. En este sentido, el campo de los Derechos Lingüísticos Sordos (DLS) creado a partir de códigos in vivo de estudiantes sordas y docentes, se constituye en un instrumento de defensa y visibilización así como un concepto

orientador en la investigación para el desocultamiento de las prácticas de estigmatización y exclusión menos visibles.

Palabras clave: derechos lingüísticos-estudios sordos-saberes locales-desocultamiento-resistencia

Muchos de los debates y configuraciones discursivas que se fueron construyendo en este trabajo tienen un punto de partida compartido con las historias lingüísticas, culturales y políticas de otras comunidades minoritarias y minorizadas, como es el caso de los colectivos indígenas en México, por su anclaje a una mirada contrahegemónica, instituyente y transformadora de las conciencias y prácticas cotidianas.

No obstante, a lo largo del trabajo y sobre todo durante la realización de los talleres con las estudiantes sordas del CAED, advertí acerca de la necesidad de construcciones conceptuales que emerjan de las propias realidades, historias y demandas de las comunidades sordas, y sustentadas en las raíces ideológicas y epistémicas que configuran el campo de los estudios sordos.

Esta exigencia no parte de la búsqueda de una identidad conceptual *per se* de esta praxis científica, que busca reivindicar y visibilizar las demandas históricas y posicionamientos de los colectivos sordos, en el contexto de una especie de fetichismo por la construcción de categorías conceptuales, sino por una necesidad real de conquistar espacios teórico-epistémicos y aportar a un proceso de construcción analítica que sea propia y autónoma de las comunidades y de este campo científico. Ya que la manera en la que nombramos, definimos y describimos lo que pasa, lo que *nos* pasa, también implica una forma de apropiarnos de esa realidad, de dar cuenta de nuestros posicionamientos, matrices y construcciones ideológicas, las cuales se despliegan indefectiblemente en las narrativas que creamos.

Así también, por la necesidad de construcciones conceptuales que operen como orientadores y guías y aporten a una mirada problematizadora y desnaturalizadora de las lógicas de desplazamiento que coexisten en los contextos educativos, aun en el marco de un discurso institucional que se proclama inclusivo, igualitario y defensor del derecho a comunicarse en la lengua propia.

La necesidad de aportar a una forma de aproximarnos a los conflictos lingüísticos-culturales y político-pedagógicos del CAED desde la perspectiva de los derechos lingüísticos, es clave en este sentido, ya que retoma una trama discursiva significativa gestada por las propias comunidades sordas. El campo de los derechos lingüísticos se convierte entonces en un punto nodal de esa

trama de defensa y reivindicación de las demandas y necesidades históricas de la comunidad, que se articulan en el discurso político sordo[45].

De allí la importancia de aportar a este proceso de configuración discursiva, en la disputa por las políticas de significación y por la sedimentación de constructos conceptuales contrahegemónicos, abiertos y problematizadores, enfrentándonos a un escenario institucional que intenta imponer construcciones conceptuales totalizantes como la misma noción de "inclusión."[46]

Lejos de pretender universalizar o generalizar la forma de comprender al campo de los derechos lingüísticos, entiendo la significancia de la construcción de un conocimiento tejido a partir de los saberes y experiencias locales de las propias comunidades sordas y de solidaridad. Se trata de una narrativa de derechos atravesada por la dimensión de las lógicas de desplazamiento y estigmatización, de denuncia y desentrañamiento de los mecanismos que avasallan las prácticas de maestros y estudiantes, y a la vez una dimensión de resistencia y enfrentamiento a esas lógicas dominantes y de visibilización de sus identidades, decisiones y formas de ser y estar en un orden sociohistórico determinado.

> Quizá ahorita no hay derechos para los sordos, entonces lo que quieren es transformar la sociedad, para que los sordos se sientan con mucha más accesibilidad.

---

[45] La noción de discurso político sordo irrumpe en el marco de las luchas emprendidas por las comunidades sordas argentinas, y surge ante la necesidad de sistematizar analíticamente los discursos producidos por líderes sordos. Este discurso es calificado de político, en tanto es enunciado por los líderes de la Confederación Argentina de Sordos, entidad que nuclea a todas las asociaciones de personas Sordas del país y que se considera el gobierno de la comunidad Sorda argentina. El discurso político sordo construye una mirada de la comunidad sorda como sujeto político, y crea estrategias de subversión que cuestionan el paradigma oralista y sus ideologías subyacentes (Druetta et al. 2010).

[46] El concepto de ´inclusión´ se insertó en el discurso político-pedagógico a través la implementación o, al menos difusión en los lineamientos educativos, del modelo bilingüe intercultural. En México, en 2005 se aprueba la Ley General de Personas con Discapacidad, donde por primera vez, se identifica a la "lengua de Señas Mexicana como una de las lenguas nacionales que forman parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana". No obstante, la percepción acerca de que la inclusión educativa se garantiza solo a partir de su enunciación en la narrativa legal e institucional, es un reduccionismo que impide visibilizar las dinámicas y tensiones que marginan a los estudiantes sordos, aun bajo la existencia del discurso oficial de la inclusión. Y donde en la práctica opera un proceso transicional hacia los saberes y lengua oficial.

(MR., 12 de mayo de 2016).[47]

> Que las personas se juntan por los derechos de los sordos, para que los sordos puedan decidir y haya una verdadera integración con sordos y oyentes y con diferentes discapacidades, que la sociedad en general tenga derechos (…)
>
> Sí, sí debería haber una ley de nuestros derechos lingüísticos, que es la lengua de señas y que la cultura conozca de ella, y que con esta ley poco a poco, haya una transformación y estemos seguros de que nuestra lengua va a estar a salvo (…)
>
> Yo pienso que los derechos, son, por ejemplo, la lengua de señas, nuestras manos, que en la ley ya está escrito que la lengua de señas es una lengua oficial, que antes estaba prohibida, que estaba la terapia del lenguaje con la oralización, y pues que ahora cambió a la Lengua de Señas Mexicana y es un derecho que nosotros podamos ser libres de utilizarla.
>
> (EY., 12 de mayo de 2016).

La coyuntura político-pedagógica permeada por un discurso institucionalizado sobre la educación sorda que se plantea "diverso, bilingüe, inclusivo e igualitario" demanda un posicionamiento crítico del campo de los estudios sordos, que problematice y ponga en discusión esos entramados discursivos; que desoculte sus raíces ideológicas y ponga en evidencia sus acciones programáticas tendientes a la homogeneización y a la adaptación a un espacio y curriculum escolar ajeno a las necesidades reales y demandas sociolingüísticas, culturales e históricas de las estudiantes sordas. Asimismo, resulta insoslayable la conquista de autorías científicas que se inscriban desde las miradas de los sujetos que son parte y construyen la cotidianeidad del CAED, quienes experimentan y sienten las condiciones de opresión y así también se enfrentan, resisten y recrean otros horizontes de sentido disruptivos de las prácticas institucionales.

De allí que el anclaje a un enfoque de los derechos lingüísticos sordos pueda aportar a la consolidación de una trama discursiva desde la cual se identifique a los contextos educativos sordos como espacios de conflicto y disputa por el control de las políticas de significación en torno a los procesos lingüístico-culturales, históricos y político-pedagógicos.

Los Derechos Lingüísticos Sordos (DLS) en contextos educativos se advierten como un instrumento de defensa, visibilización y desocultamiento de

[47] Citas de entrevista realizadas a estudiantes sordas del CAED Nº1 de la Ciudad de México.

las prácticas y creencias hegemónicas e institucionalizadas en torno a la educación sorda.

Aunque uno de los puntos criticados de lineamientos y programas institucionales y gubernamentales es la preponderancia de una trama discursiva centrada en el uso de la Lengua de Señas Mexicana como única condición insoslayable para espacios escolares inclusivos, omitiendo otras lógicas pedagógicas y lingüístico-culturales de desplazamiento, advierto que en las narrativas de las estudiantes sordas del CAED, la cuestión de la lengua continúa siendo un punto nodal y transversal de sus configuraciones discursivas. De allí, la relevancia de partir y aportar a la construcción de un entramado conceptual de los DLS, ya que es evidente que la Lengua de Señas Mexicana opera como un punto articulador de las demandas, necesidades y exigencias de las comunidades sordas en el campo educativo.

Sin embargo, la diferencia entre la mirada institucionalizada y la de los sujetos que se enfrentan y resisten a esa dinámica, se encuentra en las concepciones de la lengua que construye y defiende cada uno de los actores. Desde el discurso institucionalizado[48] se parte una representación de la lengua como un instrumento compensatorio ante las dificultades para acceder al dominio de una lengua oral, de allí que en las propias reglas de operación del CAED, se refiera a que los asesores se encuentran "capacitados" en LSM, sin dar cuenta que se trata de un proceso de aprendizaje, de internalización y rupturas que van más allá de la mera adquisición de aspectos gramaticales de una lengua. Aunque se refiere a que la LSM es la lengua natural de las comunidades sordas, predominando la noción de la lengua como una producción lingüística, abstracta, centrada en su adquisición y dominio, y recortada de textos y discursos, con independencia tanto de las circunstancias históricas y político-culturales como "de los sujetos sociales e históricos autores de esas producciones" (Requejo, 2004b).

Pese a que el dominio de la LSM es una condición sociolingüística fundamental en los espacios educativos, definida así por las propias jóvenes sordas e incluso por asesoras y asesores oyentes quienes, en la interacción con las jóvenes, advierten la significancia de dominar y aprender la lengua propia de la comunidad, la concepción de la LSM simplemente como un objeto cultural a adquirir implica una representación acotada y limitada de la realidad político-pedagógica del CAED. Al contrario de esta necesidad lingüístico-comunicativa

[48] La narrativa oficial y gubernamental aparece como expresión del discurso institucionalizado.

> que, desde la mirada institucionalizada, es la única condición válida y legítima que garantiza la inclusión de los espacios educativos sordos, la concepción de lengua subyacente a las narrativas de las jóvenes sordas supera la dimensión estrictamente lingüística y se inscribe en una "compleja trama histórico- socio-cognitiva; político-cultural, inter e intra-generacional desde la que se gesta y desarrolla, reconociendo la importancia de los sujetos reales de la práctica lingüística. Sujetos cuya historia no entendemos como "anónima" ni casual" (Requejo, 2004b).

El campo de los Derechos Lingüísticos Sordos (DLS) tiene su fundamento epistémico en esta representación de la LSM, entendida como articuladora de una narrativa de defensa y reivindicación de las historias lingüísticas, culturales y políticas de las comunidades sordas, "por medio de los cuales recibimos a la vez que transformamos, la experiencia históricamente acumulada" (Requejo, 2004b). Se trata de un posicionamiento ideológico que enfrenta los sentidos abstractos, naturalizados y armoniosos sobre la lengua y las tramas históricas y pedagógicas en las que se inscribe, y prioriza la identificación de las relaciones de poder, de los conflictos, desplazamientos, resistencias, así como el reconocimiento de los contextos educativos sordos como espacios cotidianos de disputa, donde sujetos reales se enfrentan, discuten y se rebelan a las prácticas y representaciones institucionalizadas.

En este contexto de delimitación conceptual, analítica y epistémica, advierto que los DLS no implican únicamente el derecho de estudiantes y docentes a aprender, dominar y acceder a la comunicación en LSM en los contextos educativos, sino que además y principalmente se refieren a:

- El derecho a expresarse libremente en la lengua propia.
- El derecho a desplegar sus autorías y a internalizar estrategias activas del conocimiento como sostén subjetivo para conquistar un nuevo lugar para sus historias y decires.
- El derecho a decir abiertamente lo que piensan, sus miradas y posicionamientos, donde puedan valorarse como autores, sin censuras, temores ni prescripciones, y a interactuar en un contexto de respeto, valoración y visibilización de las necesidades sociolingüísticas y demandas históricas de todos los sujetos que intervienen activamente en la práctica político-pedagógica.
- El derecho a un curriculum escolar que se sustente epistémicamente desde una perspectiva sorda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que incluya contenidos que emerjan de la recuperación de la memoria y de las propias tramas históricas y político-culturales de las comunidades sordas.

- El derecho a la gestación de espacios curriculares que contribuyan a la toma de conciencia, análisis y discusión sobre los paradigmas hegemónicos oyentistas en torno a la educación sorda, lo cual implique un reposicionamiento crítico de los sujetos, y la construcción de nuevas formas de estar, ser e interpretar los procesos político-pedagógicos.
- El derecho a desarrollar y participar activamente de estrategias didácticas que se inscriban desde la mirada sociolingüística y el posicionamiento epistémico de los sujetos, que no prescriban formas de actuar y promuevan aprendizajes inductivos, iterativos, reflexivos y críticos de lo que se aprende y acerca de cómo se aprende.
- El derecho a que sordos y sordas señantes, hablantes y semilingües puedan participar activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin prejuicios ni estigmatizaciones acerca de sus identidades y lenguas, así como la inscripción en un curriculum educativo que respete, valore y reivindique sus diversas formas de apropiación del conocimiento.
- El derecho a la apropiación del español escrito como una segunda lengua, cuyo proceso tenga en cuenta a la LSM como referencia y objeto de reflexión metalingüística, y donde estudiantes sordos y sordas puedan intervenir activamente en ese proceso de aprendizaje, sin estigmatizaciones ni menosprecio acerca de sus formas de aproximación a la lectoescritura.
- El derecho al mantenimiento y protección de la LSM, a partir de la identificación y puesta en discusión de las formas lingüístico-comunicativas de desplazamiento de la lengua, como el uso predominante de la escritura, el deletreo o la pantomima. Así también, el derecho a la configuración de experiencias que contribuyan a los procesos de intelectualización y estandarización de la LSM.
- El derecho a elegir libremente la lengua en la que prefieren interactuar, aprender y rendir sus exámenes de acreditación, y que esta no sea una decisión ajena e impuesta por la institución.
- El derecho a que en los exámenes de acreditación se desplacen las prácticas oralistas y se derribe la negación a la LSM, y que los contenidos y formas de presentar el examen no sean ajenos a las tramas históricas, político-pedagógicos y lingüístico-culturales gestadas durante la cotidianeidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje previos al examen.
- El derecho a que asesoras y asesores puedan participar activamente del proceso de evaluación para la acreditación de los cursos de los estudiantes, y que no sean desplazados por agentes educativos que desconocen la LSM, los

procesos formativos que atravesaron las jóvenes sordas hasta llegar al examen, y sus formas de comprensión y apropiación del conocimiento que fueron eligiendo y construyendo durante la cotidianeidad de sus aprendizajes.

- El derecho a compartir y forjar prácticas político-pedagógicas con sujetos que impliquen una ruptura de las dinámicas institucionalizas, que se constituyan como sostenes para la configuración de sus subjetividades y contribuyan a la creación de prácticas liberadoras, críticas y autónomas. Tal es el caso del intérprete en LSM, de maestros sordos y compañeros sordos. No se trata de la inscripción en la escuela de estas figuras solo como referentes lingüísticos, sino también como sostenes cognitivo-afectivos, emocionales e identitarios, cuya relación intersubjetiva promueva positivamente el despliegue de autorías y una narrativa de resistencia frente a las dinámicas hegemónicas.
- El derecho a que se respeten, valoren y recuperen para el diseño de los lineamientos, programas y módulos institucionales, las expectativas de las jóvenes sordas sobre su paso por el CAED y sus proyecciones y decisiones a futuro luego de terminada la educación media superior.
- El derecho a que se respeten, valoren y recuperen los sentidos de docentes y estudiantes acerca de la experiencia institucional del CAED y la demanda de la inscripción del programa en una dinámica más escolarizada, donde se formalice la relación laboral de asesores y asesoras.
- El derecho a que asesores y asesoras oyentes reciban un acompañamiento cercano durante el proceso de ingreso al CAED, en la profundización del conocimiento de la LSM y de las tramas históricas y político-culturales sordas, y puedan participar y desarrollar espacios de intervención y discusión acerca de la práctica docente, de forma colectiva y compartida.
- El derecho a que las investigaciones educativas inscritas en el campo de los estudios sordos recuperen las vivencias y sentires de los sujetos por fuera del contexto escolarizado, las cuales fortalecen a su vez la mirada y el posicionamiento crítico sobre la experiencia institucionalizada, y que contribuyan a la gestación de espacios abiertos y libres para el debate y la visibilización de las prácticas sociolingüísticas y político-pedagógicas dominantes, así como la intervención disruptiva de todos los actores que participan del CAED, más allá de los vínculos tradicionalmente expuestos entre docentes y estudiantes.
- El derecho a que las comunidades sordas puedan organizarse, articularse y expresarse a través de un discurso político sordo, que ponga en discusión las lógicas institucionales y dominantes en el CAED, a través de la recreación de

otros horizontes de sentido en la pugna por el control de las políticas de significación.

- El derecho a que las comunidades sordas puedan incidir en las dinámicas institucionales y tomar decisiones propias, libres y autónomas acerca de los modelos y programas educativos, el curriculum, las prácticas político-pedagógicas y las instancias administrativas necesarias para la terminación del bachillerato.

En una coyuntura donde las políticas educativas y lingüísticas oficiales se estructuran a partir de una trama discursiva que gira en torno a las nociones de inclusión e igualdad, y donde el CAED comienza a tener centralidad en la narrativa de lineamientos y programas de la SEP, se advierte como una práctica insoslayable la construcción de una narrativa que desentrañe los objetivos políticos y epistémicos que subyacen a las tramas institucionales. Estas prescriben un espacio educativo en el que el curriculum y las prácticas son ajenas e impuestas a las jóvenes sordas, bajo un discurso que se delimita como incluyente e igualitario y un contexto en el que se asevera que muchos dominan y aprenden la LSM. No obstante, la centralidad institucional puesta en las interacciones en LSM pareciera constituirse en una estrategia de ocultamiento y de transición hacia contenidos y producciones culturales ajenas a las comunidades sordas. Lo mismo sucede para los asesores y asesoras oyentes, quienes se ven desplazados del escenario educativo una vez que pudieron reproducir los supuestos conocimientos occidentales-mayoritarios-blancos y oyentes a estudiantes sordos y sordas. Todas estas problemáticas demandan de un posicionamiento crítico, no claudicante y comprometido, que permita identificar las condiciones de opresión y estigmatización, aun en contextos político-pedagógicos que se delimitan como inclusivos y bilingües, proceso de concientización a ser conquistado por parte de la comunidad de investigadoras, investigadores, docentes y estudiantes.

En este entramado, entiendo a a los Derechos Lingüísticos Sordos (DLS) no solo como el derecho a adquirir, dominar y comunicarse en la LSM —derecho conquistado por las comunidades sordas y cuyo uso político por parte de los sectores dominantes tiene un sentido transicional hacia contenidos y formas de comprensión oficiales—, sino también como el derecho a identificar, desnaturalizar, concientizar, proponer y materializar las condiciones sociolingüísticas, culturales, históricas y político-pedagógicas que sostienen y posibilitan la toma de decisiones libres, colectivas y autónomas en torno a la educación sorda, atravesada principalmente por conflictos lingüísticos. Así

también las que dificultan, oprimen y niegan el despliegue de sus autorías sociales y el desenvolvimiento de un contexto educativo arraigado a las necesidades, demandas e identidades sordas y oyentes de los sujetos reales que participan y transforman la realidad educativa cotidiana.

Se trata de una construcción conceptual y epistémica que pueda operar como un instrumento más de las acciones transformadores emprendidas por los sujetos. Enmarcado en el contexto reciente de la irrupción de la huelga docente-estudiantil de los CAED de todo el país,[49] a principios de 2018, donde el reclamo por el pago de los salarios atrasados fue el punto nodal que desencadenó la huelga educativa. Y articulado con la problematización y vigilancia de los procesos curriculares del CAED y la emergencia de la elaboración de un modelo educativo que recupere los sentires, experiencias y necesidades reales de los actores reales que intervienen activamente en este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Druetta, M. et al. (2010). Los destinatarios del discurso político sordo en la Lengua de Señas Argentina. Lengua de Señas e Interpretación, Tecnicatura Universitaria LSU-Español-LSU, Montevideo, Uruguay, (1).

Hamel, R. (1983). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y la adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües. *Estudios de Lingüística Aplicada*, Número Especial, 37-104

_____(1984b). Conflicto sociocultural y educación bilingüe; el caso de los indígenas otomíes en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, *99*, 117-132.

_____(1984c). El conflicto lingüístico en una situación de diglosia. En Muñoz, H. (Ed.), *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

_____(1988b). La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de la investigación sociolingüística. En Orlandi, E. (Ed.) *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 41-73.

_____(1993). Derechos lingüísticos. *Revista Nueva Antropología*, *13* (44), 71-102, Distrito Federal, México.

[49] El día 3 de mayo de 2018 se realizó el primer acto público del movimiento docente-estudiantil del CAED. Asesores, asesoras y estudiantes de los CAED de la Ciudad de México se presentaron en un evento realizado en el Senado de la República, en conmemoración de los diez años de entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En pleno acto, asesores y estudiantes plantearon el reclamo por los salarios docentes atrasados. A esto le sucedieron paro de actividades y concentraciones masivas frente a la Secretaría de Educación Pública.

_____(1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, *5* (10), 11-23.

_____(1996). Conflictos entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? En *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales*, Klesing-Rempel, Ursula (ed.), México: Plaza & Valdés, 149-189.

Requejo, I. (2004a) *Lingüística Social y Autoría de la palabra-pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Cinco.

_____(2004b). Proceso de génesis y desarrollo de la Lingüística Social. *Más Educativa* (4). Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6974

LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO UN DOCUMENTO CONTRADICTORIO Y AJENO A LAS DEMANDAS POLÍTICO-LINGÜÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES SORDAS EN MÉXICO

María Laura Alegre

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (DUDL), aprobada en 1996, en el marco de la emergencia del concepto de inclusión y la defensa de los derechos humanos luego del final de la guerra fría, forma parte del conjunto de declaraciones y lineamientos internacionales vinculantes a la mayoría de los países. Esta declaración es un documento ineludible que aparece en la justificación de muchos estudios y que sustenta jurídicamente la historicidad del enfoque de derechos, como hito de alcance internacional en la defensa de los derechos lingüísticos. Incluso muchos teóricos e investigadores recuperan la Declaración como un documento bisagra por la defensa de los derechos lingüísticos, dirigido especialmente a las comunidades minoritarias que se encuentran en estado de vulnerabilidad y cuyas lenguas están en peligro de desaparación. Lo mismo sucede en los propios Estudios Sordos, donde este documento es representado como un elemento insoslayable para la defensa y visibilización de las necesidades sociolingüísticas de los colectivos sordos.

No obstante, al hacer un análisis detallado de la trama discursiva del documento, se encuentran ciertos rasgos que contradicen dicho postulado. Se advierten tensiones y conflictos en la narrativa que refutan esa perspectiva de protección de los derechos lingüísticos de los colectivos sordos, dando cuenta de ideologías lingüísticas de reproducción de las condiciones de subordinación de los hablantes y sus lenguas a espacios y culturas dominantes. Es urgente repensar los derechos lingüísticos desde la localidad y particularidad de las comunidades minoritarias, y desplazar las condiciones "universales" de los derechos, reproducidas en la DUDL, y denominadas así por "los otros", que intentan imponer lógicas dominantes y hegemónicas a las relaciones intersubjetivas e interlingüísticas.

La importancia de arrojar una mirada de esta Declaración, desde el contexto mexicano y la particularidad de las comunidades sordas, se inscribe además en un proceso de desentrañamiento y desnaturalización de los discursos oficiales que pretenden normar y pautar derechos, y controlar las

políticas de significación en torno a lo que entienden como lengua, comunidades e inclusión.

Palabras clave: Ideologías lingüísticas-derechos lingüísticos-comunidades sordas-minorías culturales-condiciones de ajenidad

LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS, ¿UN CONFLICTO PARA LA EXIGIBILIDAD DE LAS COMUNIDADES SORDAS?

La elección de análizar y poner en discusión algunas lógicas y tramas discursivas de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (DUDL), enmarcado por los conflictos de las comunidades sordas, sobre todo, en el contexto educativo, surge a partir de observar sistemáticamente su inclusión en numerosos estudios que abordan la cuestión de los derechos lingüísticos, incluso en los propios Estudios Sordos[50]. Esta declaración es un documento ineludible que aparece en la justificación de muchos estudios y que sustenta jurídicamente la historicidad del enfoque de derechos, como hito de alcance internacional en la defensa de los derechos lingüísticos. Aunque no es un documento gestado en el ámbito nacional, sí tiene una orientación vinculante para México. De allí la importancia de arrojar una mirada de esta Declaración, desde el contexto mexicano y la particularidad de las comunidades sordas, como parte de este proceso de desentrañamiento y desnaturalización de los discursos oficiales que pretenden normar y pautar derechos, y controlar las políticas de significación en torno a lo que entienden como lengua, comunidades e inclusión.

Para Burad (2005), la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, proclamada en Barcelona, España en 1996 protege los derechos del colectivo sordo. El hecho que se considere a la lengua como la expresión de una identidad colectiva y que las comunidades lingüísticas tengan derecho a organizar y gestionar los recursos propios con el fin de asegurar el uso de su lengua en todas las funciones sociales; asimismo, el derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, son algunos de los puntos tratados en la declaración, que Burad rescata

[50] Hacia el 60´y 70´, los Estudios Sordos tuvieron un rol fundamental en los cambios de los significados acerca de la sordera (Bauman, 2008). La identidad, el poder y la lengua se constituyeron en sus categorías conceptuales, así como la revelación de la naturaleza lingüística de la Lengua de Señas que abrió a los estudios sordos la entrada al discuso público acerca de los derechos civiles y los movimientos de los estudios culturales (Skliar y Lunardi, 1999).

como relevantes para la comunidad sorda, ya que garantizarían la preservación y mantenimiento de la lengua de señas.

Sin embargo, al explorar el documento, se advierten algunas contradicciones que operan como instancias de refutación de la perspectiva proteccionista de los derechos lingüísticos. Aunque muchos teóricos e investigadores recuperan la Declaración como un documento bisagra en la defensa de los derechos lingüísticos, destinado especialmente a las comunidades minoritarias que se encuentran en estado de vulnerabilidad, y cuyas lenguas están en peligro de desaparación, al hacer un análisis detallado de la trama discursiva del documento, se encuentran ciertos rasgos que contradicen dicho postulado, sobre todo en lo que se refiere a la problemática político-cultural y lingüística-comunicativa de las comunidades sordas.

Hacia el inicio del documento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, se incluye lo siguiente:

> Uno de los esfuerzos de los redactores fue definir unos derechos lingüísticos equitativos, sin subordinarlos al estatus político o administrativo del territorio al cual pertenece la comunidad lingüística, ni a criterios como el grado de codificación o el número de hablantes. Por este motivo, la Declaración proclama la igualdad de derechos lingüísticos, sin distinciones no pertinentes entre lenguas oficiales / no oficiales, nacionales / regionales / locales, mayoritarias / minoritarias, o modernas / arcaicas (DUDL, 1998, p. p.12)
>
> Es decir, no establece privilegios para ninguna cultura sobre otra, sino simplemente establece iguales derechos para todas en el uso de su idioma (DUDL, 1998, p. 18).

Desde el documento se expresa la importancia de la no mención de características que atribuyan condiciones de subordinación y dominación a las lenguas y culturas. Esto bajo la premisa de que la explicitación de estas condiciones opera en desmedro de la igualdad de las lenguas. En este marco, Sousa Santos (2010), quien realiza un estudio de las lógicas hegemónicas y colonialistas que subyacen a la concepción de derechos humanos, utilizada en los tratados internacionales, confirma que el presupuesto de la igualdad de culturas es una falacia que invisibiliza otros factores. Y claro, la omisión de la distinción entre lenguas minoritarias y mayoritarias, así como entre lenguas oficiales y no oficiales, oculta las tramas, particularidades y los procesos sociopolíticos que subyacen y orientan el estatus de las lenguas, y que han

llevado a la legitimización de una lengua, así como los procesos que estigmatizan, rechazan y niegan la visibilización de las lenguas minoritarias y minorizadas.

En el caso de las comunidades sordas, sus patrones culturales y lingüísticos han sido históricamente estigmatizados y censurados por la mayoría oyente. Nunca existió tal igualdad de culturas, proclamada discursivamente desde la DUDL. Por el contrario, la cultura sorda es oprimida por las lógicas dominantes en un contexto de hostigamiento y de recorte e invisibilización permanente de sus derechos. En este sentido, la DUDL, pese a que plantea la importancia de la igualdad de culturas, en los hechos fácticos y según las experiencias contadas desde las historias sordas, a partir de la omisión de la delimitación del estatus de las lenguas, en este caso de la Lengua de Señas Mexicana, imposibilita identificar y hacer explícitos los mecanismos de hostigamiento a los sujetos y sus lenguas. La igualdad de culturas y la falta de enunciación de las condiciones de opresión, subordinación y dominación no hace más que invisibilizar las situaciones de discriminación y de desigualdad del colectivo sordo.

De esta manera, al no visibilizar las condiciones concretas de opresión, se naturalizan las relaciones de poder y se reproduce la perspectiva hegemónica de los sectores oficiales e institucionales. Esto mismo se pregunta Sousa Santos (2010): "¿Cuáles son las posibilidades para un diálogo entre dos culturas cuando una de las culturas *presentes* ha sido ella misma atravesada por violaciones prolongadas y masivas de derechos humanos, perpetradas en nombre de la otra?" (p. 82). Entonces, es evidente que la perspectiva del diálogo y la convivencia entre culturas, en un marco supuesto de igualdad, no tienen ningún anclaje en las realidades e historias cotidianas de las comunidades sordas. Y, aunque, en la DUDL, se plantea que "no establece privilegios para ninguna cultura sobre otra, sino simplemente establece iguales derechos para todas en el uso de su idioma", la omisión de los privilegios lingüísitico-culturales que se configuran en los espacios de poder, no hace más que contribuir a la reproducción de los procesos de dominación y hostigamiento cotidianos a los que se forzadas las comunidades sordas.

Incluso, en la DUDL, se señala que la alusión al concepto de lengua minoritaria contribuiría a la estigmatización y negación del derecho al uso de la lengua, por el supuesto de que ciertos sectores reaccionarios podrían utilizar el argumento de "a menor cantidad de hablantes, menores derechos."

> El uso de designaciones tales como lengua regional o minoritaria, no es

> adoptado en este texto porque, si bien en algún caso el reconocimiento como lengua minoritaria o regional, puede facilitar el ejercicio de ciertos derechos, es frecuente el uso de los determinativos para restringir los derechos de una comunidad lingüística (Art. 5, DUDL, 1998).

Pero, ¿qué sucede en el que caso de las comunidades sordas, cuyos usos, reproducción y construcción de la lengua se ven censurados por los sectores dominantes normo-oyentes? Ese supuesto no-decir, la omisión de la LSM entendida como una lengua minoritaria invisibiliza nuevamente las relaciones de poder y de dominación ya que, al no enunciar la lengua minoritaria, tampoco se enuncia la lengua mayoritaria y las prácticas de dominación que subyacen a las actitudes y representaciones de sus hablantes. Omitir el concepto de lengua minoritaria con la intención de garantizar la igualdad de culturas es otra acción negativa que contribuye a reproducir las condiciones de subordinación y en que en ningún momento pretende contribuir a un posicionamiento real, político, educativo y cultural de las lenguas que se encuentran en peligro.

Para Sousa de Santos (2010), el discurso de los derechos humanos se encuentra sustentado sobre el amparo a los sectores dominantes y hegemónicos. De esta manera, se puede advertir que la trama discursiva presente en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, a través de sus omisiones y ocultamiento, se posiciona en una relación abstracta entre lenguas, cuando en realidad se trata de la relaciones e interacciones que entablan los sujetos en los espacios de pugnas de poderes, quienes van configurando y orientando representaciones, actitudes y acciones políticas sobre las lenguas. El planteamiento de la mera igualdad de culturas y de las lenguas desdibuja a su vez la posición de los sujetos sociales como actores políticos que intervienen sobre las lenguas. La LSM es parte de una construcción sociohistórica, reconocida como patrimonio cultural por los mismos sordos y sordas, quienes actúan como sujetos políticos en defensa de su lengua. El desarrollo político de sordos y sordas no ocurre por fuera de la apropiación de la LSM, por el contrario, la apropiación y la elección de uso de su lengua materna es un acto político, social y cultural. La pretensión discustiva de plantear un enfoque abstracto de igualdad entre lenguas y culturas, no hace más que invisibilizar y ocultar estos actos políticos, intrínsecos a la lucha por los derechos lingüísticos y educativos de las comunidades sordas.

El concepto de *paz lingüística* también tiene recurrencia en la narrativa de la DUDL. Advierto que se trata de otra noción más que forma parte de esta

cadena discursiva de resguardo y ocultamiento de las relaciones de poder que se configuran en las luchas lingüístico-culturales. "Corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que asegure el respeto y el pleno desplegamiento de todas las lenguas y que establezca los principios de una paz lingüística planetaria justa y equitativa, como factor principal de la convivencia social" (DUDL, 1998, p. 13).

La premisa de la paz lingüística aparece continuamente, dando cuenta de las lenguas como elementos de integración de los pueblos. La paz lingüística aparece como el bastión, la meta a cumplir, que sería la integración pacífica de las comunidades y sus lenguas. En el caso de las comunidades sordas, el conflicto lingüístico, intercultural, social y político subyace a las prácticas cotidianas de sordos y sordas; en la escuela, en la calle, en los trabajos, sordos y sordas tienen que batallar con los patrones dominantes normo-oyente que avasallan, hostigan, reprimen e invisibilizan. El ideario de la paz lingüística no hace más que ocultar y eliminar las situaciones de dominación y de estigmatización, así como invisibilizar la lucha de las comunidade sordas, en donde el conflicto es la base motora de las acciones políticas sordas.

En esta misma trama, donde la noción de paz lingüística es significada positivamente, en oposición a la noción de conflicto, que ni siquiera es aludido en ningún apartado del texto declarativo, el término *desequilibrio* es significado negativamente y se opone al supuesto *equilibrio lingüístico*. Se trata de una dinámica meramente funcionalista y sistemática para el abordaje de los procesos políticos y lingüístico-culturales que atraviesan cotidianamente las comunidades, desarraigado plenamente de las historias e identidades en conflicto que se van forjando en esos procesos.

En el ámbito educativo, por ejemplo, en la narrativa de la DUDL (1998), "la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo" (Art. 23). Aunque en el artículo 28 de la misma Declaración se define al derecho a la educación como el aprendizaje del patrimonio cultural de cada una de las comunidades, sin ningún tipo de discriminación y censura, al mismo tiempo se alude a la importancia de sostener relaciones armoniosas entre las mismas comunidades. Si se entiende que, en el caso de las comunidades cordas, muchas de sus construcciones sociales, culturales e ideológicas se sustentan sobre la base de la oposición a los paradigmas normo-oyentes que los han hostigado históricamente, se comprende que no podría existir tal relación armoniosa entre las culturas, o mejor dicho, entre los sujetos

sociales que se inscriben en éstas, las construyen y re-producen.

Resulta urgente repensar las dinámicas, lógicas y horizontes de sentido que se intentan pautar desde la DUDL, para los contextos educativos, los cuales no solo obstaculizarían el abordaje de las experiencias educativas y escolares de sordos y sordas, sino que, además, reducirían y minimizarían los conflictos y prácticas cotidianas que se gestan en esos espacios.

Otro concepto problemático de la DUDL que se advierte como un conflicto para la exigibilidad de las comunidades sordas, se vincula con la noción de territorialidad.

> Esta Declaración entiende como *comunidad lingüística* toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación *lengua propia de un territorio* hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio (Art. 1, DUDL, 1998).

Para el caso de las comunidades sordas, la dimensión de la territorialidad pierde sentido, y más aun se convierte en una dimensión que naturaliza las relaciones de poderes y obstaculiza el derecho a la comunicación en LSM en organismos e instituciones oficiales. Ya que, todos los derechos lingüísticos, identificados como "colectivos" en el DUDL, solo pueden aplicarse y defenderse plenamente, mientras se trate de la lengua de la comunidad históricamente instalada en el territorio.

Pese a que la territorialidad es considerada tanto una dimensión geográfica-política, como una dimensión cultural y simbólica, en la mayoría de las alusiones al territorio, se refiere más bien al primer significado, esto es, de tipo geográfico. En esta trama, las comunidades lingüísticas gozarían de un mayor estatus, al instalarse en un territorio delimitado, contar con una lengua en común entre sus hablantes y con una historia que dé cuenta del proceso de configuración de la comunidad en ese territorio. A diferencia de una *comunidad lingüística,* los *grupos lingüísticos* no cuentan con un territorio propio; por lo general habitan el territorio de una comunidad lingüística y no cuentan con una fuerte tradición histórica. Según se explicita en el artículo primero del documento, este sería el caso de los inmigrados, refugiados, deportados o los miembros de las diásporas, quienes son considerados como "nómades" o pertenecientes a una dinámica de "asentamiento disperso".

Más allá que se no podría identificar claramente quienes pueden optar a constituirse en comunidades linguisticas, es decir, si estas responden directamente a sectores dominantes y mayoritarios, en nuestro caso, oyentes, hablantes de una lengua oral como el español, sí es evidente la delimitación del estatus de los grupos humanos y por lo tanto de sus lenguas, según la cohesión lingüística que tengan, el asentamiento permanente en un territorio y un anclaje histórico con la lengua propia y el territorio. Quienes no pertenecen a un territorio fijo, gozan de un menor estatus y se ven forzados a socializar con las "comunidades lingüísticas receptoras" —noción utilizada en la DUDL, para integrarse a esos territorios ajenos y regulados por otros. Aunque en ningún apartado del documento, se nombran a las comunidades sordas, puede inferirse, de acuerdo a esta escala de estatus delimitada, así como por la inclusión de comunidades vulnerables-vulnerabilizadas, minoritarias y minorizadas en la dimensión de grupos lingüísticos que, las comunidades sordas también podrían formar analíticamente de ese sector con estatus minorizado.

En este contexto, desde la narrativa oficial de la DUDL, los grupos lingüísticos deben aprender a integrarse a las dinámicas de las comunidades linguisticas que los reciben, con el objetivo de lograr una convivencia armoniosa y la proclamada paz lingüística.

> Esta Declaración considera que las personas que se trasladan y se establecen en el territorio de una comunidad lingüística diferente de la propia tienen el derecho y el deber de mantener con ella una relación de *integración* […] de manera que puedan conservar sus características culturales de origen, pero compartan con la sociedad que las acoge las referencias, los valores y los comportamientos suficientes para permitir un funcionamiento social global sin más dificultades que las de los miembros de la comunidad receptora (Art. 4, DUDL, 1998).

En el caso de los grupos lingüísticos que no cuentan con un territorio propio, deben adaptarse a los paradigmas culturales y lingüísticos de la comunidad lingüística receptora, que sí contaría con un territorio, una historia y una tradición establecida. Pese a que se señala la importancia que el grupo lingüístico mantenga sus valores y usos de la lengua, este se encuentra obligado a integrarse a la nueva comunidad. Este concepto de integración termina siendo finalmente un proceso de asimilación camuflada, ya que los grupos lingüísticos, al ser una minoría y cuyas lenguas también se encuentran minorizadas, se ven obligados y forzados a desplazar a su lengua y sustratos culturales de las

prácticas cotidianas.

La asimilación, también definida en la DUDL, como "la aculturación de las personas en la sociedad que las acoge, de tal manera que substituyan sus características culturales de origen por las referencias, los valores y los comportamientos propios de la sociedad receptora" (Art. 4, DUDL, 1998), se opondría al concepto de integración. Sin embargo, al explorar la trama discursiva del documento se puede advertir que la integración, aunque no operaría como noción equivalente a la asimilación, se admite como parte de una etapa en el proceso de desplazamiento de la lengua propia del grupo lingüístico, dejándola de lado por la de comunidad lingüística que los recibe.

Según se detalla en el documento, ésta "no debe ser en ningún caso forzada o inducida, sino el resultado de una opción plenamente libre" (Art. 4, DUDL, 1998). La adopción de la asimililación como un proceso decidido libremente se contradice, principalmente, con la realidad educativa de jóvenes sordas y sordos en contextos educativos. Aun cuando fuera una decisión "personal" del sujeto, en el proceso pueden gestarse conflictos con su propia identidad, autocensuras, silenciamientos…que lo llevan a tomar la decisión de asimilarse cultural y lingüística de acuerdo a las normas impuestas por la comunidad lingüística que lo recibe. Aunque nadie lo haya forzado explícitamente o le haya prescripto la asimilación, el proceso que desencadena la decisión, sí ha estado atravesado por lógicas de imposición, que pueden llevar a la enajenación de su propio patromonio cultural y lingüístico. Por lo tanto, estas deciones nunca son tomadas libremente, como se detalla en la DUDL, sino que están atravesadas por conflictos entre quienes pretenden imponer, pautar y prescribir prácticas y quienes buscan hacer frente a esas lógicas de imposición o quienes interiorizan modelos ajenos, pero no por ello menos conflictivo.

Los grupos lingüísticos en este sentido se advierten como los sectores más vulnerados, silenciados e invisibilizados de esa trama política de derechos, enunciada en la DUDL. El paradigma médico-deficitario que ha atravesado la historia de las comunidades sordas, ha convertido a sordos y sordas –desde la mirada oyente, occidental, blanca y hegemónica— en sujetos sin historia, sin territorio y sin una lengua que los cohesione, desde la mirada analítica o más bien prescriptiva impuesta por la DUDL. De allí que deban "resocializarse" e integrarse a las prácticas lingüístico-comunicativas de las comunidades lingüísticas, que ya cuentan con un territorio y una historia legitimada.

Esta perspectiva que sustenta la DUDL se trata de lo que Sousa de Santos

(2010) denomina el dilema de completud y la incompletud cultural:

> Una de las suposiciones más problemáticas de la hermenéutica diatópica es la concepción de culturas como entidades incompletas. Puede defenderse que, al contrario, solo las culturas completas pueden acceder a un diálogo intercultural sin arriesgarse a ser aplastadas por, y en última instancia disueltas en, otras culturas más poderosas. […] En efecto, la incompletud cultural puede en este caso ser el instrumento perfecto de la hegemonía cultural (Sousa de Santos, 2010, p. 83).

Advierto que la delimitación entre culturas completas e incompletas es el marco epistémico que sustenta la distinción discursiva entre *comunidades lingüísticas* y *grupos lingüísticos*. Los grupos lingüísticos, representados por sectores en gran parte vulnerados y oprimidos, al ser "incompletos", deberían adaptarse, integrarse y en última instancia, asimilarse, a los valores y la lengua de la sociedad receptora. Queda claro que, a través de estas formaciones ideológicas subyacentes a la narrativa de la DUDL, no puede encontrarse representada la mirada y el posicionamiento de las comunidades minoritarias.

Pese a que uno de los objetivos centrales del documento consiste en la preservación de las lenguas que se encuentran en peligro, a la hora de delimitar la capacidades de los sujetos en torno a sus propios objetos culturales, se les quita discursivamente la capacidad de apropiarse, construir y reproducir sus producciones lingüístico-culturales, sobre todo de quienes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. El foco está puesto en las producciones, y no en quienes y cómo las producen. Se refiere a la "igualdad de las lenguas", a lograr relaciones armoniosas entre "las culturas", pero no se refiere a los sujetos reales que inscriben y configuran la praxis social. De esta manera se desdibujan y niegan las capacidades creativas y políticas de los sujetos, ocultándose a través de un discurso supuestamente inclusivo de la diversidad lingüística, pero amparado en una concepción abstracta de la lengua y la cultura, como objetos independientes y aislados de las construcciones históricas y demandas políticas de los sujetos, que necesariamente se inscriben en una praxis social, plenamente intersubjetiva.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, D. (2008). Introduction: Listening to Deaf Studies. En *Open Your Eyes. Deaf Studies Talking*. Estados Unidos: University of Minnesota Press, 1-35.

Burad, V. (2005). El derecho de la minoría sorda argentina. Buenos Aires. Disponible en: http://www.cultura-sorda.org/wp content/uploads/2015/04/Burad_V_Derecho_minoria_sorda_argentina_2005.pdf

Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998). Comité de Seguimiento de la DUDL

Skliar, C. y Lunardi, M. (1999). Estudios Sordos y Estudios Culturales en Educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el curriculum escolar. *Revista El bilingüismo de los Sordos*. Bogotá, Colombia. Disponible en: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar-Lunardi_Estudios-sordos_1999.pdf

Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

LOS APORTES DEL DERECHO MULTIDIMENSIONAL A LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

Lucrecia Aboslaiman

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba

lucreabos@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca de los aportes de un derecho multidimensional en la construcción de la interculturalidad. Ésta requiere la integración social generada, no por los imperativos de la legalidad normativa y formalista, sino por nuevas formas culturales, que implican la presencia de nuevos actores jurídicos. Estos últimos, se interesan en explorar el papel del derecho en el cambio social y en la incorporación de la multiculturalidad, respetando las diversas identidades en la concreción de principios éticos como la justicia.

Existen muchos factores que explican la emergencia de teorías alternativas en América Latina. Entre esas alternativas, está la construcción de un mundo jurídico multidimensional, que incluye dimensiones antropológicas, sociales, culturales y no únicamente normativas.

La concepción del derecho tradicional —en el que predomina la visión formalista y los modelos rígidos y cerrados—, no constituye un marco adecuado para el emprendimiento que nos proponemos: la construcción de derecho como un fenómeno social, cultural y comunicacional. Esta es la razón que justifica la búsqueda de otros marcos disciplinarios —la sociología o la antropología jurídicas, la teoría política.

Nos proponemos una apertura que incorpore la construcción de nuevas subjetividades a partir de un derecho multidimensional, acompañado por una metodología interdisciplinaria. Este derecho se logra a partir de las transformaciones que se han suscitado en la cultura y en los procesos que resignifican las distintas dimensiones.

Palabras Clave: Derecho multidimensional- Interculturalidad- Construcción de nuevos actores jurídicos- Principios éticos-jurídicos.

1. INTRODUCCIÓN

En la disciplina Introducción al Derecho, continuamos una línea de investigación iniciada hace varios años, con el propósito de considerar las principales cuestiones que le plantean al derecho los cambios producidos en las sociedades contemporáneas.

Se propuso un modelo jurídico multidimensional como una alternativa para construir el mundo jurídico, también multidimensional, de la sociedad contemporánea. A la vez, se lo plantea como un paradigma que implica una apertura a la interculturalidad.

Con esto, se intenta la profundización de una conciencia histórica que nos permita resignificar los conceptos y teorías de la tradición clásica, a la luz de nuestra realidad histórica, social, cultural, política y jurídica actual. Este es el aporte que la construcción de un derecho como fenómeno multidimensional pretende brindar en la superación de las categorías tradicionales y, fundamentalmente, en la construcción de nuevos actores jurídicos y, por sobre todo, considerar a América Latina como un nuevo sujeto político.

La perspectiva dinámica del hombre y del mundo en continuo progreso reemplaza la concepción universalista, estática y trascendente propia de la cristiandad medieval.

Durante el Renacimiento, se produjo el afianzamiento de los Estados europeos y la afirmación de las características propias de los distintos ordenamientos legales. A su vez, como consecuencia de las nuevas ideas, el Estado Moderno, se convirtió en el eje de toda la vida política del siglo XVI, hecho que lo distingue definitivamente de la Edad Media. Así, se produce el paso de la cristiandad medieval a otra realidad jurídica, política y cultural: Europa, constituida por una pluralidad de Estados, con sus propios intereses y políticas.

Los presupuestos teóricos del Estado moderno son: a) las ideas de soberanía y nacionalidad, que sustituyen la concepción medieval de un Imperio cristiano unificado y b) los distintos Estados deben mantener sus relaciones políticas en un marco de equilibrio y de igualdad, que reemplaza a la organización jerárquica de la Edad Media.

En esta época, la idea del Estado absoluto y la de razón de Estado aparecen como argumentos determinantes para justificar cualquier tipo de decisión política.

Hoy, la realidad nos plantea un desafío: el fenómeno de la globalización. Esto nos lleva a preguntarnos si los presupuestos teóricos sobre los cuales se apoyó la concepción del Estado Moderno continúan hoy siendo los mismos o si tienen características diferentes, pero, sobre todo, cómo se vive éste proceso en América Latina, incluyendo el poder como un aspecto imprescindible en la constitución del discurso jurídico.

En un período favorable de amplio debate, teórico y político, este trabajo pretende abrir diálogos y confrontaciones que permitan descubrir nuevas perspectivas de análisis.

Hoy, pasado tanto tiempo, se unen estas palabras a la irrupción global de una nueva época, de una nueva civilización. Ésta aparece signada por profundos procesos de cambio: se buscan nuevos escenarios, protagonistas y actores que esperan encontrar un nuevo sentido de la vida.

Algunos de los procesos que podemos señalar son:

- El nacimiento y consolidación de una nueva sociedad mundial. Así, surge un mundo interdependiente, con nuevas relaciones internacionales y de poder económico, social, cultural, político y educativo. A la vez, también se dieron transformaciones en las estructuras.
- Una sociedad de conocimiento en expansión, que busca universalizarse apoyada en los avances de las tecnologías de la comunicación, generadoras de una realidad que seduce.
- La circulación mundial de la imagen y la palabra y el cuasi monopolio de las industrias culturales, de que gozan un pequeño número de países. Esta nueva sociedad en la que se aspira a gestar una cultura universal, no siempre respeta la singularidad de las culturas ni reconoce las identidades nacionales y personales. Percibe mundialización solo desde la perspectiva del mercado y de la técnica.

2. CONTEXTO: MODERNIDAD, POSMODERNIDAD Y GLOBALIZACIÓN, PROCESOS CLAVES DE UN MUNDO EN TRANSICIÓN.

Los procesos de modernidad, posmodernidad y globalización, son procesos que se entrecruzan en la realidad contemporánea y se identifican con un conjunto de fenómenos sociales y culturales.

Son procesos con distintos niveles de desarrollo y vigencia. Según el lugar en el que acontecen, insistimos en este concepto, ya que América Latina lo vive de un modo diferente que Europa o EEUU, por ejemplo.

El poder reside, ahora, en los códigos de información y en las imágenes de representación, que son los canales a través de los cuales se organizan las instituciones y se orientan las conductas en este modelo de sociedad.

En la *modernidad,* la sociedad, aspira a gestar una cultura universal. Ésta no siempre respeta la singularidad de las culturas ni su núcleo de valores no negociables —entre ellos, los derechos humanos. Tampoco reconoce las identidades nacionales y personales, por cuanto percibe mundialización solo desde la perspectiva del mercado y de la técnica.

La *posmodernidad* es otro proceso de difícil caracterización. Pertenece a un mundo distante de los territorios conocidos: es también posempírica, posmoralista, posmarxista.

La transformación social y cultural está acompañada, lamentablemente, por una planetarización de los problemas. Esto constituye todo un desafío para el derecho, que únicamente puede dar respuesta si se lo concibe, no solo en su faz normativa, sino también en la antropológica —derechos humanos—, social, cultural y ética-jurídica.

El proceso *globalizador* aparece como la configuración de un nuevo espacio social. La globalización transforma al mundo en una unidad operativa, que cuestiona las posibilidades de desarrollar la mirada latinoamericana sobre el problema, el mundo y la globalización, desde espacios sociales no metropolitanos.

Se entiende por globalización, el proceso que, por un parte, se proyecta a la economía, las finanzas y la cultura y, por otra, replantea el carácter de las facultades tradicionales del Estado. A su vez, reconoce el avance de nuevas fuentes y formas de autoridad y poder.

Ante esta nueva sociedad globalizada, la pregunta y el desafío es proponer la construcción de un mundo jurídico multidimensional. Así, se intenta que el derecho pueda hacer frente a la resolución de vacíos legales que estas nuevas transformaciones han suscitado. Sabemos que la vida social y jurídica no está armonizada en un mismo tiempo, considerando este elemento como una de las dimensiones de la realidad.

3. LOS APORTES DEL DERECHO MULTIDIMENSIONAL A LA TEORÍA CRÍTICA DEL DERECHO EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS ACTORES JURÍDICOS

La tarea de construir un mundo jurídico que ponga en evidencia las relaciones del hombre, de la sociedad, de la cultura y del derecho, nos lleva a considerar el derecho, no solo en su faz normativa, sino también en una multidimensionalidad. Allí, cada una de sus dimensiones, constituye el fundamento y el seno de los derechos humanos.

El mundo jurídico es multidimensional y el derecho se presenta como un fenómeno antropológico, social, cultural y ético-jurídico. Las dimensiones de la realidad antropológica, social, cultural y jurídica —en su positividad y eticidad—se interrelacionan entre sí.

El Derecho: fenómeno antropológico

Los puentes empezaron a tenderse cuando se comprendió que, si las ciencias permanecían aisladas, les sería imposible decir qué es el hombre, la naturaleza o la sociedad.

Se produjo un giro antropológico de las ciencias que abriría uno de los tantos caminos de la interdisciplinaridad, al confirmar el carácter pluridimensional del hombre y de sus relaciones con el derecho, la sociedad y la cultura.

El hombre es una realidad personal, social y cultural. Por lo tanto, las propuestas y las estrategias del derecho, de las valoraciones políticas —entre otras—, deben apoyarse en una idea del hombre como una unidad indestructible, y, a la vez, un ser abierto al mundo. Todo ello, deberá ser el resultado de una ciencia integradora y capaz de elaborar, el saber y el poder obtenidos de la interdisciplinariedad.

El Derecho: fenómeno cultural

La necesidad del hombre de construir su mundo presupone un elemento clave: la cultura. Ésta es característicamente dinámica, lo que traduce que está marcada por los "signos de los tiempos"

Estamos frente a una cultura mediática**.** A partir de ella, en los análisis de la cultura de los medios, se hace —entre otras— dos afirmaciones. La primera es que la cultura mediática tiene un papel determinante en el nacimiento de la sociedad posmoderna y globalizada. Por otro lado, afirma que los mass-media permiten caracterizar a la sociedad como compleja, conflictiva y caótica.

El hombre aparece inserto en la "red de significaciones" que él mismo ha creado y como la cultura es una "urdimbre", cualquier análisis de la misma debe ser una "ciencia interpretativa en busca de significaciones".

Aquí, aparece la dimensión cultural de lo jurídico, es el derecho el que debe hacerse cargo del aumento de las subculturas. La razón de ello, es que se lo considera como un fenómeno comunicacional para transmitir esas significaciones que hoy están en crisis, por el desorden y la presencia del fin de las certidumbres.

La cultura se manifiesta, entonces, como un proceso histórico y social, que se interpreta y transforma en la experiencia vital y permanente de los pueblos, para ser transmitida a las sucesivas generaciones.

Se ha iniciado un proceso de construcción de la cultura que tiene en cuenta como dato de la realidad, además de la transición y el cambio, el núcleo de valores culturales. Sobre éstos, se afirman y constituyen las sociedades

democráticas, pluralistas, abiertas y participativas, que crean y dan espacio a nuevos actores jurídicos.

El Derecho: fenómeno social

La vida humana es impensable fuera de la sociedad, porque el hombre es un ser social y ninguna teoría ha logrado el consenso necesario para presentarse como la "teoría social".

Encuadrando nuestro trabajo en el marco de las sociedades democráticas contemporáneas, existen varios modelos que ofrecen elementos para el tratamiento de la realidad social.

Es una sociedad que abre la puerta a un mundo, no solo interdependiente, sino multicultural. Es necesario interpretarlo a partir de un enfoque global. En él, se articulan y equilibran los elementos claves de la realidad social, entre ellos la identidad de las culturas y las interconexiones globales.

En ese marco teórico, la identidad es un principio organizativo, cuyo desarrollo permite que los actores sociales se reconozcan a sí mismos y a los demás. Y, a la vez, es una fuente de de sentido y de experiencia de la que surge un conjunto de atributos culturales.

Por su parte, las interconexiones globales, organizan sus funciones y sus procesos en torno a redes. De allí también el nombre de "sociedad red" con el que suele denominarse esta sociedad.

El poder reside, ahora, en los códigos de información y en las imágenes de representación, que son los canales a través de los que se organizan las instituciones y se orientan las conductas en este modelo de sociedad.

En los análisis de las cuestiones relativas al derecho como fenómeno social y de los modelos de sociedad, es necesario incluir al conflicto, por su incidencia en las transformaciones sociales y jurídicas.

No obstante, conviene recordar que siempre las sociedades humanas ofrecen dos caras igualmente objetivas: una de consenso, armonía y estabilidad y otra de conflicto, coacción e inseguridad.

El fundamento social se encuadra en el marco de las sociedades democráticas contemporáneas y en el pluralismo cultural que es uno de los elementos claves.

Todos los análisis e investigaciones sobre la sociedad democrática ponen en evidencia la necesidad de considerar el tipo de organización político-social al que debe responder el derecho.

El Derecho: positividad y eticidad

El fundamento ético del nuevo modelo conceptual surge de la realidad ética del hombre. Para determinar sus contenidos, es preciso tener en cuenta un problema recurrente: el de la tensión entre la ética y la política. Los proyectos y las decisiones del derecho y de la política deben afirmar valores y derechos como el pluralismo y la igualdad de oportunidades de todos los actores sociales.

Todo lo afirmado legitima articular la integración social de la diversidad.

El fundamento jurídico

Para que el derecho pueda cumplir una tarea importante en una política transformadora, es conveniente tener en cuenta los siguientes presupuestos y tareas:

- Que el derecho forme parte del proceso social global, en el que tiene un papel estratégico y no sea una legislación fragmentaria, interesada solo en responder a los conflictos internos de las instituciones
- Que el derecho forme parte del mundo jurídico multidimensional, considerado como una red de relaciones complejas que se desprende de la relación básica hombre-sociedad-cultura-derecho.
- Que el complejo normativo al cual nos referimos sea un derecho configurador de espacios sociales y políticos de libertad para la iniciativa y la participación creadora, no solo un instrumento coactivo de control social. Es decir, que ofrezca garantías reales a las libertades jurídicamente protegidas y que identifique con claridad las necesidades sociales, que debe satisfacer y los derechos que garantiza.

En la sociedad de hoy es imposible analizar la *positividad del derecho* sin considerar la apertura del mismo y el pluralismo jurídico.

La apertura del derecho parte de la idea de superar las limitaciones de las concepciones que identifican y analizan los conceptos jurídicos, sin investigar los procesos sociales y culturales que los producen y sin tener en cuenta las consecuencias de la aplicación del derecho.

Se busca la reconciliación de la ciencia jurídica con las realidades sociales, culturales y humanas, a fin de recomponer el todo como punto de partida y abordar con nuevos instrumentos de análisis, los problemas de un mundo en contante cambio.

Esto repercute también en la tarea del jurista, que no puede ser solo la de interpretar el derecho, sino también buscarlo y construirlo. Se trata de un ordenamiento dinámico que se propone asegurar la justicia y la equidad en tiempos de cambios profundos.

Con relación al pluralismo jurídico, se plantea la idea de un sistema jurídico abierto y se hace referencia a la problemática de las fuentes del derecho. Esto supone rever las tendencias tradicionales, ya que cada día se da mayor importancia a las denominadas fuentes extralegislativas.

Es preciso resolver la necesidad de encontrar nuevos criterios unificadores para los ordenamientos jurídicos. Se trata de apoyar la concepción del derecho que incorpora dimensiones y pautas capaces de lograr una unidad compatible con la diversidad.

Es necesario, a nuestro criterio, afirmar la unidad en un núcleo de principios y valores jurídicos sobre los que existe un consenso social generalizado. Además, es precios aceptar los aspectos estructurales básicos de la convivencia social y política, que deben permanecer al margen de cualquier discusión.

Desde la multidimensionalidad del derecho, consideramos que tanto la apertura de éste, como el pluralismo jurídico, pueden crear condiciones favorables para la justicia, así como para la protección de los valores jurídicos y los derechos humanos. Es necesario, también, que garantice la seguridad jurídica.

Esto implica que no se pueda propiciar una apertura total, en cuanto existen los límites impuestos por los principios y valores jurídicos.

Desde nuestra concepción y en este trabajo en particular, consideramos que muchas veces las interpretaciones del positivismo normativista no tuvieron en cuenta los cambios operados en la sociedad. Se ampliaron los espacios de discrecionalidad jurídica, pero, al incorporar las dimensiones de la realidad y nuevos campos disciplinares, se ofrecen pautas —metodológicas y prácticas— para determinar los fundamentos y la justificación de las decisiones jurídicas. Esta es una manera de consolidar nuevos y mayores espacios de seguridad jurídica.

En cuanto a la *eticidad del derecho*, cuando se considera al derecho como un ordenamiento dinámico, abierto y pluralista —y no solo como un sistema de normas coercibles—, es posible reconocer su eticidad. Esto no significa reducir el derecho a la moral.

No puede desconocerse que los conceptos de libertad, justicia, obligación, deber, facultad, sanción, pena y responsabilidad, por ejemplo, son comunes a la positividad y a la eticidad del derecho, que los complementan e integran.

Los proyectos y las decisiones de la política legislativa y de la política judicial deberían, entonces, afirmar valores y derechos como el pluralismo, la

igualdad, la libertad, cuyos contenidos éticos es necesario proyectar a la sociedad.

Un elemento que no puede dejar de ser tenido en cuenta cuando se elaboran los proyectos y se toman las decisiones, es la relación entre el derecho que se interpreta y aplica y la ética social.

El Estado juega aquí un papel decisivo, puesto que asume la responsabilidad de garantizar la transmisión y la vigencia de tales valores, por medio de las instituciones y de los organismos correspondientes.

Es decir, que la ética no se reduce a una ética individual. Por el contrario, se trata de una de una voluntad ético-social afirmada en los derechos de las personas —derechos humanos— y garantizadas por la sociedades democráticas.

Precisamente, los planteos acerca de la necesidad de una ética universal se vinculan con el proceso irreversible de la globalización y con las condiciones éticas y jurídicas de las sociedades multiculturales.

Se trata de una ética de mínimos, que puede ser el primer paso para construir un mundo jurídico multidimensional, en un mundo multicultural.

4. CONCLUSIÓN

Este trabajo requirió una tarea muy compleja, pero con el atractivo de abrir y generar otras perspectivas de análisis en la búsqueda de nuevos caminos.

El sendero recorrido hasta aquí, lo interpretamos solo como una etapa. Quedan abiertas muchas cuestiones, a veces polémicas, que pueden ser un estímulo para quienes se interesan en investigar una problemática fundamental para el hombre, su derecho y la sociedad en la que nos encontramos insertos hoy.

Los derechos humanos y su respeto a través de una ética universal, los avances tecnológicos y sus distintos desarrollos en los distintos lugares de nuestro planeta, cómo se vive el mismo en América Latina en particular, el surgimiento de nuevos protagonistas en el tejido social y la normativa; son temas importantísimos que no se pueden resolver en una sola etapa. De allí, que cobra gran envergadura la dimensión temporal en el tratamiento de todos ellos.

Se trata, en resumen, de procurar construir un mundo jurídico multidimensional en una sociedad libre, justa y democrática. Todo dentro de un contexto de sociedad posmoderna y globalizada, con avances tecnológicos que crecen de una manera vertiginosa y repercuten en el hombre, en la sociedad y

en el derecho de diferentes formas, según el lugar y el tiempo en que los mismos se den.

Desde todos estos supuestos, es que presentemos nuestro trabajo. Éste, como dijimos, pretende ser solo un pequeño aporte en el tratamiento de cuestiones de gran envergadura, que exigirán y demandarán cambios profundos y acompañan a la teoría crítica del derecho.

Es necesario adoptar un marco legal para evitar disfuncionalidades. Para ello, se interroga sobre el rol del Estado en este tema y la necesidad de evitar desajustes legales, que provoquen falta de sincronización fomentando monopolios y carteles. Esto demanda al Estado la necesidad de asumir un rol activo

Se considera que constituye un imperativo del Derecho en general, atender de modo especial todas las situaciones jurídicas que plantea esta sociedad. En ellas, muchas veces, los sujetos intervinientes quedan particularmente vulnerables para evitar la exclusión.

La conclusión de que se trata de un nuevo fenómeno jurídico, puede excluir o incluir la existencia de lagunas normativas, pero también cabe la posibilidad de que puedan existir ambas. Es decir, se puede estar en presencia de un nuevo fenómeno jurídico y de lagunas normativas, ratificando que la existencia de uno no excluye la presencia de las otras.

La interdisciplinariedad es ya en sí misma una disciplina y está todavía buscando sus propios métodos y el abordaje de los mismos la requerirá.

El desafío es abordar, de un modo integral, este nuevo fenómeno considerándolo en su multidimensionalidad, con una legislación que se haga cargo de su complejidad y la multiplicidad de dimensiones en él involucradas.

Desde hace décadas, se está produciendo un proceso de revisión de los modelos conceptuales de las ciencias, en general, y de las jurídicas, en particular.

En el presente trabajo, de un modo esquemático, se ofrecen para el análisis cuestiones que hacen a la identidad y caracterización del perfil de un modelo conceptual multidimensional. La entendemos como el conjunto de decisiones, enunciados, acciones y evaluaciones que, fundadas en el conocimiento científico de la realidad, del pasado y del presente, y con una visión prospectiva. Éstas se apoyan en una concepción del hombre, de la sociedad, de la cultura y del derecho, para lograr finalidades explícitas. Estos objetivos serán elaborados y ejecutados —en nombre de la sociedad y con su participación— por las

instituciones y las personas con las atribuciones jurídicas necesarias para hacerlo.

Las nuevas propuestas y la ruptura de los viejos modelos reclaman, hoy, una actitud decidida y actualizada en la tarea común —creadora y fecunda— de construir el mundo multidimensional. El modelo a partir del cual se creará este mundo, también se presentará como multidimensional y metodológicamente interdisciplinario.

BIBLIOGRAFÍA

ARANGUREN, José (1986) *Ética y Política*, Madrid, Guadamarra.

ARENDT, Hannah (2004) *La tradición oculta*, Buenos Aires, Paidós.

BARRERA BUTELER, Guillermo (1996) *Provincias y Nación*, Buenos Aires, Ciudad Argentina.

BECK, Ulrich (1998) *Qué es la globalización*, Barcelona, España, Paidós Ibérica.

BIDART CAMPOS, Germán (1979) *Manual de Derecho constitucional argentino.* Buenos Aires, Ediar.

BONFIL BATALLA, Guillermo (1997*) Pensar nuestra cultura*, México, Alianza Editorial Estudios.

CARBONNIER, Jean (1977*) Sociología Jurídica.* Traducción de Luis Diez Picazo. Madrid, Tecnos.

CARPIZO, José (1973) *Federalismo en Latinoamérica*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

DELICH, Francisco (2004) *Repensar América Latina*, Barcelona, Gedisa.

GURVITCH, George (1963*) Problemas de la sociología del conocimiento,* Buenos Aires, Kapelusz.

DÍAZ, Elías (1974) *Sociología y filosofía del derecho,* Madrid Taurus.

DWORKIN, Ronald (1984) *Los derechos en serio,* Barcelona, España, Ariel.

HOBSBAWM, Eric (2007) *Historia del siglo XX,* Buenos Aires, Planeta.

HOPENHAYN, Martín (2005) *América Latina: desigual y descentrada*, Buenos Aires, Norma.

GEHLEN, Arnold (1980) *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo,* Salamanca, España, Sígueme.

LECHNER, Norbert (2000) *Estado y Política en América Latina*, México, Siglo Veintiuno.

MANNHEIM, Karl (1994) *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, Fondo de cultura Económica.

MARTÍNEZ PAZ, Fernando (2003) *Introducción al Derecho, 2ªed., actualizada*, reestructurada y revisada, Buenos Aires, Editorial Ábaco de Rodolfo Depalma.

La construcción del mundo jurídico multidimensional (2003) Córdoba, República Argentina, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba.

MAUSS, Marcel (1971*) Sociología y Antropología*, Madrid, Tecnos.

MESZÁROS, István (2008) *El desafío y la carga del tiempo histórico,* Caracas-Venezuela, Editorial Vadell Hermanos Editores.

MORIN, Edgar (1996) Cap. 2 *Por una reforma del pensamiento*, En *Correo de laUNESCO*, Madrid, España, Ediciones Tecnos, pp130 a385.

POPPER, Karl, (1990) *Sociedad abierta, universo abierto*, Buenos Aires, Rei.

PRIGOGINE, Ilya (1996) *El fin de las certidumbres*, Chile, Editorial Andrés Bello.

TOYNBEE, Arnold (1949*) La civilización puesta a prueba*, Buenos Aires, Emecé.

VATTIMO, Gino (1990) *El fin de la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

(1996), *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós.

ZARINI, Helio. (1998) *Análisis de la Constitución nacional,* Buenos Aires, Editorial Astrea.

EL ACCESO A TRAVÉS DEL RELATO. TALLER DE NARRACIONES COLECTIVAS

María Fernanda Levis López, Mateo Paganini y Marisol Ujaldon

Equipo de extensión de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba

El uso total de la palabra para todos…
No para que todos sean artistas,
sino para que nadie sea esclavo.
Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*.

RESUMEN

Se presentan las experiencias y problemáticas que surgieron en el taller de Narraciones colectivas de la Universidad Provincial de Córdoba, un espacio para el despliegue de las potencialidades narrativas de personas jóvenes y adultas consideradas discapacitadas o bajo el influjo de padecimientos mentales; que, por lo general, no tienen acceso a los talleres literarios, sea por no contar con los recursos económicos o por percibirlos como un espacio distante y no destinado a ellos. Nuestra propuesta de taller surgió al constatar que muchos sujetos que habían sido considerados analfabetos, querían contar su historia, pero no podían escribirla; situación que nos llevó a generar un dispositivo de narración y escritura colectiva; y a poner en práctica nuestra hipótesis y planteo de trabajo fundamental: la capacidad narrativa transgrede la alfabetización.

El deseo de expresar en relato parece presentarse como un resto que resiste al disciplinamiento, al juicio de lo normal y lo anormal, lo correcto y lo incorrecto. Postular este resto como una resistencia, no en términos psicoanalíticos, sino políticos, abre a la pregunta por la producción de subjetividad de personas consideradas analfabetas a través de la técnica de escritura y narración colectiva.

Palabras clave: Narración oral; Alfabetización; Dispositivo grupal; Discapacidad; Relato colectivo.

PEQUEÑA SEMBLANZA HISTÓRICA DE LA DISCAPACIDAD CONTEMPORÁNEA

La historia de la discapacidad, hace poco más de tres décadas que comenzó a reescribirse por sus protagonistas. La politización de las personas

con discapacidad en las décadas del sesenta y setenta confluyó en la constitución de movimientos sociales en países de habla inglesa, que luego se extendieron a otras naciones. El Movimiento para la Vida Independiente, se radicó en Estados Unidos, mientras que en Gran Bretaña en 1974 se fundó la Unión de Personas con Discapacidad Física contra la Segregación (UPIAS). La organización de las personas con discapacidad inauguró la disputa por el reconocimiento de sus derechos y la transformación de las políticas públicas en cada territorio nacional.

La ocupación del espacio público, no sólo con manifestaciones callejeras sino también con la creación de espacios de reunión para el intercambio de experiencia, dio lugar a que los participantes de UPIAS redactaran y publicaran en 1976 los *Principios fundamentales de la discapacidad*. La importancia de esta publicación radica en la afirmación de una voz propia y colectiva, que enuncia las causas sociales de la discapacidad, a la vez que establece la distinción entre las nociones de impedimento y discapacidad.

Por aquel entonces, se definía a la insuficiencia o impedimento como la carencia parcial o total de un miembro o su funcionamiento defectuoso, reservando el término discapacidad para denominar la desventaja o limitación de la actividad causada por la organización social contemporánea, que tiene en escasa o ninguna consideración a las personas con insuficiencias y las excluye de la participación de las actividades sociales generales. (UPIAS, 1976)

De esta manera, las experiencias dejaron de ser contadas en términos individuales, y pasaron a relatar las experiencias colectivas bajo la clave común de opresión y discriminación. Así fue tomando cuerpo la construcción de una nueva identidad política, que vino a desplazar la propuesta psicológica de una identidad saludable, que consistía en asumir una identidad "discapacitada".

Sobre la base de dicha diferenciación se asentó el modelo académico y político denominado modelo social de la discapacidad (Oliver, 1998), y dio lugar, a que las personas con discapacidad comenzaran a realizar investigaciones, conformando un nuevo campo de estudio. Desde allí se cuestionó fuertemente la versión medicalizada e individualizada de la discapacidad, por la cual se reducía a una enfermedad, considerando esta situación como un hecho aleatorio y accidental que se traducía en una tragedia personal (Oliver, 1998). Sin embargo, Walmsley (2008) señala la reciente incorporación de la discapacidad intelectual, y su impacto limitado, al campo general de los estudios sobre discapacidad.

Un breve recorrido por las investigaciones psicológicas muestra, como Gerber (2008) bien señala, que en ninguna otra área se consideró que "escuchar hablar a las personas con discapacidad sobre sus vidas fuera menos relevante desde el punto de vista diagnóstico y terapéutico" (p. 276) como en el caso de la discapacidad intelectual. El modelo social señala que la historia de las definiciones con las que han sido nombradas, ha respondido a criterios externos, y que ninguna de ellas ha sido la expresión de un grupo que encuentra su identidad, su propia historia (Barnes, 1996). Investigar o intervenir bajo el modelo social implica un acto político, que consiste en devolverle el sonido a las voces acalladas. Entre los debates actuales por los derechos de las minorías, las diversidades identitarias –desde una perspectiva narrativa– se presentan como alternativa a los encasillamientos y clasificaciones que se realizan sobre determinados integrantes de una comunidad; que, por lo general, tienden a segregar sectores de la población dentro de categorías estáticas y, de apariencia, definitivas. Advertir, por el contrario, el carácter narrativo que implican las diferentes formas que definen las identidades, permite percibir la movilidad y las construcciones discursivas que se ponen en práctica en estos relatos. Como también, considerar los distintos enunciadores y los modos de enunciación que interactúan en las tramas sociales; para que en lugar de hablar sobre (y por) los otros, se potencien vínculos dialógicos que posibiliten la apropiación de las palabras y despierte al autor dormido que, hasta en las situaciones más extremas de sujeción, puede participar del trayecto de su historia.

NUESTRO DISPOSITIVO

La propuesta surgió en la iniciativa de un trabajo cotidiano con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, clasificados tradicionalmente como analfabetos, en un taller de «escritura colectiva» enmarcado en un Centro de Día. Por los efectos subjetivos registrados en los participantes del taller, se decidió replicarlo en un proyecto de extensión en la Universidad Provincial de Córdoba; abierto a la comunidad en general y de acceso gratuito.

Los talleres de literatura, en su forma más convencional, están destinados a personas alfabetizadas que buscan un espacio para ejercitar y mejorar su expresión creativa y estética. La consideración de las personas con discapacidad intelectual como analfabetas, las deja por fuera del relato, como si carecieran de historia o no tuvieran una para contar. Estos prejuicios trazan una frontera entre los interesados en la expresión creativa y los analfabetos; al punto, de

supeditar la expresión narrativa al «escritor», que hace difícil concebir la posibilidad de un narrador que no escriba.

Como alternativa a esta diferenciación excluyente, planteamos el taller como un espacio más cercano a la oralidad que a la escritura. Un lugar de trabajo grupal en el cual, por medio de distintos disparadores, se propicie la creación colectiva. El "plagio generalizado" que practicamos desde que aprendimos a hablar, genera a un narrador en potencia en cada persona. La anécdota, un hijo casi ilegitimo del relato, nos acompaña a diario en las distintas interacciones con los otros. Así como los géneros menores del ensayo que se realizan – en lo que comúnmente se nombra – como «chusmear». Estos ejercicios inconscientes de la narración fueron los que se buscaron potenciar, por medio de una apropiación lúdica de la lengua, que despierte en cada integrante al narrador dormido.

En términos un poco esquemáticos, diríamos que el taller invirtió la disposición usual de la enseñanza escolar: poner a la escritura al servicio del relato (y no a la inversa). Mientras uno de sus integrantes oficie de escriba, y deje registro de las frases desplegadas, se accede a un modo peculiar de escritura colectiva. Otra diferencia con los talleres habituales de escritura, fue alejarnos de la enseñanza de ciertas técnicas o de estilos legitimados en nuestra sociedad como de "alta cultura"; que de por sí, reproduciría la tradicional jerarquía entre el docente y sus alumnos. Para permitir la circulación de la palabra, que en muchos casos podía evocar frases estereotipadas, alusiones a programas televisivos, telenovelas y hasta nominaciones despectivas con las que una comunidad suele segregar una parte de su población.

En las reuniones semanales del taller se hacía notorio entre los participantes un vínculo más testimonial con el relato que deliberadamente fantástico. En lugar de una práctica de invención de historias, aparecía un rastro autobiográfico que, por lo general, encontraba resonancias en otros integrantes del taller; de una forma alusiva o directa, se vinculaba a la particularidad con la que habían transitado por esta sociedad: estigmas, exclusiones, deseos de desplegar las potencialidades de «una vida como cualquiera». Uno de los principios que establecimos en el trabajo colectivo fue no anular de entrada, por un juicio, ya sea de orden moral o estético, la expresión de distintas voces; dejar que aparezcan y luego ponerlas en la consideración colectiva de sus integrantes.

EXTENSIÓN DEL DISPOSITIVO PARA PROBLEMATIZAR ESTEREOTIPOS

El taller que se replicó en la Universidad Provincial de Córdoba comenzó poniendo en juego estereotipos. En el primer texto colectivo aparecía la frase: «parecemos *El Chavo del ocho* pensando». Junto a otras que dan cuenta de una tensión que implica la bondad, la ingenuidad y la inocencia conjugado con la figura del «menso», que piensa lento. En la ambigüedad de este registro se cuela la imagen angelical naturalizada de las personas con discapacidad intelectual, heredera de valores cristianos que se han desplegado a lo largo de toda Latinoamérica con la imposición de la lengua castellana.

La aparición de este estereotipo da cuenta de una cultura compartida, pero su despliegue en la narración colectiva fue permitiendo encontrar otras aristas y contradicciones de esa figura que parecía consolidada. La relectura del primer texto producido en el taller, como parte del trabajo de edición colectiva que se comenzaba a realizar para la publicación del libro, sorprendió a un participante, que con extrañamiento, preguntó: «¿parecemos el Chavo?» Y la respuesta colectiva fue «No». En la práctica de trabajo sostenida con personas con discapacidad hemos escuchado la reiteración de referencias al *Chavo del ocho* como así también a *Los tres chiflados*; estos programas televisivos forman parte de un acervo cultural común. Quizás la transmisión, año tras año de los distintos episodios del *Chavo*, por canales abiertos haya contribuido a la sedimentación de este suelo compartido. Además de su carácter de clásico televisivo, se podría considerar que los personajes presentan ciertas características que pueden resultar inquietantes para el público con discapacidad. El *Chavo* se presenta como un personaje al que sus amigos y vecinos lo tildan de «menso», objeto de la burla o reprimenda tanto en la vecindad como en la escuela. Sin entrar en la discusión respecto de la comicidad y el humor del programa, o el efecto cómico en su público, no es menos señalar que sorprende la cantidad de veces en que los personajes se llaman entre sí «burro» o «menso».

La comparación con el «Chavo pensando» nos llevó a preguntarnos por el movimiento de identificación, y luego de diferenciación, operado en la producción textual antes mencionada. En un principio la identificación inmediata con una imagen estereotipada, producida por la cultura televisiva, es suprimida en un segundo momento, a partir de una especie de extrañamiento y distanciamiento de esa imagen. La identificación con un estereotipo impuesto por otros, repetido una y mil veces que imprime un significado peyorativo a modos de acción y de comunicación, devuelve una identidad cultural externa a la persona con discapacidad bajo la figura del «tonto» o «menso», objeto de

burla de los otros. Es sabido que la cultura no es solamente las significaciones receptadas pasivamente. La reunión de un colectivo posibilita la puesta en cuestión de esas significaciones para la construcción de una "cultura de la discapacidad", que en palabras de Peters (2008) permita: "deconstruir los mapas hegemónicos de la diferencia que trazó la sociedad, con el fin de establecernos a nosotros mismos como sujetos y de producir nuestros propios significados, subjetividades e imágenes culturales" (p.145).

La existencia o no de una "cultura de la discapacidad" es un tema ampliamente discutido entre los investigadores con discapacidad de habla inglesa, con posiciones diversas. Lois Bragg estableció siete requisitos para afirmar que sólo la cultura sorda cumple con ellos. En cambio Susan Peters (2008) afirma que la "cultura de la discapacidad" es un concepto en pleno desarrollo, un fenómeno intercultural que no conoce de límites geográficos. Construye un sincretismo que aúna tres cosmovisiones diferentes de la cultura: histórico lingüística, socio política y por último como una cuestión personal y estética. Desde esta perspectiva afirma que la "cultura de la discapacidad" existe, y lo más importante, sin necesidad de que el yo manifieste «soy discapacitada» o se identifique con la comunidad de personas con discapacidad. En este sentido, convierte las fronteras políticas, culturales y de la discapacidad en límites permeables a fin de que las personas con discapacidad manipulen las interpretaciones simbólicas y materiales como sujetos activos y no como otros marginados o cosificados. Este movimiento aboga por la búsqueda de una identidad positiva, múltiple, compleja y personalizada, que atraviese los estereotipos y la desvalorización sufrida por los procesos de etiquetamiento que afectan a la construcción de la identidad en personas con discapacidad

Recuperamos algunos lineamientos de esta autora para reflexionar acerca de las posibilidades del dispositivo de narraciones colectivas de recobrar la cultura oral de las personas con discapacidad y tensionar los estereotipos culturales provenientes de los discursos hegemónicos impuestos a las personas con discapacidad.

Otro ejemplo de este tipo, entre las remitencias a la cultura compartida, aparece la traducción mexicana de «palomitas de maíz», como imagen que da cuenta de una cabeza que piensa, de ideas livianas que explotan, que ocupan lugares. La frase «la mente está en otra órbita», tantas veces escuchada para llamar la atención de alguien que pareciera estar ausente, se presenta en uno de los textos y troca su connotación negativa al encontrar su lugar de potencia al

despegar de lo cotidiano creando pensamientos que vuelan. El deseo de expresar en relato parece presentarse como un resto que resiste al disciplinamiento, al juicio de lo normal y lo anormal, lo correcto y lo incorrecto. Postular este resto como una resistencia, no en términos psicoanalíticos, sino políticos, abre a la pregunta por la producción de subjetividad de esta experiencia. Creemos que posibilitar un dispositivo que dé lugar a aquellas voces que parecen silenciadas en la escena social y cultural produce efectos en la subjetividad, no solo de los participantes sino también en la transformación de las representaciones sociales estigmatizantes de las personas con discapacidad.

Este proceso de subjetivación podría tensionar algunos puntos de los modos sociohistóricos de producción de subjetividad en la discapacidad. En primer lugar, los integrantes encontraron un modo distinto de tramitar su deseo de escribir a través de la prescindencia de la alfabetización individual en la colectivización de la escritura. En segundo lugar, una suerte de migración de dispositivo posibilitó la articulación de un deseo que se resiste al disciplinamiento, al juicio de lo normal y lo anormal, lo correcto y lo incorrecto o, en pocas palabras, un deseo que se presenta como resto que resiste a la normalización. En tercer lugar, el dispositivo de escritura colectiva, a partir del despliegue de la narración posibilitaría la emergencia y revisión de significaciones y nominaciones sociales y culturales estigmatizantes y la generación de nuevas significaciones y autonominaciones.

Para concluir preferiríamos evocar las palabras de un integrante del taller, que describió la narración como «un paracaídas en el que todos y todas estamos adentro»; quizás para advertir ese sueño en el que somos hablados, y del que podemos participar compartiendo la palabra. Cada quien trae una frase inconclusa que se liga a una respuesta inesperada entre los objetos que ponemos sobre la mesa. Puede ser un aroma, un relato de inmigrantes o la estrofa de una canción. Se aglomeran las historias superpuestas en simultáneo hasta que despierta el colectivo que vibra en resonancia; por historias que llaman, no para resolver como una adivinanza, sino desde algo que desea ser contado, algo que pide ser escuchado, una vez más.

BIBLIOGRAFÍA

Barton, L. (1998) "Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos" En Barton, L (Comp.) *Discapacidad y sociedad*, 19-33. Madrid: Morata.

Bhabha, H. (2013) "Reconocimiento, derechos y vecindad: hacia una ética de las comunidades paradójicas". En *Nuevas minorías, nuevos derechos*, pp. 23-44. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Benjamin, W. (2012). "El Narrador". En L*a obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Buenos Aires: Godot.

Fernández, A. M. (2007) *Lógicas Colectivas*. Buenos Aires: Biblos.

---------- (2011) *Política y Subjetividad*. Buenos Aires: Biblos.

Gerber, D. A. (2008) "Escuchar a las personas con discapacidad". En Barton, L (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. 275-298. Madrid: Morata.

Oliver, M. (1998) "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?". En Barton, L (Comp.) *Discapacidad y sociedad*, 34-58. Madrid: Morata.

Paganini, M. (2015). "Narrativas desde el margen". En Revista *Los Quienes*, Año 7, Nº 7, Fundación Mannoni. Córdoba. pp. 34-35.

Peters, S. (2008) "¿Existe una cultura de la discapacidad? Un sincretismo de tres cosmovisiones posibles". En Barton, L (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. 142-163. Madrid: Morata.

Rodari, G. (2011) *Gramática de la fantasía* Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Vergara, V. y otros (2019): *Enrosca el poema*. Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba Ediciones.

Walmsley, J. (2008) "Normalización, investigación emancipadora e investigación inclusiva en el ámbito de la discapacidad intelectual". En Barton, L (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. 359-380. Madrid: Morata.

Lenguas y educación

PROPUESTA PARA LA CONSIDERACIÓN DE LA VARIACIÓN/DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Miriam Eugenia Villa

Universidad Nacional de Córdoba
Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar

RESUMEN

Nos proponemos reflexionar sobre contenidos y abordajes útiles para la concreción de ciertos lineamientos de política lingüística para la formación de profesores de Lengua y Literatura en Córdoba que se refieren a las amplias relaciones entre lengua, cultura y sociedad. Partimos de la consideración crítica de un espacio curricular del nuevo plan de estudio de los profesorados de Lengua y Literatura para la escuela secundaria de la provincia, el Seminario de Socio y Etnolingüística, que se dicta desde 2015 con desiguales desarrollos curriculares. Desde la experiencia docente en este Seminario y la formación disciplinar específica, haremos algunas sugerencias de contenidos y miradas en la dirección de los objetivos pedagógicos con que fue pensado el diseño curricular.

Palabras clave: diversidad sociolingüística; formación docente; políticas lingüísticas; derechos lingüísticos; intrerculturalidad

INTRODUCCIÓN

El nuevo diseño curricular para profesores de Lengua y Literatura de escuela secundaria de la jurisdicción Córdoba cuenta con un espacio curricular novedoso, que se implementa desde 2015: el seminario de Socio y Etnolingüística, en el último año de la carrera. Nos proponemos reflexionar sobre esta propuesta formativa a los fines de enriquecerla. Si bien el diseño explícitamente formula los propósitos formativos del espacio y da orientaciones sobre contenidos y sobre algunas estrategias didácticas, requiere para su puesta en práctica de una seria consideración de marcos teóricos adecuados y conceptos operatorios pertinentes que permita un desarrollo significativo

respecto de los objetivos de la formación y que abarque el conjunto amplio de problemáticas que se plantea tratar.

Todo el diseño se enmarca en una política educativa con una impronta socioantropológica, que sea hace visible sobre todo en este espacio, que articula con otros tales como Practicas de Oralidad, lectura y escritura; Legua y Literatura en a Educación Secundaria; Problemáticas Socioantropológicas en Educación; Sujetos de la Educación y Didáctica de la Lengua. Esto es, desde la normatividad del Estado, se fundamenta que las instituciones de educación superior deban atender al desarrollo y apropiación de conceptos referidos a la relación lengua/cultura y sociedad para el trabajo de sus futuros docentes con la diversidad cultural y lingüística en las aulas de los profesorados y para la transposición a la práctica profesional. Por otro lado, la perspectiva socioantropológica enriquece las miradas sobre las prácticas lingüísticas, que desde los noventa han sido prevalentemente psicologistas y textualistas. Lo socioantropológico se piensa también en relación con que las prácticas docentes se llevan a cabo durante toda la formación y en distintos ámbitos.

DESARROLLO

A los fines de dar sustento teórico y metodológico a estas definiciones de política curricular y promover una enseñanza lingüística que haga foco en las relaciones con el contexto, haremos algunas propuestas. Entre los abordajes posibles, sugerimos algunas líneas de la sociología del lenguaje, la etnografía de la comunicación y la sociolingüística interaccional.

Antes de ello, definimos el lugar desde el que hablamos. En general, compartimos la afirmación que se hace en la fundamentación del Diseño Curricular del Ciclo Básico de la educación secundaria en Córdoba: "La apropiación de los saberes disciplinares (sobre la lengua, sobre la norma, sobre los textos y los contextos) (…) se va generando a partir de la reflexión sobre lo que se dice, se escucha, se lee y se escribe y sobre cómo se lo hace" (pag.8). En estas acciones pensadas para el nivel de destino de la formación de profesores hay que atender a los materiales didácticos y hay que investigar el aula. Además hace falta una seria política de formación docente, especialmente lingüística, si se considera la necesidad de desarrollo y apropiación de conceptos referidos a la relación lengua/cultura y sociedad. Por otro lado, una de las motivaciones de nuestro interés en el tema es que compartimos con el planteo del Seminario de Socio y Etnolingüística la preocupación en que la escuela no identifique diferencias sociolingüísticas de origen con obstáculos para el aprendizaje y el acceso al conocimiento y también a la cultura legítima.

En primer lugar, proponemos recuperar la visión de Halliday (1982:134) respecto de la sociolingüística: contribuye al estudio de los dialectos sociales en cuanto manifestación de la realización de los patrones de significado de una subcultura. En esta línea muchas investigaciones empíricas han mostrado que la variedad estándar, entendida como norma general que unifica, no debe considerarse en términos de presencia o ausencia absoluta y que los distintos sociolectos son sistemáticos y sus hablantes aptos para la comunicación; la diferencia no es deficitaria.

Por otro lado, insistimos en realzar el papel de la Etnografía del habla o de la comunicación, ya que nos hace ver que la diversidad es un fenómeno de comunicación (Cook-Gumperz, 1988:108): en la realidad de los eventos de habla, los hablantes hacen elecciones de sus repertorios lingüísticos y fundamentalmente de tipos de discurso en función del contexto. Más específicamente, la observación etnográfica permite constatar la diversidad e inductivamente acercarse a los principios sociales que se siguen en los intercambios, que están incorporados en los sujetos. De modo semejante, valoramos la sociolingüística interaccional, (Gumperz, 1988) con métodos cualitativos —sobre todo etnográficos— en cuanto se preocupa por analizar cómo se despliegan las habilidades comunicativas en el aula para hacer opciones estilísticas y buscar la adecuación al contexto de la comunicación. Las elecciones ligadas al contexto están marcadas socialmente y pueden incidir en la transmisión del saber de una generación a otra, especialmente en los procesos de enseñanza -aprendizaje. Con esta perspectiva, el docente podría advertir que las normas comunicativas que rigen las elecciones lingüístico-discursivas se vinculan con la procedencia sociocultural de todo hablante; esto es válido tanto para la interacción entre pares como para la interacción entre docente y alumnos. Así, la clase manifiesta una organización social a la que hay que atender para no confundir diferencias con dispar rendimiento escolar. Los futuros docentes, así, deberían formarse en la observación y valoración de las relaciones de fuerza entre variedades lingüísticas y discursos y no descontar que los estudiantes ya han asimilado "la lengua de la escuela (Iturrioz, P., 2010) entendida como la norma de prestigio. Es más, la perspectiva interaccional nos da herramientas teóricas y metodológicas para detectar situaciones clave de las clases en las cuales se construye cooperativamente conocimiento compartido relevante (sobre la base de los esquemas previos que los hablantes poseen por su inserción social de origen) y con procedimientos de contextualización verbales y no verbales para la interpretación. Esta visión de la enseñanza-

aprendizaje como construcción discursiva es clara en Edwards y Mercer (1994) o en los teóricos de la escuela de Ginebra (Bronkart, 1997) partidarios de un enfoque interaccionista sociodiscursivo en la enseñanza de lenguas que la justifican, con aportes interdisciplinarios (psicolingüística, sociolingüística, teorías enunciativas, filosofía del lenguaje, etc.), como práctica social que mediatiza y organiza las otras actividades colectivas, basada en acciones lingüística en formatos genéricos.

Asimismo, serán importantes para alentar las oportunidades de aprendizaje considerar la diversidad, observar el lenguaje que se utiliza, tomar conciencia de los implícitos que se manejan en la comunicación educativa y atender a las estrategias didácticas favorecedoras de la construcción colectiva de saber y del diálogo. Como dice J. Cook-Gumperz (1988: 26), la interacción discursiva en la clase incide en los procesos de aprendizaje y la adquisición de la lectoescritura. Esta es una muestra de lo que significa la lectura y la escritura como prácticas situadas. Sobre esta base realista, las propuestas de enseñanza favorecerían la apropiación de la alfabetización y otros saberes como una forma de lograr la inclusión escolar y social del educando en contextos desfavorecidos.

De modo más general, pensamos que atender a las variedades sociolingüísticas en la práctica docente cotidiana permite el respeto de las identidades diferentes y el logro de la convivencia¸ así como el recupero de diversas experiencias lingüísticas previas en contextos formales e informales.

Como adelantáramos, es crucial la reflexión sobre políticas lingüísticas y culturales, no solo como un contenido del curriculum. Entendemos *política lingüística* como la intervención deliberada, consciente, con objetivos, que responde a un posicionamiento ideológico, del Estado o de alguna organización o colectivo con poder para llevar los planes a la acción. (Calvet, 1997; 5-19). Aclaramos que se suele hablar de planificación lingüística como la puesta en práctica de una política. Como no siempre son claros sus límites, preferimos el par política/planificación. Cooper (1997) señala los componentes de toda planificación (qué se planifica, quién lo hace, cómo, para qué, etc.) que entenderemos se refieren a ambo conceptos. La intervención puede afectar la forma de la lengua (estandarización, por ejemplo), sus funciones y/o la enseñanza. En este último punto confluyen las políticas educativas con las lingüísticas. Es menester recalcar que hay distintos niveles involucrados en la implementación de una política (Cooper, 1997: 51-52). En nuestro caso, las autoridades, nacionales y jurisdiccionales; seguido por las de cada institución educativa y, luego, por los docentes frente a sus cursos y que, sin embargo, hay

acciones del micronivel que pueden consensuarse y difundirse y así operar en los niveles jerárquicamente superiores. Nos referimos al rol que asumen los docentes: resignificar una medida de política (por ejemplo, adaptarla) o, por el contario, reproducirla meramente. Sería necesario problematizar las tensiones entre lo reglado y la innovación y entre diversidad cultural y lingüística de las aulas y el mandato homogenizador de la escuela.

En el marco de la consideración sobre políticas lingüísticas y su relación con las prácticas de estos profesores, agregamos que habría que investigar la relación entre el *habitus* docente y las prácticas pedagógicas. El habitus en el sentido de Bordieu (Martínez García, 2017) señalaría que dados ciertos recursos, la forma espontánea y libre de actuar es más parecida entre personas de la misma posición social, pues sus estrategias y sus expectativas serán más parecidas, sin que sea de forma totalmente determinista. En particular, en relación con ese habitus, sería interesante analizar las representaciones sociales de los docentes de Lengua ante el objeto de conocimiento 'lengua', su enseñanza y el papel que a ellos les cabe en esta tarea. Jodelet (1986) define qué se entiende por representación social, desde el campo de la Psicología Social:

> La noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersecan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento «espontáneo», «ingenuo» que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. […] En otros términos, se trata [además] de un conocimiento práctico. (pág. 473).

En este punto, reconocemos que resulta problemática la elaboración de categorías que den cuenta de las distintas dimensiones (actitudinal, emocional, cognoscitiva) de las representaciones sociales sobre los ítems arriba señalados, toda vez que los sujetos conforman un colectivo muy heterogéneo y que las representaciones no se manifiestan de manera directa. Podemos inferirlas de lo que dicen, de los materiales que eligen, de cómo evalúan, de lo que hacen

concretamente en el aula (sus consignas, si pautan u orientan la actividad, los consensos a los que arriban con el grupo, etc.).

En relación con lo anteriormente tratado, podríamos por ejemplo estudiar la influencia del contexto social en la formación de prejuicios lingüísticos (Tusón Valls, J.,1997), juicios sociales apresurados y poco fundados hacia alguna variedad lingüística y hacia una práctica discursiva, que conlleven apreciaciones de sentido común negativas hacia los hablantes. Es una tarea del Seminario trabajar sobre los implícitos que permean las prácticas educativas y ayudar a la reconstrucción de las representaciones simplificadoras y tendenciosas que encasillan a los alumnos y desconfían de su educabilidad.

Además, sería oportuno vincular las políticas lingüísticas y educativas con otras, ya que todas son repuestas a cuestiones sociales conflictivas que están atravesadas por distintos intereses o que tratan sobre temas controversiales. Sin olvidar que generalmente se instauran ante un cambio social (Cooper, 1997:9-10).

Por último, respecto de este apartado, sería deseable no centrar el tema de políticas solo en la lengua y unirla al tema de los derechos individuales y sociales. La necesidad de una intervención se hace patente cuando hay que garantizar los derechos de minorías amenazadas. Recordemos que la misma LENS concibe la educación como un bien público y un derecho social, por lo cual se establece la obligatoriedad del secundario, y desde el Ministerio de Educación provincial se han explicitados principios rectores de la formación para estos últimos años: obligatoriedad, inclusión (expresada en la permanencia y la promoción de los estudiantes) y calidad. La calidad educativa es la meta, la inclusión el requisito. Aquí, se hace imprescindible reflexionar con los futuros docentes en cómo lograr la inclusión de lo distinto y llegar a la calidad (meta a conseguir si se cumplen los aprendizajes fundamentales que se detallan en los ejes curriculares), ya que a primera vista no se observa en el curriculum prescripto una problematización de las diferencias lingüísticas y sociales iniciales, de las dificultades pero también las riquezas que conlleva la heterogeneidad de las aulas. En este sentido, es conveniente desde la formación apuntalar el diseño de prácticas alternativas sostenidas en el derecho a la educación, en la posibilidad de que todes puedan expresarse y participar de la cultura letrada y desarrollar capacidades para seguir aprendiendo más allá de la escolarización. Ofrecer también a los futuros profesores estrategias de mediación de las diferencias y modos consistentes de intervención que hagan posibles aquellas prácticas superadoras.

En otro orden de cosas, sería interesante diferenciar entre interculturalidad en sentido amplio y restringido. Tradicionalmente se la ha pensado respecto de la educación intercultural bilingüe en contextos pluriétnicos y plurilingües (Hirsch y Serrudo, 2010). La Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad más del sistema educativo para la cual se requiere una formación especial, pero el Seminario debería dar los rudimentos. También puede pensarse la interculturalidad en sentido amplio, es decir atendiendo a la diversidad cultural y lingüística en el seno de una misma lengua y/o comunidad étnica; y no solo para tratar las relaciones entre lenguas distintas. Interculturalidad extendida también hace alusión a una perspectiva amplia que no solamente respeta lo diverso y procura la preservación de las identidades singulares; sino apuesta al diálogo y enriquecimiento mutuo. Esto supone ir más allá de lo escolar e involucrar a la sociedad heterogénea en lo cultural, social, generacional, étnico y de género en pos de una construcción cultural múltiple. De este modo, esta concepción de educación intercultural a la que apostamos no se circunscribe a la escuela ni se agota en una escolarización exitosa de sujetos pertenecientes a distintos colectivos de identidad. Por el contrario, como sostiene Martínez García (2017:36):

Una educación intercultural implica todas sus dimensiones –y por ende, excede los espacios escolarizados— y procura promover la interacción y comunicación entre ellos. Supone, entonces, la revisión de las prácticas institucionales, el conocimiento de los repertorios culturales que los diseños curriculares ponen a disposición, de los vínculos entre docentes y alumnos/as, entre docentes y familias, entre los propios adultos y con las instituciones sociales y comunitarias, y también de los marcos normativos que regulan estas prácticas.

A MODO DE CIERRE

Las sugerencias planteadas no agotan los aportes posibles para el tratamiento de las relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad en la formación de profesores; solo hemos hecho hincapié en algunos conceptos y mirada que pensamos útiles para la enseñanza lingüística.

Quisiéramos agregar que si bien el Seminario, como la mayoría de los espacios curriculares del diseño, focaliza en la formación profesional docente, es un ámbito privilegiado para iniciar a los cursantes en herramientas cuanti y cualitativas de investigación sociolingüística de base empírica. Esta capacitación enriquecerá la proporcionada por los espacios pedagógicos sobre investigación-acción educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes documentales:

Diseño Curricular Profesorado ´de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011.

Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Ciclo Básico. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011.

Ley de Educación Nacional (LES) (2006). N°26.206.

Bourdieu, P. (1985). "La producción y reproducción de la lengua legítima" en *¿Qué significa hablar?* España: Akal/Universitaria., Pp.7-39.

Bronkart, J.P. (1997) Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé.

Calvet, L. (1997). *Las políticas lingüísticas.* Buenos Aires: Edicial.

Cook- Gumperz, J. (comp.). (1988). "La construcción social de la alfabetización" en *La construcción social de la alfabetización*. Paidós: Barcelona, Pp. 15-30.

Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge University Press.

Diaz, R., Diez M. L. y Thisted, S. (2009). *Educación e Igualdad: la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica*. *Una contribución para el proceso de revisión de Durban*. Dossier de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). Cap. 8 y 9, Pp. 35-42.

Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.

Gumperz John (1988). "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización" en Cook-Gumperz, J. (comp.). *La construcción social de la alfabetización*. Paidós: Barcelona, Pp. 61-83.

Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: F.C.E.

Hamel, R. E. (1995). "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico". Revista *Alteridades*. 5 (10), Pp. 11-23.

Hirsch, S. y Serrudo, A. (comp.) (2010). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires. Noveduc.

Iturrioz, P. (2010). Lenguas propias-lenguas ajenas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en: Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona: Paidós, Pp. 469-494.

Martínez García, J. S.(2017). "El habitus. Una revisión analítica". *Revista Internacional de Sociología* 75 (3).

Tusón Valls, J. (1997). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

LA QUICHUA EN EL CASTELLANO HABLANDO EN SANTIAGO DEL ESTERO

Carla Andrea Corvalán

Estudiante de la Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe
con Mención en lengua Quichua, UNSE
carla_ac13@hotmail.com

RESUMEN

El origen de la lengua quichua en Santiago del Estero es motivo de debate y confrontaciones en relación con el origen de su llegada a este territorio entre diversos autores. Algunos estudiosos, basados en ciertas consideraciones documentales sostienen que la lengua habría sido traída por los conquistadores que vinieron con la corriente colonizadora del Alto Perú. Pero tampoco es improbable que, con anterioridad a la llegada hispánica a estos sitios, los pueblos originarios hayan favorecido en su cotidiana vinculación un proceso lógico de aculturación que incluyó la lengua como también las artes, costumbres, etc. No obstante, ello, desde las primeras épocas de la colonia española, el quichua aparece como lengua general, sustituyendo aquellas que pertenecían a algunas parcialidades indígenas. A causa de esto, los evangelizadores debieron traducir y también escribir los textos religiosos por cuanto fue necesario dotarla de una signografía y de una gramática aunque para los nativos continuara siendo una lengua ágrafa.

En 1770, el rey Carlos III prohíbe el uso del quichua en el ámbito oficial y, por ende, de la enseñanza. De esta manera, se la fue recluyendo a ser hablada solo en el seno doméstico –en notable diglosia— y su persistencia se dejó librada a la trasmisión oral de generación en generación, a pesar de la marginalidad a la que quedó expuesta.

La necesidad de acceder a la escuela fue generando bilingüismo en un importante sector de la ruralidad, estimándose una población de 80.000 a 160.000 hablantes de quichua, de acuerdo a datos aportados por el laboratorio de Lingüística, Arqueología y Folclore de la UNSE.

A partir de esta realidad sociolingüística, se generó una variedad del español poblado de marcas del quichua a través de transferencias de orden fonológico, morfológico, sintáctico y léxico.

Palabras claves: diglosia; bilingüismo; variedad; transferencia; epistemicidio

FUNDAMENTACIÓN

Los derechos lingüísticos son derechos fundamentales y colectivos que reconocen la libertad de todas las personas a usar su lengua materna en todos los espacios sociales. Esto implica desarrollar su vida personal, social, educativa, política y profesional en su propia lengua; recibir atención de los organismos públicos y pertenecer a una comunidad lingüística reconocida y respetada.

Actualmente, la provincia de Santiago del Estero cuenta con al menos 14 departamentos en la que se continúa utilizando esta lengua (27 conforman la totalidad del mapa provincial), estimándose una población de 80.000 a 160.000 quichua hablantes, de acuerdo a datos aportados por el Laboratorio de Antropología de la Universidad Nacional de Santiago Del Estero.

En Santiago del Estero hay ciudadanos que se pueden definir como bilingües. Entendemos como bilingüe al individuo capaz de utilizar dos lenguas alternativamente. (Siguan, 2001). Pueden pasar de una lengua a otra, como por ejemplo, de la quichua al castellano, y/o viceversa. En el habla cotidiana es notoria la influencia de la quichua en nuestra ciudad. El contacto lingüístico de ambas lenguas ha generado una gran variedad lingüística. Sin embargo, el dominio lo tiene la lengua oficial del estado. La quichua queda subordinada al espacio familiar.

Se parte de la posición de diglosia que existe, en la que el castellano es la lengua formal, nacional y poseedora de estereotipos superiores a la quichua, ya que esta lengua de nuestros originarios no posee gramáticas y con grandes esfuerzos por parte de investigadores como Domingo Bravo en sus principios y en la actualidad Lelia Inés Albarracín supieron sacar a la luz su alfabeto que aún se sigue perfeccionando, y todavía no es utilizado en su totalidad por los hablantes.

Un punto importante de este trabajo es mostrar a los hablantes que tienen residencia en la capital. En línea generacional se observa que, los adultos que aun la manejan, ninguno, les han transmitido a sus hijos, estos no tiene conocimiento sobre la quichua. Fue tan fuerte la implementación del castellano en la educación de sus hijos, para brindarles un mejor futuro, que se silenció por completo a la quichua.

En otras investigaciones y en las encuestas actuales encontramos que en el interior de la provincia existen jóvenes que son bilingües (quichua-castellano) o que en sus declaraciones afirman entender la lengua quichua, aunque no empleen su habla. Sin embargo, es otra la realidad de los hijos de aquellos quichua hablantes que viven en la ciudad capital, de lo único que tienen

conocimiento es que sus padres hablan la lengua, pero desconocen su uso, sus padres fueron los encargados de cortar la transmisión para que sus hijos no vivieran la violencia que ellos sufrieron por usar su lengua materna.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

En la actualidad se busca la incorporación de la EIB (educación intercultural bilingüe) en las escuelas santiagueñas. Existe en la ley de educación nacional N° 26.206, art 52 , esta modalidad, la Educación Intercultural Bilingüe, en el sistema educativo de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria y al mismo tiempo garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir tal educación. Aunque Santiago del estero sea una provincia donde la mayoría de los hablantes de la lengua quichua no se reconocen como indígena, ni nativos, sino simplemente como hablantes portadores de la lengua quichua.

Igualmente, creemos que es de suma importancia implementar la EIB en las escuelas para garantizar un ambiente favorable para las personas que poseen como primera lengua la quichua. Un espacio donde no se imponga el castellano, se deje el etnocentrismo occidental y busque lograr complementar ambas lenguas para un mejor desarrollo cognitivo en los santiagueños. Junto con estos puntos está el deseo de rehabilitar la quichua y de no perderla como lengua.

Para lograr ese cambio e implementar la EIB primero es necesario investigar el porqué de su situación como lengua minoritaria y el porqué de su proceso de perdida. Con este trabajo se quiere demostrar una de las causas, y tratar de alguna manera generar un cambio de perspectiva frente a la lengua quichua.

NARRACIONES DE EXPERIENCIAS CON LA LENGUA QUICHUA

A continuación, se comparte experiencias vividas de dos hablantes quichuistas que actualmente viven en la ciudad de Santiago del Estero. Con ambos relatos, se busca demostrar, dar a conocer la violencia que han vivido y el lugar de inferioridad que tienen los hablantes quichuistas en la actualidad.

Las siguientes dos experiencias están narradas en primera persona:

Ashu:

Mi nombre es Azucena Leguizamón, vivo actualmente en la cuidad de la Banda, en el barrio Los Lagos. Soy abuela de once nietos, soy ama de casa y trabaje hasta hace poco en un merendero en donde les daba la leche a mis nietos

junto con otros niños al salir de la escuela. Vivo con cuatro de mis seis hijos, con cinco de mis once nietos, también con mi marido que es pensionado. Nuestra casa es humilde, pese a la situación de nuestro país tratamos de que no falte el pan de cada día.

Yo vengo de Medellín, una de las ciudades más antiguas de la provincia de Santiago del estero. Viví en Medellín hasta mis dieciocho años. Me fui de casa al quedar embarazada de mi primer hijo. Mi niñez era muy distinta a la niñez de mis nietos. Cuando era pequeña con mis tres años ayudaba a cuidar a los animales, a acarrear agua, a cuidar la tierra. Caminaba a diario varios kilómetros para traer agua para nuestros animales.

Mi mama fue la que me enseño todo, y la que me dio su lengua, la quichua. Si pudiera decir cuando la aprendí estaría mintiendo, pues yo nací pensando en la lengua quichua. Mi mama a diario hablaba con mi tata y mis tíos y muchas veces me retaba en quichua. Entre juegos y bromas con mis hermanos la usábamos. Hoy a veces la uso para burlarme de las que me caen mal. Mi marido Gabino, también la habla. Yo lo conocí en Medellín.

Ya embarazada con mi marido nos fuimos a la ciudad de la Banda. Teníamos un ranchito, pusimos una huerta, y mi marido hacia changas de albañilería. Al estar en una ciudad muy distinta de donde veníamos, me dedique a criar a mis hijos y de darles una mejor educación. Pues yo no termine sexto grado la primaria, en realidad llegue a cuarto, solo se leer y escribo muy poco casi nunca y se sumar y restar. Me costó mucho aprender a pronunciar bien las palabras. A diferenciar una lengua con otra. Aprendí a callarme. Pues mi lengua no era la lengua del progreso. Creo que por esa razón tampoco la trasmití a mis hijos. ¿Por qué iba a enseñarles algo que no le serviría? ¿Que solo los haría analfabetos, como me trataron a mí en aquel entonces, de analfabeta? Yo y mi marido deseamos tanto progresar, que quisimos que nuestros hijos sean alguien. Y nuestra lengua no los llevaría a ningún lado.

Hoy en día ellos de la quichua saben muy poco. Casi nada, en realidad solo saben que la hablábamos yo y su papa en la infancia. Nada más. La mayoría de mis hijos hicieron sus tareas escolares solos, yo solo podía enseñarles lo poco que sabía, pero después no podía ayudarlos.

Esta mi historia, solo una pequeña parte. Por ahí me sorprende saber que en la universidad se enseñe algo que yo sé, me rio y no lo creo. Ojalá la quichua se vuelva a usar, pues la verdad a veces la extraño. Espero que mi breve relato sirva, para crear algún cambio.

Julián:

Soy Julián Ruiz y tengo 90 años. Nací en Caspi Corral, departamento Figueroa. Allí viví hasta los 8 años. Mi mama se enfermó, así que por su salud tuvimos que mudarnos a la capital de la ciudad de Santiago del Estero para que la asistieran.

En Caspi vivía con mamá y mis ocho hermanos, yo soy el menor. De mi infancia solo tengo pocos recuerdos, quizás hoy con mi mirada de hombre adulto me doy cuenta de las carencias en aquel entonces en mi pueblito, carencias en lo económico, y en la falta de asistencia por parte del Estado.

Yo dejé la escuela cuando cursaba tercer año, pues la tuve que dejar por la enfermedad de mi mama. Hoy la añoro, pues en ese lugar conocí a mi maeshtra, quien me brindo mucho cariño. Con mama nos vinimos hasta la ciudad de La Banda en el barrio donde actualmente vivo, Villa Juana. Mis hermanos se fueron todos a Buenos Aires, en busca de trabajo y un buen porvenir, así que quedamos solos yo y mi mamá. De mis hermanos no supe nada más desde su partida a Buenos Aires, es algo que me apena, por ratos los recuerdo.

Estando en Villa Juana empecé a hacer changas a mis doce años. Luego comencé a trabajar a los trece en una panadería. En mi adolescencia mi mama murió, tenía cáncer de útero. Ella me enseño esta lengua que muy pocos la saben, y me refiero a los de la capital. En mi pueblo la usábamos y mucho, mama siempre nos regañaba en quichua, con los vecinos nos saludábamos en quichua, y hasta nos burlábamos usando el quichua. Pero también aprendí el español, lo necesitaba, ya que en la escuela eso era lo que enseñaban, como iba a aprender si no sabía leer el castellano. Hoy lo leo y lo hablo pues desde que deje mi pueblo, el castellano se convirtió en mi primera lengua. Ya del quichua me estaba olvidando. En realidad lo deje de usar, pero olvidarme jamás, es una lengua que la llevo muy adentro mío y agradezco a mi madre habérmela enseñado.

Mi lengua no la transmití, no creí que fuese necesaria, pues mi lengua siempre fue mal vista, tenía miedo que se burlen de mis hijos, de mi nieto, era la lengua del ignorante del interior, del analfabeto. Pero si les relataba que yo la hablaba mucho cuando era niño, que mi mama me la había enseñado y anécdotas de algunas travesuras, pero nada más.

Mi nuera, la mujer de mi nieto que crie como hijo, hoy estudia en la universidad el quichua, saberlo me alegro, porque se la está tomando en cuenta a la lengua que tanto aprecio, además que ella me consulta, eso me hace sentir bien, alegre y me hace recordar mi niñez. Espero que la lengua no se pierda,

hoy siento un pesar por no haberla trasmitido, pero me alegra que haya abuelos que sí, y que haya niños que hoy la hablen.

Las narrativas de azucena y Julián, nos muestra uno de los motivos por el cual la quichua se fue perdiendo y el porqué del corte de transmisión hacia sus hijos. La violencia que la educación mostro a los hablantes quichuistas, es resultado de un proceso histórico, que principalmente se originó en la conquista de América, no solo usurparon sus tierras, se adueñaron de su materia prima para la generación del capitalismo, sino que también se impuso un culto, en este caso el cristianismo y una lengua que hoy en día en nuestro país sigue vigente como lengua oficial "el castellano".

TRANSFERENCIA

Lelia Albarracín (2016), en su libro " La Quichua Vol.3", hace referencia a las variedades regionales del castellano del Noroeste argentino, procesos de transferencia lingüística entre la lengua quichua y el castellano ha generado una variedad diatópica, la castilla, que es estigmatizada por presentar rasgos fonológicos, morfosintácticos y semánticos, proveniente de la lengua vernácula con la que se ha dado contacto y que sin embargo, juegan un rol importante en la construcción de la identidad.

El ámbito educativo ha negado el ingreso del regionalismo, por lo cual también el de nuestra identidad, corrigiendo y censurando, prohibiendo, imponiendo desde que lugar se debe leer y cómo se debe hablar.

Actualmente los monolingües en castellano de la provincia utilizan palabras de origen quichua, algunas resignificadas semánticamente. Por ejemplo: ishpar-" orinar", chukchay- "jalar del pelo". El nominalizador- ndero como préstamo del castellano, como "yachandero"- el que sabe. El nominalizador agentivo – dor, préstamo del castellano y resultado gramatical es un sustantivo cuya interpretación es "que realiza la accion de...". Por ejemplo: "rimador"- hablador, " llamador"- trabajador, "mikudor"- comedor.

HABLEMOS DE EPISTEMICIDIO

Profundizando un poco sobre los factores que influyeron en la quichua de Santiago del estero, así como en las otras lenguas de los pueblos originarios del país, podría citar a Ramón Grosfoguel en su artículo "epistemicidios del siglo XVI", donde relata los cuatros racismos, sexismos y epistemicidios que dieron lugar al privilegio epistemológico del hombre occidental en las estructuras de conocimiento de las universidades occidentalizadas.

¿A qué se le llama epistemicidio? Para Boaventura de Sousa Santos, doctor en sociología del derecho, se trata de **la destrucción de saberes propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo y norteamericano (europeos desplazados).** Esta liquidación puede materializarse de muchas formas: la más obvia quizá es la aniquilación física de seres humanos de cierta comunidad o cultura, luego está la asimilación cultural, la imposición-chantaje por la cual el estado ofrecerá ciertos servicios si estas comunidades abandonan ciertas prácticas por otras.

Los cuatro epistemicidios que desarrolla Grosfogel (2013), fueron la conquista de Al-andaluz, la esclavización del africano en el continente americano, el asesinato de millones de mujeres quemadas vivas en Europa bajo acusaciones de brujería y la conquista del continente americano.

En todos estos procesos históricos- mundiales además de genocidio físico y cultural, en el caso de los judíos y musulmanes fue forzarlos a convertirse al cristianismo impuesto por la monarquía cristiana castellana. Los cuerpos quemados de las mujeres de pueblos originarios de Europa, las cuales poseían conocimientos sobre medicina, astronomía, entre otros saberes, información que era pasada de generación en generación por vía oral, por esa razón la quema de sus cuerpos. En el caso de la conquista de América, la quema de códices, de los quipus, la prohibición a otros cultos que no sea el del cristianismo, al igual que en la cultura africana al esclavizarlos.

Volviendo a la quichua, con esta breve reseña del epistemicidio, lo que se quiere recalcar y darle importancia, es que hoy en día todavía tenemos una Universidad occidentalizada en donde el saber universal aun gira alrededor de las cinco potencias como lo son Europa, Rusia, y EE.UU, el castellano como lengua se sigue imponiendo fuertemente en nuestro territorio, el epistemicidio aún sigue entre nosotros, cuando no hacemos algo para modificar la educación pública, para poder incluir a niños, adolescentes y adultos bilingües y hasta trilingües y brindarle los recursos necesarios para que puedan complementarse día a día. Preferimos imponer el inglés y marcar fuertemente las reglas gramaticales del castellano, antes de formar docentes para que surja la interculturalidad en las aulas y poder bridarles a sus estudiantes la posibilidad no solo de aprender el castellano sino también su lengua materna.

PARA DAR UN CIERRE

Dejar que la quichua desaparezca por razones etnocentristas, por pensar que es una lengua inútil, que es antigua, que solo la usan los ignorantes, es un

epistemicidio. No solo estamos haciendo desaparecer una lengua, si no también invisibilizamos a sus hablantes, no le les damos la posibilidad de poder desarrollarse, socialmente, en lo económico y en lo fundamental, su educación.

Nuestra lengua quichua paso por muchas atajos, conflictos y decimos paso por que, a pesar de la implementación doctrinal del castellano, la quichua aún vive, aún se escucha en las voces de niños y niñas, aún los abuelos la usan para cantarles a sus nietos y los jóvenes para sus travesuras y ocurrencias. Hoy la lucha no es solo la de no perderla, también está la lucha por sacarla a flote y que los demás santiagueños la conozcan y la vean viva y formando para de su vida.

BIBLIOGRAFÍA

Boaventura De Sousa, Santos (2010): Epistemologías del sur. México. Siglo XXI.

Grosfoguel, Ramón (2013): Racismo/ Sexismo Epistémico, Universidades occidentalizadas y Los cuatro genocidios/ Epistemicidios del largo siglo XVI.

Albarracín de Alderetes, Lelia Inés (2011): La Quichua. Gramática, ejercicios y Diccionario Quichua- Castellano.Volumen 2. Universidad Nacional de Tucumán: Editorial Dunken.

Albarracín de Alderetes, Lelia Inés (2016): La Quichua. Gramática, ejercicios y Diccionario Quichua- Castellano.Volumen 3. Universidad Nacional de Tucumán: Editorial Dunken.

Siguán, Miquel (2001): Bilingüismo y Lenguas en contacto: Alianza Ensayo.

LA METÁFORA Y LA METONIMIA COMO EJES TRANSVERSALES DE LOS CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

Daniela Soledad Gonzalez

UNCuyo - CONICET

RESUMEN

En este trabajo, se lleva a cabo una exploración de las posibilidades didácticas de la enseñanza y utilización de la metáfora y la metonimia en el ámbito educativo. Se propone, desde la propia experiencia docente, enseñar los contenidos de la metáfora y metonimia como ejes transversales motivadores del aprendizaje significativo de los conocimientos correspondientes a los diversos niveles lingüísticos y utilizar discursos estructurados metafórica y metonímicamente como estrategias didácticas que contribuyan al fortalecimiento de la motivación del aprendizaje del resto de los contenidos lingüísticos. En primer lugar, se hace una revisión del concepto pedagógico de la motivación y se revisan los factores que implica (cognitivos, metacognitivos, afectivo-motivacionales y contextuales). En segundo lugar, se abordan la metáfora y la metonimia como estrategias didácticas. En tercer lugar, se ejemplificará la utilidad de la presente propuesta con la descripción de una clase sobre la metáfora y la metonimia que se dictó en el año 2018 en una diplomatura en corrección de textos en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Finalmente, se cierra el trabajo con una breve conclusión, que sintetiza los beneficios pedagógicos que se pueden derivar de la inclusión de la metáfora y la metonimia de modo transversal en el currículum.

Palabras clave: metáfora; metonimia; currículum; enseñanza; motivación.

1. INTRODUCCIÓN: LA MOTIVACIÓN

La preocupación por la motivación del aprendizaje de los estudiantes es una constante pedagógica, lo cual se puede apreciar en la ingente cantidad de estudios que existen sobre el tema (González Cabanach *et al*., 1996; García Bacete y Doménech Betoret, 1997; Deci *et al*., 2001; Ugatetxea, 2002; De la Fuente, 2004; Valenzuela *et al*., 2005; Valenzuela Carreño, 2007; Schunk y Zimmerman, 2008; Barca-Lozano *et al*., 2012; Wentzel y Miele, 2016). La extensión de este trabajo no permite analizar en detalle estos trabajos. Solo se comentará de modo general el significado de la motivación y los aspectos pedagógicos que implica, a fin de desarrollar de qué modo la enseñanza de la metáfora y la metonimia y su uso como estrategias didácticas pueden contribuir

al fortalecimiento de la motivación del aprendizaje del resto de los contenidos lingüísticos.

La motivación es definida por García Bacete y Doménech Betoret (1997) del siguiente modo:

> Conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993a; Bueno, 1995; McClelland, 1989, etc.). Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no solo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.

Los autores señalan que existe una "enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional". Tradicionalmente ha existido una separación en el análisis de los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar. En la actualidad, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. A esta idea García Bacete y Doménech Betoret (1997) añaden la siguiente consideración:

> Para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales).

En el ámbito de lo cognitivo se ubica la metacognición ("conocimiento sobre el conocimiento") (Ugatetxea, 2002) y otras destrezas cognitivas. En el ámbito de lo afectivo-emocional, se incluyen las intenciones, las metas, las percepciones y las creencias que tiene el sujeto aprendiente. Entre estas percepciones y creencias, se encuentran el autoconcepto y las emociones respecto de los contenidos que se enseñan y respecto de la misma situación de enseñanza.

Suele hacerse la distinción entre "motivación intrínseca" y "motivación extrínseca". Lo extrínseco incluye "variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje; como son, por ejemplo, los contenidos, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de interacción, el sistema de evaluación, etc." (González Cabanach et al., 1996: 46).

La motivación intrínseca está constituida principalmente por las expectativas del alumno, que pueden distribuirse en tres categorías: (a) las creencias de los alumnos sobre su capacidad para realizar una tarea, (b) las metas de los alumnos y las creencias sobre la importancia e interés de la tarea y (c) las reacciones emocionales del alumno ante la tarea (Pintrich y De Groot, 1990, citados por González Cabanach *et al*., 1996: 57).

Valenzuela *et al*. (2005: 351) sostienen que la motivación por el logro de una tarea sería el producto de la expectativa más el valor asignado a la tarea. La expectativa se refiere a la confianza en poder realizar adecuadamente una tarea. El valor asignado a la tarea engloba cuatro elementos: la importancia, el interés, la utilidad y el costo de la tarea. Además de la motivación por la actividad, existe una motivación por el aprender mismo, un querer aprender. Ese querer aprender se deriva de proyectar que un determinado aprendizaje tiene sentido o utilidad.

Si bien se trata de dos aspectos diversos de la motivación, no debe olvidarse que están fuertemente relacionados y se retroalimentan. Es posible generar ciertos una tendencia "interna" al aprendizaje si se promueven desde el contexto factores internos como el autoconcepto positivo, el concepto de la asignatura como útil/significativa o la puesta en perspectiva de las metas de los alumnos.

Desde el contexto, se puede estimular la motivación en sus aspectos cognitivos y emocionales a través del desarrollo de estrategias de aprendizaje, como indican Barca-Lozano *et al*. (2012: 850):

> En las situaciones de enseñanza y aprendizaje, la tarea principal que debe llevar a cabo el alumnado es, en un sentido amplio, aprender antes, durante y después de participar en las distintas actividades o tareas escolares y, también sabemos que son las propias actividades de estudio las que más tiempo ocupan a los alumnos (…). Requiere por lo tanto, de la activación y mantenimiento de cogniciones y conductas dirigidas a meta y de actividades mentales tales como la atención, el repaso, el uso de estrategias de aprendizaje y el control de la comprensión, a la vez que creencias sobre la autoeficacia, sobre los resultados obtenidos y el valor que se atribuye al aprendizaje

> (Schunk, 2000) (…). Desde esta perspectiva, las estrategias de aprendizaje se consideran planes orientados hacia la realización con éxito de las tareas, lo que incluye actividades de selección y organización de la información, repaso, integración de lo nuevo en lo dado, incremento de la significación del material y creación de un clima de trabajo adecuado.

Barca-Lozano *et al*. (2012: 851) agregan que para llevar a cabo las tareas de estudio es preciso desenvolver, diversos mecanismos cognitivos que permitan a los alumnos adquirir, procesar, recuperar y transferir con eficacia la información, i. e., que resulten significativos. Una manera muy útil para lograr la construcción de aprendizajes significativos es la vinculación de los contenidos con el contexto, en particular, con el contexto específico que rodea a los alumnos. Por ello, es de suma utilidad hacer uso de objetos culturales actuales que circulen en el alumnado para dar significatividad a los conocimientos.

En este escrito, se propone, desde la propia experiencia docente, enseñar los contenidos de la metáfora y metonimia como ejes transversales motivadores del aprendizaje significativo de los conocimientos correspondientes a los diversos niveles lingüísticos.

2. LA METÁFORA Y LA METONIMIA COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Cuando se habla de metáfora y metonimia, suele haber ambigüedad. Aquí, se hace referencia a la metáfora y metonimia conceptuales, con toda la amplitud y complejidad que implican estos conceptos. La metáfora y la metonimia son nociones que se ubican generalmente en el ámbito de la semántica léxica, pero su ámbito de acción es mucho más amplio. Operan en todos los niveles de la lengua y ponen de manifiesto distintos niveles de gramaticalización y lexicalización.

Saber acerca de la metáfora y la metonimia sirve a los alumnos para comprender mejor la realidad, en general, y la realidad lingüística, en particular. El conocimiento siempre es poder. Conocer la lengua y sus mecanismos de funcionamiento es esencial para quienes se especializan en su enseñanza y uso, pero también para "el resto de los mortales", pues todos los que hablan español pueden perfeccionarse como personas en sus distintos ámbitos de la vida (trabajo, relaciones interpersonales, etc.) si hacen uso de prácticas discursivas conscientes y eficaces.

Se considera que es posible utilizar los contenidos de la metáfora y la metonimia como un fin educativo en sí mismo, pero también, y, sobre todo, como un medio. Algunos de los beneficios que se esperan de su aplicación como estrategia didáctica son los siguientes:

- La vinculación de los conocimientos que se construyen con objetos culturales de actualidad que circulen en el alumnado.

- La vinculación afectiva del alumno con el conocimiento a través del humor y otras emociones que despierta el contacto con las diversas maneras de estructurar el mundo desde la proyección.

- La reflexión sobre aspectos metacognitivos (cómo se aprende) y sobre las metas de aprendizaje, las emociones que generan las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje y el autoconcepto.

- Facilitación de la adquisición, fijación, recuperación y, sobre todo, la transferencia de los conocimientos.

El uso de recursos didácticos como el análisis de objetos culturales en los que operan principios metafóricos y metonímicos permite la construcción de conocimientos significativos (Ausubel, 1978) porque el alumno encuentra placer estético en la realización de las actividades y porque implica una búsqueda de sentido y su asignación desde la propia experiencia. En la próxima sección, se analiza un caso en el que se hizo uso de la metáfora para motivar el aprendizaje significativo de contenidos sobre la corrección de textos.

3. ANÁLISIS DE EXPERIENCIA DE CLASE

A continuación, se ejemplificará la utilidad de la presente propuesta con la descripción de una clase sobre la metáfora y la metonimia que se dictó en el año 2018 en una diplomatura en corrección de textos en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), en orden a ilustrar cómo la metáfora y la metonimia pueden hacer un aporte a la construcción significativa de conocimientos sobre un campo lingüístico tan "impropio" como parece serlo el de la normativa. Se puede encontrar una descripción más detallada de esta clase en Gonzalez (2019).

En primer lugar, se indicaron las fundamentaciones que se creía podían otorgársele a la enseñanza del tema que se iba a dictar en relación con el ámbito de la corrección de textos. Para hablar acerca de la metáfora con un sustento teórico básico, se desarrollaron los principales hitos entre los variados antecedentes de la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1980). Se explicó que se trata de un asunto que es estudiado desde la Antigüedad y que Aristóteles fue el primero en reflexionar sistemáticamente sobre ella (Kirby,

1997). Se advirtió que para el estagirita la metáfora podría incluir a la metonimia, puesto que agrupa diversas clases de traslaciones, entre ellas, la de la especie al género y del género a la especie. Otra consideración que se hizo fue que la etimología del término *metáfora* implica movimiento (del gr. *metapherein*, 'transportar').

A continuación, se indicó que las poéticas y retóricas posteriores a Aristóteles consideraron que en la metáfora un nombre extraño sustituía al propio. En consecuencia, dieron valor informativo nulo a la metáfora. El aspecto de la metáfora que desarrolló la retórica fue uso como figura retórica con un fin ornamental (Cfr. Ricoeur, 1980 [1975]: 72; Di Stefano, 2006: 21). Se señaló que la retórica marcó una diferencia entre símil, metáfora, metonimia y sinécdoque. Además, distinguió entre metáfora pura e impura y se describieron las diversas formas de expresar la metáfora impura (verbo *ser*, complemento preposicional, aposición, negación). También se presentó una clasificación de la metonimia.

Luego de estos antecedentes, se abordó la teoría de la metáfora conceptual. El punto de partida fue el siguiente cuestionamiento: ¿somos conscientes de hasta qué punto usamos metáforas y metonimias en la vida cotidiana? Se les fue mostrando a los alumnos diversos objetos culturales tomados de la web en los que operaban principios metafóricos y metonímicos con el fin de hacerlos comprender que la metáfora y la metonimia se utilizan, además de en la poesía y en las canciones, en infinitas otras situaciones cotidianas. Un aspecto que se explotó en cada imagen que se mostró a los alumnos fue el de revisar qué faltas normativas, ortográficas, tipográficas o de estilo había presentes.

A medida que se iban observando los diversos objetos culturales, se pedía a los alumnos clasificar las operaciones conceptuales operantes en ellos como metafóricas o metonímicas. Se notó que en algunos casos resultaba más fácil distinguirlas, pero en otros casos, operaban en conjunto la metáfora y la metonimia. Se trataba de aquellos casos en los que había acciones o sensaciones corporales implicadas. Se trajo a colación un caso que consideraba ilustrativo de este *modus operandi* metafórico-metonímico corporalizado, que es el de la expresión *me hirvió la sangre*. En esta frase no puede distinguirse claramente si se trata de metáfora (LA IRA ES CALOR) o de una metonimia (EL EFECTO POR LA CAUSA). Por ello, en estas situaciones se puede hablar de "metaftonimia" (Goosens, 1990).

Se trataron también las nociones de *embodiment* e *image schemata* (Johnson, 1987). Para completar el panorama de las nociones teóricas existentes sobre la metáfora y la metonimia, se mencionaron los estudios de Fauconnier y Turner (1998, 2002) y su Teoría del *blending*.

Luego de haber desplegado el panorama teórico de la metáfora y la metonimia y haber reforzado las ideas con ejemplos y actividades de análisis oral grupal, se procedió enumerar distintas áreas de la redacción y corrección de textos en las que la teoría de la metáfora y la metonimia conceptuales podían resultar de utilidad. En primer lugar, se les mostró a los alumnos una serie de palabras o construcciones con motivación metafórica/metonímica gramaticalizadas como *quedarse/estar en pampa y la vía, aquí hay gato encerrado* y *echarse un polvo*. Se aprovechó esta última frase para explicar su origen histórico y exponer los procesos metafóricos y metonímicos operan en la configuración de las distintas acepciones de las palabras (extensiones de significado, polisemia) a través de procesos de subjetivización de los significados.

Se analizó la palabra *abordar*, que ha pasado de tener el significado concreto de 'acercarse a una embarcación' a poseer el significado más abstracto de 'plantear un asunto' gracias a una extensión metafórica. En adición, se revisaron las motivaciones metafóricas de algunos refranes (v. gr., *a caballo regalado no se le miran los dientes*), de expresiones lunfardas (v. gr., *che pibe*), de eufemismos y disfemismos (v. gr., *dormir* por 'morir') e, incluso, de determinados fenómenos gramaticales (v. gr., la nominalización).

Por último, para concluir el encuentro, el grupo clase sintetizó los principales aspectos que se esperaba que hubieran quedado comprendidos: que el significado metafórico impregna los discursos cotidianos y que a la hora de enfrentarse a la corrección de un texto es importante revisar las metáforas y metonimias que contiene en todos los niveles lingüísticos, sean ellas vivas o fósiles, y analizar las funciones o los efectos que sus usos persiguen.

4. CONCLUSIÓN

Para finalizar, se detallan los beneficios pedagógicos que se pueden derivar de la inclusión de la metáfora y la metonimia de modo transversal en el currículum y que se espera que hayan sido reflejados en la secuencia didáctica desarrollada como ejemplo de utilización de estas nociones como motivadoras del aprendizaje de contenidos lingüísticos: a) vinculación de los aprendizajes con el contexto debida a la interacción con objetos culturales actuales; b) vinculación afectiva del alumno con el conocimiento a través del humor y otras emociones positivas; c) reflexión metacognitiva, con la que es posible articular

el análisis sobre las metas de aprendizaje, las emociones y el autoconcepto; d) facilitación de la adquisición, fijación, recuperación y transferencia de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles (1974). *Poética*, Trad. V. García Yebra, Madrid: Gredos.

Ausubel, D. (1078). *Educational Psychology: a Cognitive View.* New York: Rinehart-Winston.

Barca-Lozano, A.; Almeida, L.; Porto-Rioboo, A.; Peralbo-Uzquiano1, M.; Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, *28*(3), 848-859.

De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *2*(1), 35-62.

Deci, E.; Koestner, R.; Ryan, R. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, *71*(1), 1-27.

Di Stefano, M. (coord.) (2006). *Metáforas en uso*, Buenos Aires: Biblos.

García Bacete, F.; Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*, *I*. En línea: http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html (Consulta: 25/03/19).

- Gonzalez, D. (2019). ¿La metáfora y la metonimia son contenidos útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la corrección de textos? *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 10(1), 162-183. ISSN: 1659-4703. DOI: http://dx.doi.org/10.22458/caes.v10i1.2341

González Cabanach, R.; Valle Arias, A.; Núñez Pérez, J.; González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 1996. *8*(1), 45-61.

Goossens, L. (1990). Metaphtonymy: the Interaction of Metaphor and Metonymy in Expressions for Linguistic Action. *Cognitive Linguistics*, *I*(3), 323-340.

Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason.* Chicago: University of Chicago Press.

Kirby, J. (1997). Aristotle on Metaphor. *The American Journal of Philology*, *4*(118), 517-554.

Lakoff, G.; Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (1980 [1975]). *La metáfora viva*, Trad. A. Neira, Madrid: Ediciones Europa.

Schunk, D.; Zimmerman, B. (Eds.) (2008). *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Taylor-Francis.

Ugatetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13. En línea: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501304 (Consulta: 25/03/2019).

Valenzuela Carreño, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educaçao e Pesquisa*, *33*(3), 409-426.

Valenzuela, J.; Muñoz Valenzuela, C.; Silva-Peña, I.; Gómez Nocetti, V.; Precht Gandarillas, A. (2005). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos*, *41*(1), 351-361.

Wentzel, K.; Miele, D. (Eds.). (2016). *Handbook of Motivation at School*. 2.ª ed., Routledge.

NO ESCRIBA EN EL MARGEN: ESCUELA, MARGINALIDAD Y NORMA

María José Olmos Mandolini

Escuela de Letras – FFyH – UNC

RESUMEN

El presente artículo expresa reflexiones que surgieron a partir de una indagación nacida de experiencias compartidas por integrantes de la comunidad educativa República del Ecuador. Esta escuela de nivel primario se encuentra en barrio San Roque, zona urbano-marginal de Córdoba Capital y asisten a ella estudiantes de sectores vulnerables: niñes de origen cordobés y de origen boliviano, diversidad a la que se añade el grupo de docentes.

Esta pluralidad y multiplicidad de población se expresa en diferentes registros y usos lingüísticos, cuya convivencia dista de ser armónica y atraviesa conflictos de distintos grados. Se señalan los usos de la variable cordobesa que realizan les niñes de los sectores vulnerables de esta ciudad y los usos de la variable del español que presentan algunos sectores del pueblo boliviano, según los usos realizados por les estudiantes de la comunidad 6 de agosto. Este intercambio comunicativo entre les estudiantes se hace posible mediante negociaciones simbólicas y los esfuerzos por parte de les participantes. Sin embargo, los resultados no siempre son beneficiosos para todas las partes.

En relación con la situación señalada, analizamos el rol que el sistema educativo tuvo a lo largo del tiempo, como espacio destinado a la enseñanza de la lengua y su comportamiento, como contexto orientador. Con un repaso breve por algunos procesos que atravesaron nuestro sistema educativo, reflexionamos sobre las tensiones entre las posiciones hispanistas y nativistas. Éstas expresan la fluctuación entre la identidad asumida como independencia y la identidad asumida como herencia española. Así como también reflejan los conflictos existentes entre las distintas clases sociales que se disputan el poder.

Identificamos la existencia de dos supuestos que subyacen a este escenario: el primero es considerar que referir a la lengua que se habla, es referir al español. El otro, consiste en que la convivencia del español con lenguas originarias tiene presencia en las provincias de frontera de nuestro país. En este sentido, se desestima la presencia de pueblos originarios en Córdoba, cuya influencia esté presente en la lengua y en los usos lingüísticos. Concluimos en la urgente necesidad de generar e implementar políticas lingüísticas que den respuesta a estas realidades. Su ausencia condiciona negativamente las prácticas de enseñanza, impiden los aprendizajes, reproducen la distribución

desigual de los bienes culturales, promueven el analfabetismo y la diglosia, al tiempo que reproducen de la desigualdad social.
Palabras clave: Escuela – diversidad lingüística – diglosia – registro lingüístico – Córdoba

El presente artículo expresa algunas reflexiones que surgieron a partir de la indagación de experiencias compartidas, de manera informal, por integrantes de la comunidad educativa República del Ecuador. La mencionada escuela, de nivel primario y gestión estatal, se encuentra ubicada en barrio San Roque, zona urbano-marginal al sudoeste de la ciudad de Córdoba Capital. A dicha institución, asisten niñes de sectores vulnerables aledaños a la escuela: estudiantes de origen cordobés de ese barrio y de la denominada Villa Las Pichanas. Ésta, a su vez, ocupa sectores de barrio Los Filtros y de —el que Catastro denomina, aunque no se lo conoce así en la zona— barrio Los Jacarandás. También son alumnes de la escuela niñes, provenientes de familias de la comunidad boliviana autodenominada *6 de agosto*, apostada en el seno de barrio San Roque. A esta diversidad poblacional de estudiantes, se añade el grupo de docentes: hombres y mujeres de nacionalidad argentina, en su mayoría cordobeses, provenientes de las capas sociales medias.

De esta pluralidad que habita la comunidad educativa, emergen diferentes registros y usos lingüísticos —de acuerdo con la categorización de la RAE—, cuya convivencia en la escuela dista mucho de ser armónica y atraviesa conflictos de distintos grados. Amparo Tusón Valls —con respecto de los usos lingüísticos en el aula— señala que "[…] conviven por lo menos dos formas de uso lingüístico. Por una parte, un registro más formal, representado por los usos del profesorado y por el que aparece en los materiales escolares […] y, por otra, los registros más coloquiales y familiares del alumnado." (Tusón Valls, 1991:2). A esta convivencia mencionada por la autora, se añade la complejidad existente en relación con los registros coloquiales de les estudiantes, ya que los mismos están vinculados con la diversidad poblacional. Les niñes de los sectores populares cordobeses, que asisten a esta escuela, hacen uso de la variedad cordobesa de dicho sector. Mientras que, por otro lado, les estudiantes de la comunidad 6 de agosto hacen uso de la variable del español que se presenta en los sectores del pueblo boliviano, de donde provienen. Estas variedades lingüísticas muestran diferencias notables entre sí. Para ejemplificar, a continuación, citamos algunas de las muchas expresiones y casos que se percibieron durante la intervención en la comunidad.

En el nivel léxico, destacan los usos de expresiones como "machucar, botar, pillar" etc. por parte de les estudiantes de la comunidad 6 de agosto, que no son utilizadas en ninguna de las variedades del español rioplatense. Por otra parte, "chomazo, zarpado, mortal —en su significado de algo muy bueno—, bolsiquear" etc. pertenecen al uso habitual de les estudiantes cordobeses, pero no integran el repertorio de la variable formal. En cuanto al nivel morfológico, encontramos que la utilización de las flexiones verbales, particularmente de la segunda persona del singular, es muy notable, debido a los usos del "tú" utilizados por les estudiantes de origen boliviano y del "vos" arraigado en les cordobeses. No obstante, las diferenciaciones más perceptibles son las fonéticas y fonológicas que se destacan, inclusive, cuando el léxico y la sintaxis coinciden: la tonada, el ritmo del habla y el volumen de la voz, hacen que las diferencias se expliciten de manera constante.

El intercambio comunicativo entre estudiantes se concreta mediante negociaciones simbólicas y grandes esfuerzos por parte de los sujetos[51]. Sin embargo, los resultados no siempre son beneficiosos para todas las partes. Les niñes, como integrantes de comunidades concretas, cuentan con una serie de caracterizaciones que les son atribuidas y que, en ocasiones, reproducen: unes son extranjeres de un país limítrofe y otres son provenientes de sectores desfavorecidos. En ambos casos, constituyen grupos cargados con estigmatizaciones. Podemos señalar, como ejemplo, que el uso del gentilicio "boliviano" con significado despectivo y discriminatorio se halla presente en los intercambios comunicativos entre estudiantes, con agravantes y descalificantes: "negro boliviano", "boliviano de mierda", "boliviano puto", etc. Frente a estas agresiones verbales, la mayoría de les niñes de origen boliviano no emite una respuesta verbal, sino que se aparta en silencio. En general, suelen aislarse con les otres niñes de su comunidad. Por otra parte, algunes niñes de la comunidad 6 de agosto reciben recomendaciones por parte de sus mayores de "no juntarse" con sus compañeres cordobeses. Les indican, en presencia de estes, que son "mala compañía" y que sus familias son "vagos", "ladrones", etc.

A estas complejidades, se añade que en muchos casos la lengua materna de les niñes de la comunidad boliviana no es el español sino el quichua y, en menor medida, el aymará. Les integrantes de la comunidad boliviana,

[51] Si bien para el presente artículo se optó por el uso del lenguaje inclusivo, "sujetos" se expresa con la forma estandarizada por motivos teóricos, ya que se alude al concepto de Pierre Bourdieu, por otra parte, "sujetes" en español, es un verbo y se prefiere desambiguar para evitar cualquier confusión.

familiares y vecinos de estudiantes, se comunican en sus lenguas maternas. El quichua se escucha cotidianamente en las calles de barrio San Roque. Esto se da, no solo en la realización de actividades cotidianas y domésticas, sino también en reuniones de vecinos y celebraciones religiosas (de credo cristiano-evangélico), cuyas oraciones y cánticos se celebran en quichua. El grado de alfabetización en español de les adultes de esta comunidad es muy variable, de acuerdo con el tiempo que llevan en Argentina, las regiones de las que provienen y los sectores sociales de los que formaban parte en su país de origen.

Respecto del entorno de les estudiantes cordobeses, familias y vecinos, no representa un aspecto menor el hecho de que su grado de alfabetización es mínimo y, en algunos casos, nulo. Muchos de los familiares de les niñes no se encuentran escolarizades. En otros casos, su escolarización llega hasta los grados más bajos de nivel primario, momento en que su educación se vio interrumpida por las necesidades económicas, sociales y laborales. No se observaron ejemplos en los que les integrantes de la familia hayan completado los estudios del nivel secundario. Las actividades laborales a las que se dedican son la albañilería —en los casos más afortunados, ingresan temporalmente como obreros o peones en empresas constructoras—, recicladores —se autoreferencian como "carreros"— o perciben planes sociales de diversa índole. Esta última situación les significa una estigmatización en determinadas instancias escolares. Resulta necesario indicar que hay familias cuyos ingresos dependen de actividades, no solo deslegitimadas por la sociedad, sino también ilegales como el robo, el hurto, la venta ilegal de estupefacientes y la realización de conexiones ilegales del servicio de electricidad —"colgar los ganchos"— y agua.

Los usos y registros lingüísticos, de los que disponen les estudiantes provenientes de estos sectores, distan en gran medida de los usos formales y de la variante lingüística estándar, que se impone como norma en la escuela. La observación en diversas prácticas educativas, nos permitió constatar que esta distancia obstruye una interacción facilitadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, esta diferencia se torna, con frecuencia, desmesuradamente asimétrica. Presentamos un claro ejemplo que se registró y que expone esto: dos estudiantes conversan, sin percatarse de que están siendo escuchados, sobre sus quehaceres luego de la jornada escolar. Uno de ellos comenta que él aún no trabaja con su padre, pero su hermano sí. Explica que son *descuidistas* —viven del descuido—, es decir, se dedican a hurtos para luego vender las piezas. Esta palabra de uso coloquial no tiene, en la lengua formal,

un equivalente cuya morfología indique profesión u oficio. Por el contrario, las expresiones formales para nombrar dicha actividad denotan y connotan la ilegitimidad e ilegalidad de la misma, trasladando al estudiante estas construcciones.

Esta situación no debe verse como un caso aislado. No debe olvidarse que el sistema educativo es el espacio destinado específicamente a la enseñanza de la lengua. Es necesario que se comporte como contexto orientador sobre lo que es apropiado y lo que no, enseñar cuándo debe hacerse uso de la palabra y cuando del silencio, aportando pautas, actores y espacios, claramente regulados. Coincidimos con María López García, cuando señala que las prácticas educativas y los usos de la lengua que se realizan en él tienen una incidencia directa y perdurable en las practicas lingüísticas, en las representaciones de las configuraciones sociales y en las actitudes lingüísticas de la sociedad (García, M. L., 2012). A ello, podemos añadir que estas representaciones de las configuraciones sociales se proyectan sobre la propia persona, que construye su imagen y autopercepción en relación con el *hablar bien o hablar mal*, ampliando o restringiendo su horizonte social. En esta instancia, resulta imprescindible reconocer que la enseñanza de la lengua, como conjunto de variedades, usos y registros, no se distribuye de manera equitativa, sino que su reparto es desigual, tal como ocurre con los distintos bienes simbólicos y socioculturales en general. (Tusón Valls, 1991:6)

En este sentido, el sistema educativo está atravesado, desde sus orígenes, por tensiones entre las posiciones hispanistas y nativistas. Éstas expresan, por una parte, la fluctuación entre la identidad asumida como independencia y la identidad asumida como herencia española y, por otra parte, los conflictos existentes entre las distintas clases sociales que se disputan el poder. Esta divergencia no es solamente un debate en el plano teórico, ya que las lenguas se usan en contextos concretos e involucran a colectivos e individues también concretes. La indagación que aquí se expresa da cuenta, precisamente, de la vigencia y la sustancialidad de estas tensiones, que, lejos de estar resueltas, despliegan su conflicto en las aulas de las escuelas.

Si repasamos brevemente algunos procesos que atravesaron nuestro sistema educativo, podemos visualizar que la llegada de inmigrantes —que no gozan de prestigio social— desencadenó temores, durante distintas etapas del siglo XX, por la situación lingüística de las ciudades. En dichos momentos, las prácticas escolares dieron cuenta del profundo alcance disciplinador de la enseñanza de la lengua y de sus esfuerzos por mantener la identidad lingüística

nacional sin cuestionar a qué referencias nos conduce este concepto. Señala también María López García, que estos inmigrantes preocupan porque "[…] cargan con el agravante de ser capaces de participar de la vida social y económica de la ciudad […]." (García, M. L, 2012: 117-132), expresan sus demandas y sostienen intereses, que se contradicen con los de otros sectores. La actualidad de estos fenómenos es clara cuando se observan los avances en la urbanización de la zona, directamente relacionada a la presencia de la comunidad 6 de agosto: trazado de las calles, pedido de tendido eléctrico, extensión del servicio de agua corriente, etc. A estos cambios físicos, debe agregarse que dicha comunidad cuenta con una organización vecinal que incluye a todas las familias de origen boliviano que habitan la zona. Esta organización posee sus referentes, que son elegides por les vecines, así como también lo es el pastor de su propia congregación religiosa. Las mujeres realizan acuerdos para asumir de forma colectiva las tareas de educación de les niñes y, cuidadosamente, procuran cumplir con lo solicitado por la escuela, esto incluye la enseñanza de la lengua. Del mismo modo, les pobladores de origen cordobés, participan de reclamos sociales y políticos, en muchos casos, organizados en agrupaciones, partidos políticos y/o entidades barriales. Concurren con sus denuncias colectivas a los medios masivos de comunicación o realizan medidas de protesta. Como hecho destacado, puede mencionarse el corte de la calle Aviador Pettirossi durante el año 2018 en reclamo de la eliminación del basural del barrio y la posterior guardia que montaban por turnos les vecines para que el mismo sea reemplazado por una plaza con canchas de fútbol y juegos para niñes.

Es importante tener en cuenta que aquellos grupos inmigrantes del siglo XX no tuvieron, como tampoco tienen los de hoy, la posibilidad de ejercer influencias sobre los rumbos de la enseñanza de la lengua ni sobre las decisiones respecto de las prácticas escolares de enseñanza. Adoptan el español porque esta lengua se vuelve condición necesaria para insertarse en el aparato escolar. Estas razones nos conducen a observar las similitudes en los procesos sociales que tienen que ver con la inmigración: se trata de sectores marginados, cuya participación en la vida social y económica de la ciudad entra en disputa con otros sectores. Asimismo, nos lleva a admitir que la enseñanza de la lengua continúa siendo funcional al modelo de Estado que se pretende llevar a cabo. Sigue siendo un mecanismo disciplinador y organizador de los sectores sociales, sosteniendo la vigencia de prácticas que, por una parte, preservan la unidad, pero por otra, diferencian.

El desarrollo de estas políticas por parte del sistema educativo, con su correspondiente acumulación en el tiempo, tuvo una incidencia directa en el desarrollo de ideologías lingüísticas. Éstas atraviesan las prácticas docentes de la enseñanza de la lengua en el quehacer cotidiano. En muchos casos, se trata de prácticas sujetas a prejuicios lingüísticos, relacionados con prejuicios sociales, que se anclan en la asociación de una variedad a un estrato social determinado. A partir de esta construcción intuitiva, suelen desencadenarse ideas elaboradas a priori sobre lo que significa *hablar bien*, "[…] la interacción desaparece para dejar paso al monólogo que da como resultado el conflicto, la inhibición, el error y la sanción." (Tusón Valls, 1991:2).

Esta situación promueve la diglosia de las lenguas maternas de les estudiantes de origen boliviano, el quechua y el aymará, respecto del español, ya que las lenguas originarias quedan restringidas al ámbito doméstico. Al conversar con algunes estudiantes respecto del uso de sus lenguas maternas, se ha constatado que cada vez utilizan menos sus lenguas o que lo hacen en situaciones y ámbitos específicos: con sus padres y en la casa o la iglesia. Por otra parte, la variedad de les estudiantes cordobeses queda también en esta situación debido a que su uso genera estigmatizaciones y correcciones, "hablar bien" es asociado solamente a los registros y variedades que les docentes utilizan en las prácticas áulicas. Estas asociaciones se refuerzan con los usos lingüísticos que hacen maestras y profesores al hablar con les niñes tanto en las consignas, actividades y materiales de estudio, como en los diálogos entre docentes. La exclusión de les estudiantes del espectro comprendido a priori como "lo adecuado", se agrava por la manifestación explícita —por parte de docentes— de ideologías lingüísticas que se encuentran lejos de llevar adelante el propósito de ampliar el repertorio lingüístico, respetando e integrando los usos de los que disponen les estudiantes. Por el contrario, se da lugar a prácticas que sostienen y refuerzan prejuicios lingüísticos, que se fundamentan en prejuicios sociales discriminatorios y selectivos.

Las consecuencias de lo expuesto implican problemáticas que trascienden el ámbito de los estudios lingüísticos, porque conducen a los sujetos implicados a situaciones complejas de índole social. Los prejuicios lingüísticos son promotores de diferenciaciones sociales en el ámbito educativo. Así como también restringen usos de variedades y registros y se condicen con restricciones en el ingreso a los ámbitos de distribución del conocimiento, así como de los demás bienes culturales. De esta manera, terminan por arrojar resultantes de exclusión social. Asimismo, no es necesario especular sobre el

futuro y sobre posibles problemas en el desempeño de estos sujetos en la vida productiva de la sociedad. Se evidencia la primera de las consecuencias de estas ideologías lingüísticas en relación con las prácticas educativas: muchos de estes estudiantes escolarizados llegan a los cursos más altos del nivel primario sin alcanzar el grado esperado de alfabetización. En relación con este aspecto, aparecen los testimonios que dan cuenta de los prejuicios lingüísticos que tienen les docentes. Éstos, en muchas ocasiones, llevan a responsabilizar a las familias y al sector social de les estudiantes, del fracaso escolar que se vislumbra en el analfabetismo presente. No obstante, la problemática trasciende la intencionalidad e ideología de les docentes que participan de estas prácticas. Como hemos señalado, el sistema educativo ha desarrollado, a lo largo del tiempo, glotopolíticas cuya influencia marcan profundamente a todos los actores. El mercado de editoriales, de capitales extranjeros en su mayoría, los círculos intelectuales influenciados por la RAE, las imposiciones por parte de los doblajes y materiales de los medios masivos de comunicación, entre otros, presionan sobre el sistema educativo y, muy especialmente, sobre las prácticas de enseñanza de la lengua.

Por otra parte, los documentos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2005 destacan "la valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de riqueza cultural de la región y del país. El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad". Sin embargo, no se llevan a cabo, de manera concreta ni eficiente, políticas lingüísticas en la provincia de Córdoba y, puntualmente, en nuestra ciudad, que se condigan con este pronunciamiento.

Hay dos supuestos que subyacen a esta compleja situación: uno es el que heredamos del Centenario y considera que, al referirnos a la lengua que se habla, estamos refiriéndonos al español y que, por diversidad lingüística, debemos entender las lenguas aborígenes. El otro supuesto, es que la situación planteada tiene presencia en las provincias de frontera de nuestro país, donde las comunidades aborígenes ofrecen mayor presencia y resistencia —por ejemplo, Misiones o Neuquén y las comunidades guaraníes y mapuches respectivamente. Pero ¿esperamos en Córdoba la presencia de comunidades de pueblos originarios cuya influencia esté presente en la lengua y en los usos lingüísticos? ¿Nos preguntamos acerca de las variedades lingüísticas que tienen como sustrato a las lenguas aborígenes? Tenemos serias razones para afirmar que el supuesto implícito es que, en Córdoba, no se requiere de una política lingüística que dé cuanta esta realidad, que emerge en las prácticas cotidianas

de enseñanza y aprendizaje, interpelándonos fuertemente. Una secuencia didáctica observada ejemplifica esta afirmación: previo a la conmemoración del Día de la Diversidad Cultural, se explicó a les estudiantes, muchos de origen boliviano —cuyos padres tienen como lengua materna el quichua o el aymará—, qué es la Bandera Wiphala. En dicha explicación, se mencionó la existencia de pueblos originarios en lugares lejanos, en otras provincias y otros países, se mostraron imágenes estereotipadas y se les asoció a zonas y actividades rurales. A su vez, se construyó a las comunidades originarias como habitantes, no solo de sitios muy lejanos a esta ciudad sino también lejanos en el tiempo. La presencia de estos supuestos, la carencia de una política lingüística concreta y la ausencia de una reflexión crítica despojada de prejuicios lingüísticos, son factores que condicionan negativamente las prácticas de enseñanza. Impiden los aprendizajes, reproducen la distribución desigual de los bienes culturales, promueven el analfabetismo y la diglosia y generan la reproducción de la desigualdad social.

Por todo esto, es imprescindible construir colectivamente una mirada más amplia y democrática de las lenguas, sus variables, variantes, registros y usos, expresando un análisis que contemple las diversas realidades que atraviesan las aulas. La urgencia de demandar políticas lingüísticas eficientes y concretas en Córdoba que contribuyan a una verdadera integración y que promuevan la inclusión de las diversas comunidades, es la urgencia de exigir el respeto por los derechos lingüísticos que no son, ni más ni menos, que nuestros derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

García, M. L. (2012). La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional: el contexto socioeducativo. *Revista argentina de historiografía lingüística*, IV, 2, 117-132.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. (1996). 150° Reunión. *Conferencia mundial de Derechos Lingüísticos: Declaración de Barcelona.* París.

Valle, E. N. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *John Bejamins Publishing Company*, 7: 1-24.

Valls, A. T. (s.f.). El escenario comunicativo del aula: Usos lingüísticos y reflexión sobre la lengua.

AS POLÍTICAS QUE GARANTEM O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL PARA REFUGIADOS

Pedro Moraes[52]

Universidade de Brasília – UnB

RESUMO

O trabalho visa apresentar partes da Constituição Federal de Brasil, com vistas a uma análise sobre como os refugiados são apresentados na carta magna, a fim de localizar, no texto oficial, como os indivíduos, em situação de refúgio, podem conseguir um suporte do Estado, por meio de políticas educacionais e educativas, para ter acesso à educação ou, no mínimo, a um curso de português, específico para falantes não nativos. Para isso, também foi necessário ter acesso a decretos e a relatórios de associações que têm por objetivo auxiliar no acolhimento desses refugiados, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Ainda mais, foram feitas breves análises do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), já que são dois documentos oficiais que sistematizam o acesso à educação. A metodologia considerada como o plano foi pensado para cumprir metas e como a lei norteia as práticas educativas, com vistas a que se compreenda como estes documentos apresentam condições para que os refugiados tenham acesso à educação. Esta exposição foi motivada pelas discussões na sala de aula da disciplina Política do Idioma, que compõe o quadro de disciplinas do Curso de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua – PBSL. O PBSL tem por meta a formação específica de profissionais para o ensino da língua portuguesa para aqueles que possuem outra língua materna ou outra primeira língua. O trabalho a ser exposto tem como conclusão apresentar o profissional formado em português como segunda língua como um especialista para o ensino do português a falantes de outras línguas, que estejam ou não em situação de vulnerabilidade, mediante as condições oferecidas por documentação federal, como a constituição brasileira de 1988.

PALAVRAS-CHAVE: Refugiados; Ensino; Português; Língua; Constituição.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[52] Graduando do curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, Universidade de Brasília (UnB). E-mail: ph.santosmoraes@gmail.com. Artigo desenvolvido sob orientação da Prof.ª Dr.ª Enilde Leite de Jesus Faulstich.

Nos últimos anos, houve um aumento considerável da chegada de refugiados em diversos países. De acordo com ASSIS, (p. 610) "Segundo dados da Polícia Federal em dez anos o número de imigrantes cresceu 160%[53]." O Brasil, mesmo com diversos problemas é um país que recebe uma grande quantidade de refugiados, como os venezuelanos que entram pela facilidade de cruzar as fronteiras, os haitianos que possuem um visto alternativo de permanência no país e os sírios que chegam em grandes números, fugindo de guerras e confrontos em seu país natal.

Falar dos refugiados e refugiadas e não falar da questão linguística é uma tarefa muito difícil. No Brasil, a língua oficial é o português e como é de conhecimento global não é uma língua amplamente difundida, portanto quando estrangeiros entram no país, automaticamente torna-se uma barreira que deve ser superada.

Sendo assim, existem leis que apresentam os direitos e deveres de refugiados quando entram em território brasileiro e solicitam o reconhecimento de refúgio para si e seus familiares. No Brasil existe a LEI 9.474 de 1997. A partir da análise dessa lei o objetivo é apontar como, partindo desse mecanismo, o Estado desenvolve políticas educacionais e educativas. É essencial ter em mente que nesse trabalho o conceito de política educacional e educativa será o da SILVA que apresenta:

> O conceito de Educacional como sendo ações impositivas advindas de órgãos regulamentares da Educação no Estado. Já o Educativo, são ações de implementação de práticas educacional de forma coletiva, inseridas no contexto político-pedagógico do cotidiano escolar, que venham a fazer a diferença nas práticas escolares não só dos atores diretamente ligados à escola, mas também a todos os envolvidos no contexto escolar: família e comunidade. (SILVA, 2011, p..35)

Logo, o ensino da língua para os indivíduos em vulnerabilidade social é essencial para que todos consigam aos poucos recuperar sua dignidade, enquanto ser humano podendo assim começar a ter acesso pleno aos seus direitos.

De acordo com a Cartilha para Refugiados no Brasil disponibilizada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), é

---

[53] Clara Velasco e Flávia Mantovani. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes- aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>.

apresentado para os indivíduos que "Os refugiados têm o direito de frequentar as escolas públicas de ensino fundamental e médio, bem como de participar de programas públicos de capacitação técnica e profissional. Também podem acessar instituições de ensino superior, nos mesmos moldes dos brasileiros ou através de programas de ingresso especiais para refugiados. " p.7.

É importante destacar a importância da língua para um estrangeiro, principalmente para aqueles que buscam somente ter um pouco de conforto em suas vidas, vale ressaltar também que todos e todas têm direito de usufruir daquilo que é apresentado na cartilha dos direitos humanos, portanto o indivíduo que decide sair do seu país por causa de guerras, desastres naturais, perseguições por questões religiosas ou políticas, só quer ter acesso a esses direitos, mesmo que para tentar isso ele tenha que enfrentar condições desumanas, como transportes clandestinos, longas caminhadas e etc.

A língua é uma barreira ainda mais quando é uma extremamente distante do país que o recebeu, como o português se torna para refugiados haitianos e sírios, por exemplo. Entendendo isso, vemos que pessoas começam a desenvolver um trabalho voluntário para tentar ajudar esses indivíduos, através de ONGs e Igrejas, ensinando português de maneira informal.

Portanto, este trabalho mostrará como as leis, decretos e outros documentos oficiais, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros, visam ajudar estes refugiados para superar o primeiro obstáculo quando pisam os pés em territórios que possuem a Língua Portuguesa como língua oficial e como essas leis e documentos oficiais regulamentam o ensino de português, formando profissionais competentes para executar essas tarefas, ajudando aqueles que querem somente ter acesso aos seus direitos.

2. CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA E OFERTA DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

A LEI 9.474 de 22 de JULHO de 1997, considerada um avanço após anos de decretos e declarações extremamente recuadas sobre os direitos dos refugiados no Brasil é uma lei que define quem é considerado refugiado em território brasileiro, refugiado de uma forma simples é o indivíduo que se ver obrigado a abandonar o seu país por motivos de perseguição política ou por qualquer violação explícita aos direitos humanos, portanto a lei serve como parâmetro e base para garantir um atendimento eficiente a todos aqueles que solicitem ao Estado Brasileiro o reconhecimento de refugiado, isto está explícito no art. 1º, inciso III da lei 9474. A partir do momento que o indivíduo é

reconhecido como refugiado ele poderá gozar dos direitos que os cidadãos brasileiros gozam.

Entretanto, durante a leitura da lei 9.474 não é explicitado como os refugiados, homens, mulheres e crianças terão um acesso oficial a rede de ensino brasileira mesmo que seja só para aprender o básico da língua portuguesa.

Porém, como o refugiado é considerado um cidadão que pode gozar dos mesmos direitos do cidadão brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases prevê no seu 5º artigo que:

> Art. 5º: O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

É possível perceber que o refugiado possui um suporte legal para recorrer e exigir acesso ao ensino público brasileiro. A principal questão aqui é a institucionalização do ensino de português para todos os refugiados que adentram o país, um ensino específico com profissionais formados para atender da melhor maneira possível esse público.

A língua é um grande obstáculo e se a constituição de 1988, considerada a constituição cidadã, não prevê e regulamenta um ensino básico para esses indivíduos esse papel tão importante acaba indo para as mãos de indivíduos que olham para os refugiados com um olhar de pena e começam a oferecer um serviço voluntário por princípios religiosos e o Estado se omite. Bizon e Camargo (p.713) apresentam pontos importante sobre a ausência do Estado em oferecer suporte;

> A nosso ver, no caso do acolhimento, a crise materializada em despreparo se alimenta principalmente de duas ingerências: (i) a quase ausência de políticas institucionalizadas para a recepção, que tenham como um de seus pilares o ensino da língua portuguesa, o que explica o fato de grande parte das ações existentes estarem a cargo do voluntariado, por meio de organizações não governamentais e religiosas, e (ii) a falta de políticas educacionais que trabalhem por uma recepção culturalmente sensível a esse Outro.(BIZON e CAMARGO, 2018, p.713,

Portanto, o trabalho voluntário acaba ocupando o espaço que deveria ser ocupado por profissionais formados, aptos à realizar determinadas funções, como ensinar o português do brasil como segunda língua, o trabalho voluntário mesmo não sendo o mais indicado cumpre uma função social que não pode ser descartada já que auxilia o refugiado de alguma forma e muitas vezes a partir destes trabalhos podem surgir leis como o Caso da Missão de Paz em São Paulo que de acordo com Bizon e Camaro 'começou a cobrar ações por parte do poder público, o que proporcionou uma integração entre governo federal e municipal'. p.720.

Outras ações são tomadas em parcerias com diversos setores públicos como a Cátedra Sérgio Vieira Melo que foi implementada em 2003 pela ACNUR juntamente com centros universitários nacionais e o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) para garantir um suporte amplo aos refugiados em diversas áreas e a partir desta iniciativa é ofertado o ensino de português em 15 universidades e mais de 1200 vagas são ofertadas anualmente[54].

3. A HABILITAÇÃO "PORTUGUÊS DO BRASIL COMO SEGUNDA LÍNGUA" NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A SUA IMPORTÂNCIA

O Brasil, como já foi demonstrado possui uma legislação capaz de abarcar boa parte dos indivíduos que necessitam de acesso à educação e ao ensino de português como segunda língua. Além de ter uma legislação abrangente, na Universidade de Brasília, no curso de letras, existe a habilitação Português do Brasil como Segunda Língua (doravante, PBSL).

Essa habilitação foi criada em 1998, tendo como principal objetivo, o ensino de português para aqueles que chegam ao Brasil e possuem outra língua materna, também para os povos indígenas que por questões políticas precisam aprender o português, e por último para aqueles que estão fora do Brasil, mas possuem interesse em aprender a língua.

---

[54] As universidades que fazem parte da Cátedra são: 1.Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) 2. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) 3. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) 4. Universidade Federal do ABC (UFABC) 5. Universidade Federal do Espírito de Santo (UFES) 6. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) 7. Universidade Federal do Paraná (UFPR) 8. Universidade Federal de Roraima (UFRR) 9. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 10. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) 11. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 12. Universidade de Brasília (UnB) 13. Universidade de Campinas (UNICAMP) 14. Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP) 15. Universidade de Vila Velha (UVV-ES). REFERÊNCIA – CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA MELO – RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DE 2018 ACNUR (AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS)

A formação do professor ou professora de PBSL pode durar até 10 semestres e durante a formação, os estudantes têm contato com disciplinas específicas para o ensino de português como segunda língua, por exemplo: fonética e fonologia comparadas de línguas modernas; lexicologia, semântica e pragmática contrastivas; lexicografia; estudos das gramáticas. São alguns exemplos de disciplinas que o estudante de Letras voltado para o ensino de língua materna não tem em seu currículo.

Hoje, com todos os acontecimentos que obrigam parcelas de seres humanos migrarem para longe de seus territórios, por diversos motivos, o Brasil como receptor de uma parcela de refugiados, mesmo que por um curto período de tempo, tem um papel importante no processo de acolhimento, principalmente, daqueles que solicitam refúgio. De acordo com o estudo "Perfil Socioeconômico dos Refugiados no Brasil" na apresentação dos dados, os pesquisadores apresentam que uma porcentagem dos estrangeiros entrevistados afirma que não há oferta suficiente de cursos de português.

A partir dessa pesquisa pode-se ter a noção do quão importante é a habilitação de PBSL e como é necessário a elaboração de políticas educacionais e educativas específicas para os refugiados. Já existe a lei, já existe a habilitação formando profissionais há 21 anos, o que falta é a efetivação, é sair da teoria e entrar na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações apresentadas sobre a Constituição afirmo que é avançada em reconhecer que todo ser humano deve ter os direitos humanos respeitados, independentemente de raça, cor, orientação sexual, escolha religiosa, mas também como já foi apresentado em diversas passagens no desenvolvimento, é preciso avançar, para que os refugiados tenham um acolhimento total, que garanta o acesso pleno e de qualidade ao ensino e isso passa pela língua, não é suficiente aprovar uma lei que garanta o acesso fácil ao sistema educacional do país, como acontece no texto da carta magna, para tornar a lei realmente um avanço é necessário a criação de leis que garantam o ensino de português para esse público e a partir deste ensino eles consigam usufruir de uma maneira efetiva das leis que já existem.

No Brasil, especificamente em Brasília, existe o curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, que há 21 anos forma profissionais capazes de ensinar o português para este público que se encontram em imersão no Brasil, o que falta é uma lei que regulamente o PBSL como uma profissão, conforme as outras Letras são, com concursos públicos específicos, como as

outras Letras possuem. É preciso manter o controle estático dos refugiados atualizado, onde se encontram em grande maioria, língua mais falada, nível de competência em Língua Portuguesa e se estão ou não conseguindo ter acesso ao ensino de português.

Para que tudo isso aconteça é necessário pesquisa e investimento na educação, investimento do governo federal. As pesquisas em linguística e linguísticas aplicadas desenvolvidas e em desenvolvimento devem ser utilizadas para que, juntamente, com as leis existentes possa ser pensado em políticas efetivas de acolhimento, políticas que ajudem àqueles que mais necessitam no momento.

BIBLIOGRAFIA

ASSIS, G. O. 2018 – "NOVA LEI DE MIGRAÇÃO NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS". In BAENINGER, R. (Org.) Migração Sul-Sul, Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2018.

BIZON, A. C. C; CAMARGO, H. R. E. 2018 – "ACOLHIMENTO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA À POPULAÇÃO ORIUNDA DE MIGRAÇÃO DE CRISE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: POR UMA POLÍTICA DO ATRAVESSAMENTO ENTRE VERTICALIDADES E HORIZONTALIDADES" In BAENINGER, R. (Org.) Migração Sul-Sul, Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2018.

BRASIL. Lei 9.474 de 22 de Julho de 1997 Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>. Acesso em: 27/10/2018.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 27/10/2018.

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA MELO – RELATÓRIOS DE ATIVIDADES DE 2018 ACNUR (AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS).

SILVA, Vânia Alves da. A implementação da Lei nº 10.639/03: uma análise de política linguística e proposta de planejamento linguístico. 2011. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Línguística, 2011.

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO DO BRASIL COMPARADA AOS PAÍSES DA CPLP

Sarah Lindalva de França Heleno Pereira

Universidade de Brasília

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre la política de erradicación del analfabetismo en Brasil en contexto de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa. Tras la comprensión que la alfabetización sea una premisa fundamental para que el pueblo, a partir del conocimiento de la norma padrón de la lengua, tenga las condiciones básicas de lograr el acceso pleno a los demás derechos en la sociedad. Para eso, hay un análisis histórico de como en las constituciones brasileñas se desarrolló el derecho al pueblo a la educación y, al otro lado, al estado el deber de garantizarlo, además de las políticas públicas de los gobiernos hacia los años 60 hasta la actualidad. Así, mirar también para los demás países miembros de la CPLP e investigar cuanto invierten actualmente de parte de la Producción Interna Bruta – PIB en la educación como manera de cumplir con los acuerdos internos de la comunidad para erradicar el analfabetismo. El uso de las constituciones y documentos gubernamentales del Brasil para análisis, así como los documentos de la CPLP tanto los que constituyen la comunidad, como el Plan de Acción de Cooperación Multilateral en Dominio de la Educación —resultado de la I Reunión de los Ministros de la Educación de la CPLP– aquí fueron considerados como parámetros para las prácticas de los países luso-hablantes. La conclusión presenta la importancia de garantizar una previsión procedente de lo PIB del país para la educación y como los procesos políticos y económicos, sobretodo en crisis, influencian en la ejecución de la ley que determina el derecho al pueblo, como ocurre actualmente en Brasil en que se cambió una política de investimento por una de bloqueo que va retroceder los índices de alfabetización de la población.

Palabras claves**:** Analfabetismo; Constitución; PIB; Estado; Derecho**.**

A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO, INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O DIRETO À EDUCAÇÃO.

A análise dos registros históricos influenciou na Constituição Brasileira , interviu no ensino e na estruturação da Língua Portuguesa. Tudo que não é " falado " e nem " registrado " também compõe a língua e são elementos importantes para este trabalho.

A Agricultura como marco social e econômico da humanidade transformou a economia mundial ao gerar Excedentes - O excedente de produção fundou a divisão social de classes. Para garantir a manutenção dessas relações de poder entre excedente e lucro, surge então a institucionalização do Estado : No feudalismo o Estado mantém a relação entre nobreza e plebe, com a Institucionalização do sistema Capitalista o novo panorama social é a Burguesia e o Proletariado . Independentemente das formas de Governo, seja monárquica ou democrática , o Estado permanece Intacto privilegiando uma classe em detrimento da outra. Nesse sentido, Lenin descreve a formação do Estado:

> Quando aparece um grupo especial de homens dedicados exclusivamente a governar e que, para governar, precisam de um aparelho especial de coerção para submeter a vontade de outros pela força – cárceres, grupos especiais de homens, exércitos, etc., é este o momento em que surge o Estado.
> Lenin in "O Estado" palestra de Lênin. https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=300:o-estado-palestra-de-lenin&catid=8:biblioteca-comunista. Acessado em: 13/11/2017.

Segundo Bresser Pereira 2008, o Estado Nação é dividido em Território - extensão territorial, Estado - que legisla para manter as relações de poder, e Nação - identidade, povo. Dentro desse panorama, a formação do Estado Brasileiro sofreu intensos processos para formação de sua identidade enquanto nação, inicialmente e posteriormente enquanto Estado- Nação.

Para SAES (99) no Brasil, inicialmente, se configurou o Estado de Senhores Escravistas, posteriormente, se instaurou o Estado de Senhores de Terra e Latifundiários. Após esses períodos iniciais e até 1930 foi instaurada a República e após a instauração da República, foi instaurado o Estado Capitalista.

A Constituição Brasileira no Brasil Colônia e no Brasil Império não tinha como princípio a Igualdade das leis entre os Homens, somente em 1889 que a constituição torna os homens iguais perante a lei, e foi a partir desse momento que ocorreu a modernização da Indústria Brasileira.

Em 1988, o princípio para o fomento da industrialização nacional é revogado e, os organismos internacionais como FMI, Banco Mundial e agentes do capital financeiro ganham mais espaço quando a importação volta a

conduzir a lógica econômica atacando o serviço público e da nacionalização da economia.

A LÍNGUA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO

A língua é tida como uma imposição do Estado para a formação de uma identidade nacional, para dar ao povo um sentimento de pertencimento, um sentimento cultura. É à partir da língua que se cria uma identidade cultural, as poesias, as músicas, os hinos, o folclore. A formação do Estado-Nação, não foi algo natural, foi necessário fortalecer o sentimento de pertencimento individual à algo coletivo para que o capitalismo se instaura como sistema, para isso , culturas individuais foram sendo substituídas ou incorporadas ao coletivo até que se alcançasse uma identidade hegemônica.

> Assim, uma vez que uma língua é fixada, os ancestrais são identificados, uma história nacional é escrita e ilustrada, uma paisagem nacional é igualmente descrita e pintada, o folclore é museográfico, as músicas nacionais são compostas e cantadas,restando somente criar uma cultura de massa para sua divulgação.
>
> (DI RENZO, Ana Maria. Estado, a Língua e a Construção das Políticas Linguísticas. Ed. Pontes Editoras. SP: Campinas. 2012.).

A Escola foi fundamental na construção da identidade nacional. Lá que começou o estudo da língua, da literatura e da cultura nacional , além de ser um ambiente de transmissão do conhecimento hegemônico, carrega a dicotomia de ter sido também uma grande conquista dos trabalhadores. No Brasil , o Romantismo exerceu papel fundamental na construção da identidade nacional. A escola era, portanto, propagadora dos ideais do Estado , lá se aprendia a " amar a pátria" , as cores da bandeira, a execução dos hinos .Ou seja, a criação da Escola dá legitimidade a Língua.

A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 composta por padres quando a Igreja Católica reagiu contra a Reforma Protestante. O objetivo dos jesuítas para frear o avanço do protestantismo era educar os homens brancos e os indígenas e convertê-los à fé católica. Ao chegar no Brasil em 1549, os jesuítas, autorizados pelo Papa Paulo III, receberam das mãos da Coroa Portuguesa o monopólio da educação para se desvincular do financiamento. No

mesmo ano, fundaram na Vila de São Vicente a primeira escola-seminário assumindo oficialmente o controle do ensino na colônia.

A POLÍTICA DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO DESENVOLVIDA PELA CPLP

A língua portuguesa está presente em quatro continentes (Ásia, África, Europa e América), dividida entre nove países (Timor-Leste, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Portugal e Brasil), uma extensão territorial de 148 939 063 km², falada por 255 milhões de habitantes. Tais elementos geográficos vislumbram possibilidades de alianças comerciais e acordos de múltiplos interesses. Tornam a Língua um elemento unificador de interesses e traz imensas possibilidades, políticas ou comerciais . No final da década de 80 iniciou-se um movimento mais consolidado em que José Aparecido de Oliveira, Embaixador do Brasil em Lisboa, ocupou um lugar de destaque, para a criação da atual Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. O resultado foi a criação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa, atualmente sediado em Cabo Verde, se ocupa da promoção e difusão do idioma. Sendo assim, a CPLP têm:

> Têm objectivos precisos e traduzem-se em diretivas concretas,voltadas para sectores prioritários, como a Saúde e a Educação, a Segurança Alimentar e o Ambiente, entre outros domínios. Para tal,procura-se mobilizar interna e externamente esforços e recursos,criando novos mecanismos e dinamizando os já existentes.
> (Comunidade dos países de língua portuguesa. Histórico, como surgiu? [online] Disponível na internet. Acessado em 11.10.2017. https://www.cplp.org/id-2752.aspx).

Para possibilitar um funcionamento a essa estrutura, o estatuto da CPLP prescreve a divisão do funcionamento através de órgãos. A instância máxima de deliberação é a Conferência de Chefes de Estado e de Governo – composta pelos chefes de Estado e Governo de todos os Estados Membros, se reúne de dois em dois anos, delibera através do consenso, decide sobre a política geral e estratégias da CPLP, elege o presidente de forma rotativa e por um mandato de dois anos, elege o secretário executivo e adjunto; o Conselho de Ministros – formado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros e das Relações Exteriores de todos os Estados Membros, é presidido por um membro eleito de forma rotativa com mandato de um ano, reúne-se uma vez por ano, através do consenso, cumpre a tarefa de coordenar as atividades da CPLP, bem como,definir, adotar e implementar as políticas e os programas de ação; o

Comitê de Concertação Permanente – é constituído por um representante de cada um dos Estados Membros, acompanha o cumprimento pelo Secretariado Executivo das decisões e recomendações emanadas da Conferência e do Conselho de Ministros, se reúne ordinariamente uma vez por mês, decisões são tomadas por consenso, é coordenado pelo representante do País que detém a Presidência do Conselho de Ministros.

A CPLP, em sua concepção, busca desenvolver economicamente seus países membros para que possam dispor dos recursos necessários para a promoção e difusão da Língua Portuguesa. Desse modo, a educação é uma área estratégica do desenvolvimento de uma nação. Não há dúvida de que, sem educação de qualidade para todos, a possibilidade de erradicação da pobreza se torna ainda mais remota. Porém, se as políticas educacionais não forem concebidas e implementadas vis-à-vis as demais políticas públicas, no intuito de tratá-las em sua complexidade sistêmica, os avanços tenderão a ser bem menores que os desejados (CORBUCCI, 2011). Para que isso não ocorra,é necessário erradicar o analfabetismo e garantir uma educação básica de qualidade, para que assim possamos fortalecer a Universidade Pública de qualidade e seu tripé : ensino , pesquisa e extensão. A erradicação do analfabetismo para a economia é vantajoso pois o mercado ganha em mão-de-obra qualificada.

Conforme o "CPLP em Números – 2015", produzido pelo Instituto Nacional de Estatística de Portugal com apoio dos institutos nacionais de estatística dos países membros, em 2013, em Timor-Leste, Moçambique e Guiné-Bissau mais de 40% da população é analfabeta. Em seguida, entre 28% a 12%, respectivamente, Angola e Cabo Verde. Por último, São Tomé e Príncipe, Brasil e Portugal apresentam que têm menos de 10% da população sem ter tido acesso à alfabetização.

No mesmo ano, Timor-Leste investiu em educação 16,2% do PIB, Moçambique 5,7%, Guiné-Bissau 1,6%, Angola 4,9%, Cabo Verde 5,5%, São Tomé e Príncipe 5,6%, Brasil 6,2% e Portugal 4,2%. Timor-Leste chama atenção. É o país que percentualmente mais investe na educação, mas, por outro lado, é o que apresenta o maior índice de analfabetismo. A contradição é importante para perceber o esforço que vem sendo feito no país recém independente. O atraso do povo timorense ao acesso à educação é herança da condição de colônia que só foi interrompida em 2002.

Em 2011, o governo do país lançou um plano de implementação na educação primária e ensino médio o que pode resultar em 10 anos um sobressalto positivo na atual situação.

> O Plano Estratégico Nacional da Educação (PNE) 2011-2030 é a primeira tentativa de analisar, de forma abrangente, a situação educativa de Timor-Leste. O PENE identifica os desafios que afetam a capacidade do Ministério da Educação (MEC e Ministério) de ir ao encontro das obrigações do País relativamente à educação, tal como se encontram descritas na Constituição de Timor-Leste, do seu compromisso em relação à concretização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) para 2015 e das metas do Plano de Desenvolvimento Nacional. (Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Plano Estratégico de desenvolvimento 2011- 2030. Ministério da Educação. Governo do Timor-Leste. Declaração Constitutiva da CPLP. Lisboa. 1996).

A CPLP possui grandes desafios para erradicar o analfabetismo e promover o desenvolvimento dos países componentes, a universalização do ensino irá ultrapassar barreiras políticas e econômica nos países. O desenvolvimento econômico perpassa a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino. Caberá aos países associados criar respectivamente políticas educacionais que possam cumprir com as orientações do plano estratégico em um terreno conturbado de aplicação diante de uma crise econômica que assola os países e impõe ajustes que atingem a educação.

FINANCIAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL

Desde o nascimento, o Brasil carrega consigo o peso do analfabetismo.Durante séculos, foi uma das marcas de exclusão de uma grande parcela da população. Em razão da falta de políticas públicas não tiveram o direito à educação e, se desdobrou, em escala maior, em nem se quer ter o direito ao voto.Nesse sentido, ser alfabetizado, ter o domínio da língua na norma padrão tanto escrita quanto oral, era uma necessidade para que o indivíduo pudesse dar um passo em alcançar a condição de cidadão. Acabar com este peso histórico, não repercute apenas em escala individual de mudança de condição "analfabeto/alfabetizado – sem direito/com direito" mas, também, fortalece o país e sua respectiva democracia permitindo que a parcela que antes era excluída de bens e direitos agora tenha acesso. Em 1915, começou a surgir no país, quatro séculos de atraso, reivindicações por programas e projetos que alfabetizasse a população. O efeito disso se materializou na década de 60 em

que vários movimentos surgiram não apenas vinculados à educação, mas também à cultura. Foi o caso do MCP – Movimento de Cultura Popular, MEB – Movimento de Educação de Base, CPC – Centro Popular de Cultura e CEPLAR - Campanha de Educação Popular. Nas décadas seguintes, segundo BOEING; BORBA; GÖTZINGER; LOPES; SANTIAGO (2015), existiram outros programas, leis e campanhas de 19 alfabetização como MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967), Fundação Educar (1985), PAS - Programa Alfabetização Solidária (1997), PBA - Programa Brasil Alfabetizado (2003), EJA - Educação de Jovens e Adultos (2009) e PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (2012).

De 1960 até o governo Collor surgiram iniciativas populares para contornar o abismo existente na educação brasileira: O MEB surgiu através do Decreto 50.370, de 21 de março de 1961. A União subsidiária a CNBB (Conferência Nacional de Bispos do Brasil) para que ela alfabetizasse adultos em Minas Gerais, nas regiões do Norte, Nordeste e Centro Oeste através das redes emissoras das igrejas católicas (BRASIL,2014). O Movimento foi perseguido no início da ditadura militar por ter tido seus textos interpretados como comunistas e foi encerrado 5 anos após a sua criação e só foi retomado em 1970 intervindo apenas nos interiores do Norte e Nordeste. O CPC foi fundado pela União Nacional dos Estudantes – UNE, artistas e intelectuais. A iniciativa pretendia alcançar as parcelas mais pobres da população e alfabetizar através de livros de literatura. Nessa mesma concepção de ensino, surgiu o CEPLAR criado pelo governo estadual da Paraíba Com exceção do MEB , que foi subsidiado pela União, o restante dos programas pouco sobreviveram por falta de recursos .

DO GOVERNO FHC AO GOVERNO DILMA

Em 1996, o Ministério da Educação no governo FHC promoveu um Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com a participação de universidades, organizações não-governamentais, setor público e sistema “S”, que apresentou o Programa de Alfabetização Solidária. Segundo BARREYRO (2010) o PAS atuava mediante as chamadas “parcerias” com empresas que custeavam metade dos gastos por aluno (a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC); com universidades, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que elas selecionavam e capacitavam;com os municípios, que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias). Além disso, através de uma campanha financeira “adote um analfabeto” reforçava o

estereótipo de incapacidade de quem não sabia ler e escrever e retirava do Estado a responsabilidade de financiar os programas de alfabetização.

Nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização. (HADDAD; DI PIERO 2010).

Assim como os que sucederam, com resultados abaixo do esperado, o programa não teve longa duração. Em 2002, se tornou uma organização não-governamental – ONG mudando o nome para AlfaSol (Alfabetização Solidária).

O fato da LDB garantir a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino representa mudança na concepção assistencialista/compensatória para a concepção de estado de direito resultando 1) a democratização do acesso à educação a quem não teve na idade regular em escolas públicas; 2) vinculação orçamentária do Estado à modalidade; 3) oferecimento de uma proposta pedagógica ao EJA a ser desenvolvida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais; 4) sistema de avaliação; 5) carga horária para as disciplinas. Não significa que a institucionalização do EJA enquanto modalidade da educação básica signifique que tenha solucionado todos os problemas. No estágio de consolidação, o repasse de recurso público do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) foi inviabilizado devido a Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996 que privilegiou financiamento apenas o ensino fundamental regular (entre 7 a 14 anos). Em 2003, no governo Lula, o MEC lançou o Programa Brasil Alfabetizado, ainda em vigência, para reforçar a política de erradicação no analfabetismo especialmente nos estados que apresentam as maiores taxas de analfabetismo no país, nesse caso, os estados da região Nordeste. O quadro de alfabetizadores deve ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. Esses profissionais recebem uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver esse trabalho, no contraturno de suas atividades. Os municípios e estados que aderem ao programa recebem recursos financeiros para formação de alfabetizadores, aquisição de gêneros alimentícios para a merenda e, também, de materiais escolares, pedagógicos, didáticos e literários, e de apoio ao professor em geral. (BRASIL, 2017). O programa com cinco anos de funcionamento atendeu quase 10 milhões de jovens e adultos. Para dar mais peso, em 2007, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) pela Resolução nº 18, de 24 de abril

de 2007 para distribuição de obras as entidades (estados, DF e municípios) que promovem a alfabetização e a escolarização de pessoas com 15 anos ou mais através do Programa Brasil Alfabetizado.

Além de alfabetizar quem não teve a oportunidade na idade certa, o governo Dilma, em 2012, criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para ajudar a prevenir no futuro novos jovens e adultos analfabetos. Almeja-se que governo federal, Distrito Federal, estados e municípios assegurem que as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental, aos 8 anos de idade alcançando as competências desejadas: ler, escrever e fazer as primeiras operações matemáticas. Para isso, é previsto a formação de professores com carga horária de 120 horas com direito à bolsa, novos livros didáticos, obras de apoio ao professor, recursos digitais e conteúdos multimídia específicos para alfabetização. A tabela 1 apresenta a diminuição entre os anos de 2011 e 2013 da taxa de analfabetismo no país que alcança o menor índice em 8,5%. A política desenvolvida nos últimos anos, alfabetização entre jovens e adultos e na idade certa, favorece essa progressão. Significou para o estado um investimento maior na educação que passou de 5,8% a 6,2% do PIB no mesmo período. Os resultados ao mesmo tempo que nos mostra avanços, nos traz reflexões de que é possível erradicar traçando novos passos.

CONCLUSÃO

A decisão do Marquês de Pombal em instituir a língua portuguesa como oficial da colônia e retomar para as mãos na Coroa Portuguesa o controle da educação fez parte de uma reorganização político-social fundamentando um novo estado-nação.

Todavia não ter tido desde o princípio uma política de estado constituída por leis que regessem um sistema nacional de ensino e o respectivo financiamento levou o país a estar imerso em uma população majoritariamente analfabeta e excluída limitada ao acesso à direitos.

A mudança do paradigma econômico em 30 estimulando a industrialização do país gerou a necessidade de uma mão de obra mais qualificada e empurrou o governo Vargas a ampliar o acesso à educação que foi um avanço mas insuficiente frente ao desafio.

A pressão através de movimentos sociais no início da década de 60 contribuiu para o surgimento de programas fossem eles sociais ou governamentais, mas a escassez de recursos públicos limitou as ações.

Os altos índices de analfabetismo não é exclusividade do Brasil no contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e, por isso, foi importante a decisão de aprovar um plano de ação de valorização da educação nos estados-membros. A aplicação desse plano que tem o alcance até 2020 dependerá da decisão de cada país sobre o que fazer com a economia do país diante da crise financeira internacional que impõe cada vez mais recuou no investimento nessa pasta para resguardar o pagamento de dívidas com organismos internacionais como FMI, Banco Mundial e Banco Europeu.

Nesse contexto, o Brasil em 2014 aprovou um Plano Nacional de Educação composto por 20 metas das quais 4 contribuem para erradicar o analfabetismo tanto entre as crianças quanto entre os jovens e adultos.

Entre as 4 metas a principal é a meta 20 que amplia o investimento em educação destinando 10% do PIB. Este resultado foi fruto de uma longa disputa entre aqueles que preferem priorizar o pagamento dos juros da dívida pública realizando o superávit primário e os que defendem a educação como área estratégica do desenvolvimento da nação e consolidação da soberania.

A disputa que se acreditava ter se encerrado com a aprovação do PNE, em razão do aprofundamento da crise internacional, ressurgiu em 2016 com a proposta de aprovação de uma emenda constitucional que limitasse o investimento em saúde e educação por 20 anos a fim de garantir o pagamento dos juros da dívida pública favorecendo banqueiros nacionais e internacionais.

Na prática, trata-se de uma emenda que inviabiliza o cumprimento do PNE e leva ao sucateamento da educação pública abrindo caminho para propostas como a privatização e/ou cobrança de mensalidades. Ambas resultam na diminuição do acesso e da qualidade do ensino levando ao definhamento dos programas de alfabetização e levantando muros para o acesso na idade certa ao ensino escolar.

Para garantir o cumprimento do PNE e continuar projetando novas perspectivas para melhoria da qualidade da educação e erradicação do analfabetismo é imperativo debater a necessidade de revogação da emenda constitucional do teto de gastos. Na atual conjuntura, os mesmos parlamentares tanto do Senado Federal quanto da Câmara dos Deputados dificilmente aprovariam a revogação daquilo que eles mesmos aprovaram. Sendo assim, abre-se o debate acerca da necessidade de um novo processo constituinte feito por deputados constituintes eleitos sob novas regras que favoreçam uma representação de maioria popular compromissados com a defesa da educação

pública e gratuita de modo que revisem a Carta Magna e instituam legalmente a garantia do investimento cada vez maior na educação.

BIBLIOGRAFIA

BALEEIRO, Aliomar. 1891 / Aliomar Baleeiro. — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BALEEIRO, Aliomar 1946 / Aliomar Baleeiro, Barbosa Lima Sobrinho. — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da Reforma do Estado. Editora UFPR. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010.

BOEING, Rosiani Fabricia Ribeiro; BORBA, Adeneri Nogueira de; GÖTZINGER, Andressa Beatriz; LOPES, Franciéli Arlt; SANTIAGO, Valkíria de Novais. Políticas e programas de erradicação do analfabetismo no Brasil nas últimas quatro décadas. XII Congresso de Educação. Paraná. 2015.

BRASIL, Cristiane Costa. História da Alfabetização de Adultos: de 1960 até os dias de hoje. Brasília. 2014.

BRASIL. Constituição da República do Brasil de 1988. 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional. 1996

CAVALCANTI, Themístocles Brandão 1967 / Themístocles Brandão Cavalcanti, Luiz Navarro de Brito, Aliomar Baleeiro. — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. Políticas Públicas para educação de Jovens e Adultos.

CORBUCCI, Paulo R. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 48. Set-Dez 2011.

CPLP. Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Plano Estratégico de desenvolvimento 2011-2030. Ministério da Educação. Governo do Timor-Leste.

Declaração Constitutiva da CPLP. Lisboa. 1996.

CPLP. Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Lisboa. 1996.

CPLP. Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Estatuto da CPLP. Lisboa. 1996.

CPLP. Comunidade de Países de Língua Portuguesa. CPLP em números 2015. Lisboa. 2015.

CPLP. Comunidade de Países de Língua Portuguesa. I Reunião Extraordinária de Ministros da Educação da CPLP. Seminário Técnico sobre o

Plano CPLP. Estratégico de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2015-2020) – Conclusões. Díli. 2015.

CPLP. Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Plano de ação de cooperação multilateral no domínio da educação da CPLP. Díli. 2016.

CPLP. Memorando de entendimento sobre as condicionalidades de política económica. 2011. Lisboa.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. O Golpe na Educação. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

DANTAS. Marcelo, O. Minha pátria é a língua portuguesa: O Brasil e a política de promoção do idioma. INSTITUTO RIO BRANCO, Brasília, 2010.

DI RENZO, Ana Maria. Estado, a Língua e a Construção das Políticas Linguísticas. Ed. Pontes Editoras. SP: Campinas. 2012.

GONÇALVES, Maria de Passos Brandão; JUNIOR, Adeilson S. Cunha, SOUZA, Thiana do Eirado Sena de. O processo histórico de consolidação da educação de jovens e adultos: as políticas voltadas para EJA e a luta dos movimentos sociais para efetivação do direito à educação.

HADDAD, Sérgio; DI PIERO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. Nº 14. 2000.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Acesso em: 29 de outubro 2017.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda Constitucional 95/2016 e o teto de gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e capitalismo do desastre. Revista de Investigações Constitucionais. vol. 4. n. 1. janeiro/abril. 2017

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Português Brasileiro: raízes e trajetórias – Para a construção de uma nova história. In: Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro. Ed. Parábola. 2004.

Nogueira, Octaciano. 1824 / Octaciano Nogueira. — 3. ed. — Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

OLIVEIRA, R. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R; ADRIÃO, T. Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. (p. 15 – 41). Constituição Federal

PEREIRA, Cecinta Maria. Educação de jovens e adultos: uma contribuição à discussão da proposta pedagógica da rede estadual de ensino. (ANO?)

POLETTI, Ronaldo. 1934 / Ronaldo Poletti. — 3. ed. — Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012

PORTO, Walter Costa 1937 / Walter Costa Porto. — 3. ed. — Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

SAES, Dio. Uma interpretação marxista da evolução do estado no Brasil. In: COSTA, Silvo. Org. Concepções e Formação do Estado Brasileiro. Ed. Anita Garibaldi. SP: São Paulo. 1999.

ACESSADO INTERNET:

Alfabetização. http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao. Acessado: 20/11/2017.

BRASIL. http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=13690. Acessado: 20/11/ 2017.

_____ http://portal.mec.gov.br/pnla/apresentacao. Acessado: 20/11/2017.

_____ http://pacto.mec.gov.br/o-pacto. Acessado: 20/11/2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Texto para Discussão EESP/FGV 157, dezembro 2006. Versão de 18 de março de 2008. http//www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=2645

CPLP. Histórico - Como Surgiu. https://www.cplp.org/id-2752.aspx. Acessado em 07/10/2017.

Em três anos de troika, há menos 26 mil professores, mais exames e menos disciplinas. http://observador.pt/2014/06/13/em-tres-anos-de-troika-ha-menos-26-mil-professores-menos-disciplinas-e-mais-exames/. Acessado em 06/10/2017

Financiamento da Educação. http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/20-financiamento/estrategias. Acessado: 20/11/2017

Formação inicial e continuada. http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao/estrategias/5-6-formacao-inicial-e-continuada. Acessado em: 29/10/2017

LÊNIN, Vladmir. O Estado - palestra de Lênin. https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=300:o-estado-palestra-de-lenin&catid=8:biblioteca-comunista. Acessado em: 13/11/2017

MACIELL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003. Acessado: 13/11/2017

Metas PNE. http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/. Acessado: 29/10/2017. Acessado em: 20/11/2017.

OLIVEIRA, Romualdo de Portela; SANTANA, Wagner. (Org.). Educação e Federalismo no Brasil: Combater as desigualdades garantir a diversidade. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf. Acessado: 13/11/2017

Parecer do PNE no senado altera redação da meta sobre investimento. http://www.todospelaeducacao.org.br/noticias-tpe/26939/parecer-do-pne-no-senado-altera-redacao-da-meta-sobre-investimento/. Publicado: 13/05/2017.

SOARES, Leôncio, BRASIL ALFABETIZADO EM FOCO, PGM 1 – Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da História. 2003. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/110938BrasilAlfabetizado.pdf >

Três anos depois de pedido de resgate: troika é o principal credor. http://expresso.sapo.pt/economia/economia_divida/tres-anos-depois-do-pedido-de-resgate-troika-e-o-principal-credor=f864344. Acessado em 08/10/2017.

.

EXPERIENCIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR EN SOCIOLINGÜÍSTICA Y GEOGRAFÍA

Clarisa Pereyra, Marcela Montero y Valeria Abate Daga

Universidad Nacional de Río Cuarto

RESUMEN

La presente propuesta se enmarca en un proyecto interdepartamental, que promueve la innovación en relación a la interdisciplinariedad, a través de la articulación de materias de diferentes carreras. En el espacio de cada asignatura participante —"Seminario de lingüística aplicada" (Prof. en Lengua y Literatura, FCH, UNRC) y Tecnología aplicada al a enseñanza en geografía (Prof. en Geografía, FCH, UNRC)—, está contemplado el trabajo con materiales audiovisuales que abordan la situación actual de las lenguas aborígenes. Esto motiva un trabajo de complementariedad de las temáticas abordadas en cada asignatura. Desde esta perspectiva, se considera que no se parte de un problema puntual, sino de una propuesta innovadora que se focaliza en la interdisciplinariedad. En esta propuesta, se entendió a la interdisciplinariedad como un medio para favorecer la integración conceptual de cada disciplina y construir una visión unitaria de lo estudiado. Las modificaciones producidas en la integración conceptual permitieron a los estudiantes y docentes el enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizajes como así también los modos de comprender las temáticas abordadas. El objetivo que guió el proyecto fue propiciar la integración de contenidos, recursos y actividades de enseñanza y aprendizaje en las materias mencionadas. La metodología utilizada en los talleres se basó en el análisis de los recursos audiovisuales desde contenidos teóricos de la sociolingüística referidos a la actitud y a la conciencia lingüística. Por otra parte, desde la geografía, se realizaron la observación y valoración de las características didácticas de los videos. Como cierre de la actividad los alumnos didactizaron los videos trabajados en clase sobre las lenguas aborígenes y, en una jornada final, estas producciones fueron analizadas crítica y reflexivamente.

Palabras clave: Interdisciplinar; sociolingüística; geografía; lenguas aborígenes; recursos audiovisuales

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una experiencia de innovación en relación a la interdisciplinariedad, a través de la articulación de materias de diferentes

carreras de la Facultad de Ciencias Humanas —Universidad Nacional de Río Cuarto. Las actividades contemplan el trabajo con material audiovisual en los espacios de las asignaturas participantes, como eje motivador para desarrollar un trabajo de complementariedad de las temáticas abordadas en cada espacio curricular. Desde esta perspectiva, se considera que no se parte de un problema puntual, sino de una propuesta innovadora que se focaliza en la interdisciplinariedad.

La concepción de interdisciplina que sustenta el presente proyecto es tomada del Plan Estratégico Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas, en el cual se expresa:

> Concebimos aquí a la interdisciplina como trabajo cooperativo y convergente, en lo conceptual y/o metodológico, de disciplinas diferentes en el abordaje de un problema o situación común. Recuperando la conceptualización de Follari (1982) referimos a la interdisciplina como articulación en torno a un objeto real concreto y no como creación de un objeto teórico nuevo (2013:35)

Se entiende que la interdisciplinariedad, desde dicha concepción, favorece la integración conceptual de cada disciplina y construye una visión unitaria de lo estudiado. Las modificaciones producidas en la integración conceptual permiten, a los estudiantes y docentes, el enriquecimiento recíproco. Además, en consecuencia a lo anterior, provocan la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también de los modos de comprender las temáticas abordadas.

En el marco de dicha propuesta de articulación, la asignatura Seminario de Lingüística Aplicada —Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura— aporta los contenidos y estrategias para identificar y valorar distintas variedades del lenguaje. Estas últimas, se pueden reconocer en mensajes verbales reproducidos en los recursos audiovisuales, así como también en procedimientos de interpretación crítica de los valores culturales implícitos. Desde la otra materia participante, Tecnología aplicada a la enseñanza en geografía —Profesorado en Geografía—, se aportan herramientas de análisis del formato de los recursos audiovisuales y su adecuación didáctica. Además, contribuye con las competencias referidas a la contextualización socio-espacial, al análisis crítico y al establecimiento de posibles impactos.

A modo de ejemplo, podemos señalar que, en la asignatura Seminario de Lingüística Aplicada, abordamos videos que se centran en el tema de las lenguas indígenas. El objetivo principal es conocer la diversidad y variedades

de lenguas, así como también indagar la autovaloración de los nativos sobre su propio idioma. Esto responde a contenidos teóricos de la Sociolingüística referidos a la actitud y la conciencia lingüística. En el caso de tecnología aplicada a la enseñanza en Geografía, se abordan contenidos referidos a la calidad del video, teniendo en cuenta la coherencia entre el tema y el objetivo de la elaboración del recurso. Además, se analiza su calidad de visualización y organización de contenidos, entre otros aspectos.

Los recursos audiovisuales, destacamos, son utilizados en las aulas porque permiten la percepción de la realidad a través del sentido de la vista y del oído. En ellos, se presentan imágenes en movimiento que se encuentran contextualizadas —tiempo y espacio— permitiendo a los estudiantes analizar e interpretar con mayor facilidad lo observado (Giacobbe, M. 1998:83). Actualmente, los avances de las nuevas tecnologías y las redes sociales impactan en las imágenes, sonidos —música— y videos —audiovisuales. Este tipo de soporte es producido y compartido cotidianamente, pero su contenido, intencionalidad u objetivo, pocas veces forma parte del análisis de los jóvenes que los consumen. De esta manera, se materializan cambios en las conductas de las generaciones más jóvenes. Es allí, donde los ámbitos educativos deben intervenir para formar y fortalecer la capacidad crítica de sus alumnos. Se debe reconocer que "cuando los medios de comunicación de una sociedad cambian, la sociedad se transforma, condiciona la información, el conocimiento de la realidad, crea una nueva manera de pensar, de entender el mundo" (Echazarraeta Soler, C. 1996:115).

En relación con lo anterior, se entiende que es necesario actuar sobre la transformación. Esto se logra aportando conocimientos y herramientas que promuevan el desarrollo de competencias. Estas últimas referidas tanto al uso y manejo de las tecnologías como al desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre los contenidos básicos y subliminares que estas difunden. La necesidad del cambio en el sistema educativo –según Echazarreta Soler (1996:116)–, sobre la enseñanza y el uso de los medios audiovisuales, debe sustentarse en el desarrollo de la capacidad de interpretar y producir mensajes con propiedad, autonomía y creatividad utilizando diferentes códigos artísticos, científicos, técnicos, entre otros. Es necesario que se articulen con el objetivo de enriquecer las propias posibilidades de comunicación y pensamiento crítico, sobre los contenidos del recurso audiovisual y de su uso.

En este sentido, desde el trabajo de articulación entre las mencionadas asignaturas, se conformaron espacios presenciales de trabajo interdisciplinario

con estudiantes que cursan el Seminario de Lingüística Aplicada y estudiantes regulares o aprobados de Tecnología aplicada a la enseñanza en Geografía. Estos espacios tienen como objetivo central integrar los conocimientos disciplinares de las materias involucradas. Su objetivo es producir un avance cognitivo en la reposición de contextos para el análisis del lenguaje en uso, variedades lingüísticas y estructura del mensaje audiovisual, entre otras temáticas.

DESARROLLO

En consonancia con lo declarado en el Manifiesto ante la realización del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, Argentina, consideramos que la jerarquización de lenguas tiene efectos en distintos ámbitos, uno de ellos es el educativo. Esto nos motivó a llevar a cabo este proyecto. Nuestro objetivo es reflexionar y concientizar a nuestros estudiantes sobre el valor de todas las lenguas. Afirma Halliday (1982), que "la lengua es el canal principal por el que se le trasmiten al niño los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura". La lengua tiene una función primordial en el desarrollo del hombre como ser social, pues precisamente, por el lenguaje aprendemos a interrelacionarnos con nuestros semejantes y a formar una identidad cultural. Es fundamental, entonces, defender el derecho a la propia lengua: aquella que nos identifica y constituye como miembros de una comunidad.

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, la articulación entre los espacios curriculares parte del trabajo con diferentes producciones audiovisuales. En los videos seleccionados para trabajar en clases, se destaca la relación entre lengua e identidad y se resalta la importancia de la lengua como herencia cultural, principalmente, de los pueblos originarios. También, se resalta el valor de la lengua como medio necesario para la comunicación entre los hablantes. A la vez, se trata lo que suele denominarse "la muerte" de muchas lenguas. Esto se da por muchas causas: la discriminación y la segregación hacia los hablantes nativos, las restricciones de la cultura occidental para con los hablantes de lenguas aborígenes, la desaparición física de los últimos hablantes de algunos de esos idiomas y por la ausencia de políticas lingüísticas, que promuevan su defensa.

En una primera instancia, los estudiantes abordaron el análisis de los videos propuestos a partir de la observación detenida de aspectos tecnológicos en relación con los contenidos conceptuales. Desde la perspectiva sociolingüística, debían reflexionar sobre contenidos teóricos como "actitud

lingüística" y "prejuicios lingüísticos". Por otro lado, desde la perspectiva tecnológica, tenían que deliberar sobre las características didácticas de los videos, teniendo en cuenta que se plantearon como recursos de enseñanza-aprendizaje. De manera general, podemos decir que ciertos aspectos específicos del material audiovisual les permitieron a los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura reflexionar sobre los conceptos sociolingüísticos trabajados en la cátedra. A medida que los estudiantes observaban y analizaban los videos, relacionaban: el recurso utilizado con la intención del mensaje, la música e imágenes con la actitud lingüística del hablante, la falta de una política lingüística concreta, el avasallamiento de los derechos lingüísticos. Uno de los videos se basa en los testimonios de hablantes aborígenes con datos concretos sobre la cantidad de hablantes de una lengua determinada, junto a la pregunta retórica *¿me escuchas?* Esto produce un efecto de repetición alarmante, que lleva a la toma de conciencia sobre el tema. En este recurso, pudieron reconocer la valoración de la lengua como sostén de una cultura, de una identidad, de un pueblo, de una cosmovisión.

Los alumnos del Profesorado y Licenciatura en Geografía, en una construcción colectiva, presentaron sus conocimientos sobre las comunidades aborígenes de América, su ubicación geográfica, su situación actual. Por otra parte, presentaron sus aportes en cuanto a sus conocimientos de la tecnología aplicada a la enseñanza. Allí, advirtieron, en algunos videos, la carencia de información específica sobre la ubicación geográfica de las comunidades o la falta de traducción al castellano de algunos testimonios, lo que dificultaba la comprensión del mensaje. En otros casos, notaron que los recursos tecnológicos como la música y las imágenes generaban un efecto notable, ya que destacaban la tristeza y la desolación ante la desaparición de las lenguas. Esto les permitió una reflexión y concientización sobre la gravedad del tema.

La innovación de la propuesta de articulación aquí presentada, parte del trabajo interdisciplinario a partir de un eje temático —las lenguas aborígenes— y de la promoción, entre futuros docentes de Lengua y Literatura y Geografía, de estrategias de adecuación de recursos audiovisuales en materiales didácticos. A la vez, se remarca la importancia de su empleo en el proceso de formación de los estudiantes. De esta manera, se entiende por *didactizar,* al proceso de tomar un recurso o contenido y modificarlo con el objetivo de poder ser abordado en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Este debe responder a los objetivos de la secuencia didáctica elaborada por el docente. En esta experiencia, tal como comentaremos más adelante, los estudiantes realizaron intervenciones de los

recursos audiovisuales presentados por las docentes, haciendo explícitos los conceptos de cada materia.

Los contenidos analizados por los estudiantes a partir de la observación de los videos fueron:

Sociolingüística

- Actitudes lingüísticas hacia la propia lengua y hacia las de otras comunidades
- Conciencia lingüística
- Lenguas indígenas, diversidad lingüística: diversidad cultural.
- Importancia del uso de materiales didactizados en el aula

Geografía

- Colonialismo
- Patrimonio Cultural
- Derecho de identidad étnica
- Lenguas originarias en Argentina
- Recursos didácticos

En un segundo momento, los estudiantes realizaron una intervención en los videos agregando y destacando comentarios en relación con los conceptos abordados y reflexiones propias. Estas últimas, estuvieron vinculadas, en general, con la importancia de recuperar y mantener viva a las lenguas en peligro de extinción. Además, tomaron postura desde lo aprendido en la cátedra Sociolingüística y en el desarrollo del proyecto, para intervenir con reflexiones y propuestas referidas al valor y al derecho a la lengua.

El video denominado "La fuerza de la tierra", nos remite a la forma de vida de la comunidad mapuche y las características de su lengua mapudungun. Este documental, se basa en testimonios de los habitantes de la comunidad, ubicada en cercanías de San Martin de los Andes. Los estudiantes analizaron la producción audiovisual desde la perspectiva teórica, en relación con contenidos de la Sociolingüística y de la Tecnología aplicada a la enseñanza. A partir de esta última, observaron aspectos específicos de la edición. En los testimonios, pudieron percibir cómo la discriminación sufrida por esta comunidad —por su condición aborigen— los condicionó a tener una actitud negativa frente a su propia lengua. Esto fue consecuencia de que se les prohibiera hablar y hasta decir sus verdaderos nombres en su lengua natal. El fenómeno de

'rebautizarlos' y obligarlos a usar otros nombres desfigura su identidad cultural. En cuanto a lo tecnológico, pudieron percibir sonidos musicales que simulaban los sonidos de la naturaleza, pues los mapuches la respetan por su importancia en la determinación de su identidad. En la mayoría de los casos, sus nombres refieren a un elemento de la madre tierra. Las imágenes y la musicalización, entonces, acompañan a generar el efecto testimonial y real del video. El ambiente que se expone es natural, son imágenes y fotos de la población y del paisaje de Neuquén.

En otro de los videos trabajados: "Pueblos originarios", del Canal Encuentro, se muestra la comunidad Kuruwinka. Se mostraba cómo ésta se esfuerza por mantener en pie las creencias y formas de vida mapuche. Allí, en una escuela, la profesora enseña a sus alumnos la lengua y costumbres del pueblo mapuche. Esta iniciativa surge por una alianza entre padres y habitantes de la comunidad junto con autoridades y maestros de la escuela. Se llegó a la conclusión de que era necesario aunar criterios y enseñar a los niños también en su lengua nativa. Los estudiantes que abordaron este video pudieron rescatar la importancia de la educación en los niños, en todos sus aspectos. Opinaban que les parecía importante que la escuela brindara educación formal, pero que también veían muy presente las manifestaciones culturales propias del pueblo mapuche, y que eso era parte del contexto del niño en desarrollo.

En un tercer momento y como cierre del taller, se visualizaron los videos elaborados por cada grupo. En ellos, los integrantes explicaban sus intencionalidades didácticas y las problemáticas que se les presentaron en la producción del material audiovisual. Se desarrolló un debate y reflexión sobre los conceptos seleccionados como ejes para la planificación del recurso y, además, se plasmaron las competencias necesarias para los diferentes procesos de construcción de dicho material. Para ello, se tuvieron en cuenta los conceptos, destinatarios, calidad de visualización y tiempo de duración, entre otros aspectos.

En general, los videos didácticos realizados por los estudiantes presentaron las siguientes características:

- Introducción de conceptos teóricos de la Sociolingüística, relacionados con el contenido de los videos.
- Incorporación de valoraciones personales acerca de la diversidad lingüística, en relación con las fuentes trabajadas.
- Identificación de la variedad lingüística mundial y latinoamericana.

- Localización de los pueblos presentados en los videos.
- Contextualización socioeconómica
- Valoración de testimonios personales

CONCLUSIÓN

El trabajo interdisciplinar fue valorado como esencial por parte de los estudiantes que participaron de la experiencia. Como futuros docentes, comprendieron la importancia de trabajar en equipo en la construcción y elaboración de proyectos interdisciplinares. En forma general, destacaron el enriquecimiento de los conocimientos a partir de la observación, análisis y reflexión realizada por pares de otra carrera. En forma particular, los temas que rescataron como contrales fueron:

• Las lenguas originarias son patrimonio cultural invaluable de cada comunidad.

• Los individuos, las personas tienen derecho de ejercer su cultura y ciudadanía.

• La pérdida de las lenguas originarias remite a la aceptación de la dominación neocolonial.

• La actitud lingüística es una respuesta emocional de los miembros de una sociedad a las lenguas y sus propios hablantes en su entorno social.

• La actitud lingüística —positiva o negativa— tiene impacto en la transmisión intergeneracional de una lengua.

• La conciencia lingüística, acerca del prestigio de la propia lengua y la de otras comunidades, hace a la vitalidad de una lengua.

La producción de un recurso audiovisual didactizado favoreció en los estudiantes el análisis multidimensional de la situación de las lenguas originarias y propició el debate y la argumentación por parte de todos.

Docentes y alumnos concluyeron en que el abordaje desde una propuesta innovadora promovió la visualización de la problemática actual de las lenguas originarias en América. Los estudiantes, futuros docentes, pudieron valorar, además, la importancia del uso de materiales didactizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje e identificaron necesidades referidas a la capacitación en el uso y elaboración de materiales didácticos con el uso de las TIC.

BIBLIOGRAFÍA

Calvet, L. (1997) Las políticas lingüísticas. Edicial. Buenos Aires.

Censabella, M. (2005) Las lenguas indígenas de la Argentina. Eudeba. Buenos Aires.

Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Disponible en **https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf**

Echazarreta Soler C. (1996): La educación audiovisual, una didáctica interdisciplinar. En Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación. Disponible en: **https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=635621**

García Marcos, F. (1993) Nociones de Sociolingüística. Octaedro. Barcelona.

Giacobbe, M. (1998): Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Homo Sapiens Ediciones. Argentina

Halliday, M. (1982) El lenguaje como semiótica social. Una interpretación social del lenguaje y el significado. México. Fondo de cultura económica.

Hudson, R. (1981) La sociolingüística. Barcelona. Anagrama.

López Morales, H. La Sociolingüística. Ed. Gredos. Madrid

Moreno Fernández, C. (1998) Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje. Barcelona. Ariel Lingüística.

Raiter, A. y J. Zullo (2008): Lingüística y Política. Editorial Biblos. Buenos Aires

Trudgill P. y Hernandez Campoy, J. M. (2007) Diccionario de sociolingüística. Madrid. Gredos.

Tusón, Jesús (1997): Los prejuicios lingüísticos. Editorial Octaedro – Barcelona.

Unamuno, Virginia (2003): Lengua, escuela y diversidad sociocultural – Editorial Graó – Barcelona

Resolución Nº 003/2013 (2013). Plan Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas.

Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Río Cuarto. Recuperado de: http://www.hum.unrc.edu.ar/wpcontent/uploads/2016/06/planinstitucional2a.pdf

Recursos Audiovisuales:

El Universal. (2016) Lenguas indígenas en peligro de extinción. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=uYMQ4RDCFFI

Benavides, O. (2015). Cuando muere una Lengua. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=o3o8rvqVIa8

El Universal (2016). Oluteco, "Desaparecer es igual a dejar de ser escuchado". Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Ntwx7xfLJ7g&fbclid=IwAR3-1iYAuZMw1GDz4gXJG5bYScu-YqnYbaNhT3TvzbWzn24SpIdrd3tqNLk

TIC. Docencia Incluyente (2016). Diversidad lingüística en el mundo. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xKkg84AJY78&fbclid=IwAR10Qg7jKX6YkZqB2yc2AArTJ4a-W4OQKl-zHtZB2UKdM1a_dGIql96UCMw

Mapuches I: La fuerza de la Tierra. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=KIV0HFSeAF0

EDUCACIÓN, EXPRESIÓN Y LA LENGUA QUE NOS ATRAVIESA

Ludmila Montórfano

Profesorado en Lengua y Literatura – FHAyCS, UADER

RESUMEN

> Las lenguas existen naturalmente en la variación. Esto se aplica a todas las lenguas del mundo en todo tiempo. Siempre que haya más de un hablante, habrá más de una manera de hablar una lengua. Estas diferencias pueden ser mayores o menores (…). Así como no hay dos individuos exactamente iguales, tampoco existen dos personas que hablen exactamente igual. Siempre que se dice o se escribe algo, se lo hace desde un lugar concreto dentro del haz de posibilidades que están disponibles en el marco de una lengua.
> (Academia Argentina de Letras. *Panorama de nuestra lengua*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación El Libro, 2014, pp.13-15)

En nuestra práctica como docentes, podemos plantearnos —durante toda nuestra experiencia— ciertas preguntas e ir configurando respuestas que nunca se dan de manera definitiva y certera, sino más bien nos dejan en un terreno de arenas movedizas —como el de la lengua y la literatura misma.

¿Cuál es nuestra tarea como docentes? ¿Cómo enseñar a leer? ¿Qué es expresarse de manera correcta? ¿Cómo atender la diversidad? ¿Cómo enseñar a partir de la misma? ¿Qué enseñamos como literatura? ¿Cómo lo abordamos? ¿Cómo evaluamos? ¿Para qué?...

Todo hecho educativo es complejo porque requiere, para llevar adelante cada acción en particular, el análisis de su contexto, las condiciones establecidas, el entorno, etc. Conocer y ser conscientes de cada contexto "es el punto de partida que nos permitirá seleccionar formas de trabajo, consignas y marcos propicios para trabajar [y] revisar la escritura con nuestros alumnos" (Iturrioz, 2006, p.51).

Palabras clave: enseñanza; contextos; diversidad; lengua; cultura.

> Hoy nos podemos plantear muchísimas preguntas
> sobre nuestro quehacer en la escuela
> (y tener con certeza
> más preguntas que respuestas)

¿QUÉ ENSEÑAR?

En todo momento de la clase, hay algo que se enseña y, por ese mismo acto de selección, hay algo que se deja de lado y no se explica. A veces, esa elección/omisión es consciente y otras, no tanto.

Como docentes, debemos saber que esto es así y que nosotros somos utilizados ideológicamente como instrumentos de transmisión en muchas ocasiones. Por ello, debemos ser críticos de aquello que seleccionamos como recorridos posibles para enseñar a nuestros alumnos y también estar atentos al modo en el que lo vamos a transmitir o llevar y presentar en el aula.

Si bien existe un currículum normativo, que presenta lineamientos generales a seguir, este documento tiene un margen de libertad que brinda la posibilidad de "tomar decisiones para la elaboración de nuevos objetivos de estudio, de nuevos marcos teóricos, de nuevos contenidos y metodologías" (Bombini, 2015, p. 5). Tenemos que considerar siempre que, en el aula, somos los responsables de "enseñar", de realizar cierta trasposición didáctica (Chevallard) a través del proceso de adaptar un conocimiento erudito en un objeto de enseñanza. Así, trabajar con conocimientos teóricos ya producidos por manuales sin revisarlos y desconociendo las teorías/fuentes de donde surgen ciertos enunciados suele demostrar cierta falta de profesionalismo e ingenuidad de nuestra parte —o quizás comodidad, también. Por ello, es necesario capacitarnos y actualizarnos permanentemente para trabajar con marcos teóricos pertinentes y no cometer actos de enseñanza disparatados.

Debemos recordar, también, que no podemos quedarnos estancados, ya que el mundo sigue girando y evoluciona —¿o involuciona? Se siguen produciendo escritos y se continúa reflexionando sobre el hecho lingüístico y la literatura, produciéndose, así, más discursos teóricos e investigaciones cuyos resultados muchas veces nos ofrecen visiones enfrentadas y chocantes de los hechos —por algo estamos aquí. Aferrarse a una teoría no es una sana solución, ya que la revisión de las mismas debe ser constante —aunque, es cierto que muchas veces volvamos a abrazar los mismos autores y teorías.

Los objetivos que nos planteamos como docentes, deben ser una fuerte guía para la planificación de nuestras actividades. Incluso, antes que el qué enseñar, debo tener claro el para qué, qué deseamos que nuestros alumnos sepan o puedan hacer y en función de qué.

¿CÓMO ENSEÑAMOS?

Nuestra planificación de enseñanza no debe quedar limitada a lo disciplinar. Es necesaria cierta amplitud, la transversalidad…ni la lengua ni la literatura son objetos aislados, sino que están inmersas en la cultura, la historia,

la política, la economía, la psicología y muchos otros factores más que las atraviesan y, por ende, las modifican, influyen o mantienen.

Siempre, es necesario tener en cuenta, para la enseñanza de la lengua y literatura, estos objetos en su constitución. Es decir, considerar que se encuentran dentro de un sistema social, atravesado por la política, la economía, la cultura, etc. No podemos dejarla ni darla nunca como un elemento aislado. Es necesario articularla, para que los contenidos sean significativos realmente en cada contexto particular, para lograr un análisis y reflexiones más valiosas.

La dimensión social del lenguaje (Bixio) es sumamente importante, en tanto que emana cierto poder en quien enuncia, por el valor de la palabra.

RESPECTO A LO DIVERSO

En la Escuela tradicional, hubo una pretensión de educar para el dominio de *la lengua* —como si fuese algo homogéneo e invariable—y expresarse correctamente en esa lengua —autorizada, legítima y avalada. Para alcanzar dicho objetivo, se enseñaba ortografía, gramática y sintaxis, como herramientas del buen escribir, teniendo en cuenta modelos de la lengua española. Esto acarreó, como consecuencia, una fuerte violencia simbólica para aquellos estudiantes que provenían de sectores —denominados como— marginales o cuya cultura era considerada vulgar, por no expresarse con la lengua de manera indicada.

Es cierto que es muy difícil dejar de lado todos los prejuicios, porque uno aprende eso también, crece con una visión de los demás, según cómo se expresan. Desaprender los mismos no es una tarea sencilla. Por ello, es necesario ser sumamente conscientes de los prejuicios y repensarlos.

Aprender a trabajar con lo diverso y sin prejuicios implica, en primer lugar, tener que reconocer eso *otro y distinto*. Reconocer al 'otro' es sumamente importante, porque a partir de esa acción, recién es posible valorar, comparar y comprender muchas cuestiones de una manera más amplia, dejando de lado la estigmatización por las diferencias y sin ejercer la llamada violencia simbólica.

Tenemos arraigada una idea falsa de homogeneidad, que acarreamos hace siglos. Sin embargo, bien sabemos por nuestras experiencias, que no todos nuestros estudiantes comprenden lo mismo al mismo tiempo ni construyen el mismo sentido a partir de un mismo texto o discurso. Cada sujeto crea significado de manera particular. No existe una interpretación única, ya que la misma se da de manera subjetiva y es una elaboración interna de cada persona. Incluso, si un estudiante no construye sentido a partir de un texto, esa *no-construcción* no debe ser rechazada o tomada como disvalor. Por el contrario,

debe comenzar a indagarse para ver qué es lo que no le permite construir el sentido, qué imágenes o representaciones no logra desarrollar y por qué… También se debe tener en cuenta el modo en que los demás sí lograron construir algo —no para ver el déficit, sino para incentivar un aprendizaje colaborativo.

Hay que valorar la diversidad en su riqueza, podríamos arengar, pero… esto genera un gran conflicto ante el **objetivo** de la escuela de estandarizar y al transmitir –desde la escuela— el conocimiento mediante el mecanismo reproductor de la lengua autorizada, como lo plantea Bixio, contribuyendo así a la desigual distribución del ***capital cultural*** —que podríamos preguntarnos aquí: "capital cultural" para quién.

Tenemos que proponer(nos) no imponer nuestra violencia ni atentar contra la diferencia, sino más bien dejar expresar a nuestros alumnos para poder debatir acerca de puntos de encuentro y desencuentros, para poder establecer consensos…para posibilitar en el aula un espacio de reflexión sobre la lengua y la literatura, y no para transmitir una sola visión de los hechos, dejando de lado otra posibilidad, sino abrir la oportunidad a la palabra, a la narración de otras voces para que se convierta en un espacio compartido de construcción de conocimiento.

¿Y entonces? Tenemos que destacar la importancia de las prácticas situadas y contextualizadas permanentemente. Cada una de ellas se debe producir prestando atención al **escenario concreto** en el que nos movemos: no solo en lo microinstitucional —aula, alumnos, escuela—, sino también en lo macroinstitucional —normativas, discursos dominantes, familia, contexto institucional. Además, hay que prestar especial atención a cada grupo en particular, teniendo en cuenta que trabajamos con sujetos constituidos históricamente, atravesados por condiciones sociales y culturales determinadas. Es necesario trabajar estableciendo ciertos acuerdos, códigos, programas a seguir, etc. Es decir, en concordancia con lo que plantea Bombini (2015), debemos postular una enseñanza de la lengua y la literatura que se muestre permeable a la particularidad de los **contextos**. Esto no quiere decir que debemos dejar de enseñar, sino revisar los modos de establecer la relación con el conocimiento. Y, como trabajamos con seres humanos, debemos recordar como plantea Esther Díaz que

> las características del objeto de estudio de las ciencias sociales son, entonces:
> - la capacidad de tomar decisiones, en tanto ser libre; por ende entender que si bien existen normativas tanto docentes como estudiantes pueden decidir sobre las mismas, así como ciertos usos y demás,

> - el estar sujeto a pulsiones no voluntarias en tanto posee inconsciente; reaccionamos,
> - el poder expresarse racionalmente por medio del lenguaje articulado; en su propio lenguaje,
> - el poder interactuar e incidir en el sistema simbólico social en tanto forma parte de la cultura.
> (Díaz, 2010, p.26-27)

Es decir, que podemos prever nuestra práctica, pero siempre podrá quedar un margen imprevisto, en tanto que nuestra práctica es un intercambio constante entre diversos seres sociales, que puede afectar la práctica planificada. Es por ello que la planificación no puede ser rígida, sino que debemos establecer una especie de *guión conjetural*, definido como una suerte de relato de anticipación, de género de "didáctica-ficción". Éste permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto de sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil y permeable a las condiciones de producción, frente a los sujetos —docente, alumnos— que en ella participan (en Bombini, 2006). Es decir, crear un plan flexible, donde aparecen presentes otras alternativas posibles y distintos recorridos ante los potenciales emergentes que puedan surgir en alguna clase y se puedan llegar a prever.

Como docentes, debemos reflexionar sobre nuestras propias prácticas, no solo en cuanto a su planificación, sino también sobre sus resultados, efectos y posibles transformaciones.

LITERATURA: UNA PASIÓN Y ALGO MÁS

Respecto a este tema, si bien fueron consideradas ciertas pedagogías-didácticas acerca de la literatura como encargada de la transmisión del patrimonio cultural en comparación con el placer de leer. Sin embargo, es importante no quedarnos en la superficie de lo que cada una de éstas significa, sino examinar atentamente ese entretejido del tapiz, que se puede relacionar con la vida y otras lecturas, actualizarlo como una práctica lingüística que implica una construcción. "Leer un texto literario supone una experiencia relacionada con la formación de subjetividades a la vez que un modo de comprensión textual específico" (Bombini, 2015, p.16). Los extremos siempre han sido nocivos, por lo tanto, hay que establecer cierto equilibrio en la valoración de la cultura —introduciendo para el análisis la pregunta: *¿qué cultura?*— y los gustos particulares.

La concepción de lengua y —agregaríamos— las de lectura, lector y literatura que tengamos, van a "arrastrar consigo una visión sobre el mundo, la

sociedad y sobre los modos que tienen los sujetos de operar con ella" (Bombini, 2015, p. 13). Nuestras concepciones —y las de los estudiantes— van a mediar consciente o inconscientemente nuestras prácticas. Por ello, es necesario que nosotros tengamos en claro que las teorizaciones —explícitas e implícitas— son fuertes y debemos reflexionar sobre las mismas para ejercer nuestra docencia con responsabilidad.

Y ¿qué enseñamos como literatura? Existe un cánon pre-establecido por editoriales y/o universidades que constituye una trampa en la que es muy fácil dejarse caer. Está bien enseñar lo canónico, "la cultura es un derecho fundamental" reza el dicho… pero ¿qué cultura? ¿Existe una cultura predilecta/privilegiada sobre otra? ¿Por qué? Ésta y muchas otras cuestiones pueden ser abordadas desde nuestros espacios. El canon se puede enseñar, pero teniendo en cuenta todo el contexto que hace que sea considerado como tal. Debe explicitarse el mismo proceso de canonización y, como menciona Privat, "complejizar las representaciones de los alumnos sobre la 'institución literaria' indisociablemente constituida por luchas simbólicas, instancias de legitimación, maniobras económicas, discursos mediáticos" (2002: 6). A su vez, es importante reconocer que la cultura no tiene una sola vertiente, sino muchas. Tener en cuenta solo lo legitimado de la 'alta cultura hegemónica' —o aquello que se conoce como tal— es un error, porque desprestigiamos otras producciones que también tienen su valor en la cultura. Sobre todo, existe el peligro de omitir aquello que circula de manera oral o en aquellas culturas, que son consideradas más marginales. La Escuela —y nosotros como docentes— no puede enseñar a agredir ni a desvalorizar cualquier aspecto de la cultura —ni el habla ni las formas de escribir de nuestros alumnos— porque toda cultura debe ser considerada y valorada y "ninguna variedad de lengua se considera superior o inferior a otra" (Iturrioz, 2006, p.24). Como nos recuerda Privat (2006), tampoco debemos estigmatizar a los lectores por sus lecturas ni quebrarles una eventual pasión por leer —lo que sea que lean, sin desprestigiar. Hay muchas maneras de leer y apropiarse de la cultura de manera personal. Nosotros somos esos mediadores que posibilitamos el diálogo y la reflexión crítica el hecho literario. Debemos garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la literatura y, a partir de sus lecturas, enseñarles a establecer sentidos, relaciones entre pasado y presente, apreciar otras culturas, comparar con la propia y analizar cómo fueron otras épocas, comprender ciertos devenires históricos, políticos y sociales, etc. Es decir, enseñarles a apreciar todo lo que cada producción teje y entrecruza. Eso constituye la riqueza.

Es importante enseñar que un enunciado no incluye solo los elementos de una comunicación, sino que también abarca etnografía, polifonía, espacios socioculturales. Debemos entender que detrás de toda emisión se expresa una estructura social.

La literatura es un hecho social y la lectura también lo es. En ella, se tejen muchos cruces y, por ende, puede relacionarse y trabajarse de distintas maneras. El cine, la música, las artes visuales son complementos fuertes en lo que a arte se refiere. A su vez, la historia, la política, las corrientes de pensamientos y la economía son factores que también la afectan, no son ajenos al hecho literario —y mucho menos, al lingüístico.

Debemos hacer de los alumnos sujetos competentes, sabiendo que éstas son individuales. Es necesario entender que cada individuo ha tenido y tiene una experiencia distinta de vida. Como docentes, debemos reconocer cada experiencia como tal, sin desprestigiarla, dejando de lado el *hasta acá podés llegar vos,* porque nuestro propósito no es marcarles los límites, sino señalarles todas las metas que puedan alcanzar. Si de antemano prevemos las posibilidades e imposibilidades, lo que hacemos es decretar de antemano el fracaso, la 'profecía del autocumplimiento', algo que quizás se cumplirá solo por la fuerza de discurso, por el estigma agobiante y de resignación que el mismo provoca en los alumnos.

Respecto a lo lingüístico, no se debe de dejar de reconocer que hay reglas que determinan las interaccioness e indican quién, cuándo, cómo y sobre qué se puede hablar —incluso en el aula misma. Éstas son determinadas y definidas por quien detenta el poder en dicha interacción —en el aula somos nosotros, como docentes; en cada institución, el equipo directivo y así sucesivamente en los diferentes espacios. Es en un marco de poder dónde se establece la producción discursiva (Bixio, 2003) qué se dice, qué se calla, de qué tema se habla, qué está prohibido, cómo se debe hablar, cómo se deben comportar, etc. Garantizar un espacio de expresión en la Escuela y habilitar esas otras voces es importante para enriquecer nuestra cultura. Si imponemos un modo de decir *correcto* y descalificamos los modos *incorrectos,* logramos solo silenciar a los estudiantes por no reconocer el valor de su lengua. Por ende, como se trata de lengua descalificada, no consideraremos el valor de aquello que tengan para decir o no lo querrán expresar por temor de quedar en ridículo.

La importancia de las prácticas de reflexión metalingüísticas y metaliterarias en el aula son relevantes, ya que preocuparse y ocuparse sobre la escritura y la lectura con los propios alumnos nos permite revisar nuestras

propias prácticas. Además, nos da la oportunidad de construir conocimiento en el espacio áulico y hacer conscientes a los alumnos, también, de que la lengua y la literatura no son objetos aislados, sino que nos pertenecen. Por ello, el hecho de proponer como tema de discusión, en la clase, la existencia de la diversidad lingüística, los privilegios de una lengua sobre otra, las nociones de poder, de lengua estandarizada, las normas, los intercambios, la literatura que circula, los medios de circulación, etc. no es una tarea vana. Iturrioz plantea que "es preciso desnaturalizar esa relación [la creencia de que las reglas fueron confeccionadas de un modo natural, normal] recordar una y otra vez que los rasgos que caracterizan a una norma son arbitrarios, productos de decisiones políticas" (2006:32) y no del azar.

Si bien es necesario reconocer que nos movemos en un marco de macro decisiones políticas y curriculares, que son producto de una construcción histórica, y como plantea Bombini (2015), "el profesor adopta lo prescripto pero es un lector/hacedor de las transformaciones, los ajustes, los agregados y las supresiones que, en sus propios espacios de trabajo, cree convenientes". Por ende, resulta fundamental la reflexión por parte de cada docente acerca de su quehacer cotidiano —cómo enseñar, con qué pre nociones, ver qué teorías subyacen, etc.— para poder hacer cada día mejor su tarea en el aula. Ésta es sumamente importante y necesaria en el quehacer cotidiano de cada docente. Debemos enriquecer nuestras teorías y nociones cada vez más, y **no quedarnos**… todo nos pasará por encima si no seguimos avanzando. "Las teorías lingüísticas y literarias (…) se presentan como marcos de referencia indispensables para reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura" (Bombini, 2015, p.14). También debemos analizar la noción, conceptos y preconceptos que tenemos del *otro* sujeto que está frente a nosotros y de los contextos en los que trabajamos: aulas 'multitudinarias', 'pluriaños', 'zonas marginales', en 'barrios pobres', 'carenciados', 'en el centro', 'en el campo', 'alumnos problemáticos', 'con adaptaciones'. A la vez, es importante repensar los prejuicios y generalizaciones que, sin quererlo —o no tanto—, acarreamos con esas nominaciones. Los chicos *ideales,* con cuya imagen fuimos formados en nuestra profesión, no existen de manera homogénea: somos nosotros quienes tenemos que dar lo mejor para poder hacer que ellos mismos puedan ser mejores y valoren sus logros.

En un párrafo de la introducción a los *Contenidos básicos comunes* refieren que

> la adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan al niño y la niña una inserción social positiva (…), se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social (…).

Es en esos contextos de vulnerabilidad donde, precisamente, esto debería valer. Deben abandonarse los dogmas porque allí hacen agua: la teoría solo es teoría y lo que importa es el escenario real. Nuestros esfuerzos y energías, allí, se deben orientar a la búsqueda de soluciones *in situ* para las que la reflexión y los cuestionamientos son indispensables —a veces, no sin ciertos despojos de teorías fuertemente arraigadas que nos afectan. Como plantea García Herrera, "cualquier docente que intente intervenir su práctica necesitará constantemente estar revisándola". Duebemos realizar esa tarea de auto-observación a la que invita García Herrera —destacando la importancia de la ubicación, acciones realizadas y reflexiones posteriores—, para ser capaces de modificar y transformar algún aspecto si es necesario y no quedarnos repitiendo siempre los mismos discursos en la lengua estandarizada que se nos impone.

Todavía, estamos lejos de una escuela para todos, por eso, sencillamente para concluir este trabajo solo diré que quiero que valga la experiencia de enseñar y aprender, que sea realmente una **experiencia significativa.** Es necesario analizar las prácticas realizadas: qué se lee y qué no, qué escribir, con qué concepto de lectura y escritura trabajamos, con qué concepto de alumnos, con qué concepto de lengua y sus intercambios, las representaciones que se entrecruzan, las transformaciones… Es decir, estar atentos y transmitir que la diferencia no es déficit, sino solo aquello que es distinto. Esto nos permite apreciar otros valores para enriquecer nuestra visión del mundo y construir nuestra identidad cultural, a partir del respeto y la valoración de la diversidad.

Y sé que no será fácil…pero vale la pena intentarlo.

ANEXO

Post e historieta acerca de la cuestión:

BIBLIOGRAFÍA

Bixio, B. (2003) *Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado* en Lulú Coquette. Revista didáctica de la Lengua y Literatura, N° 2, Barcelona, Noviembre.

Bombini, G. (2015) *Textos retocados. Sobre lengua, literatura y enseñanza.* Buenos Aires, Editorial El hacedor.

----------(2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buenos Aires, Libros del Zorzal.

De Certeau, M. (2000) *Leer: una cacería furtiva* en La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Díaz, E. (2010) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Biblios.

Egan, K. (2005) *¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?* en Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, N° 3, Noviembre

García Herrera, P. (s/f) *El autorregistro como 'espejo' de la práctica docente*. México, Mimeo.

Iturrioz, P. (2006) *Lenguas propias/Lenguas ajenas.* Buenos Aires, Libros del Zorzal.

---------- (2010) *La escritura como práctica social y cultural: otras estrategias para otros problemas* en Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor Editores. N° 5.

Privat, J.M. (2002) *Sociológicas de la didáctica de la lectura* en Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor Editores, Año 1, N° 1.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA SECUNDARIA: VERDADES ÚNICAS Y SISTEMA COLONIZADOR DEL SABER

Joel Linossi

Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo desplegar una visión epistémica crítica sobre la manera en la que se construye el conocimiento en el nivel medio de la educación argentina. Según Carlino (2003), muchos textos de este ámbito educativo presentan solamente una exposición del saber y tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo. Realizmos un estudio exploratorio desde una perspectiva sociocultural sobre las maneras en que un grupo de docentes de diversas instituciones públicas de la educación media de la ciudad de Córdoba presentan y transmiten esos saberes a los alumnos. Así, indagamos sobre las maneras en que se construye y transmite el conocimiento en este nivel educativo y que, en cierta forma, es coherente con aquella manera en que se presentan los textos del secundario. Las verdades únicas, absolutas e incuestionables que circulan y se producen en la escuela, las redes y los medios, a través de un lenguaje —también preferentemente único y estandarizado, muchas veces promovido institucionalmente desde el Estado y otras instituciones—, van en detrimento de un saber negociado y construido colaborativamente en cada entorno plural. Son funcionales a las corporaciones y a la verdad empleada por el Estado. Esto supone un "giro des-colonial" (Mignolo, 2010, 2009 y 2006) que, incluso desde la educación, se desprenda de una colonialidad epistémica vinculada a un control del conocimiento que opera desde la economía y la teoría política y da prioridad a la política y al mercado.

Palabras clave: conocimiento; educación media; práctica docente; colonización; descolonización

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, nos propusimos indagar, de manera exploratoria y desde una perspectiva sociocultural, sobre las representaciones que un grupo de docentes del nivel medio de instituciones educativas de la provincia de Córdoba tienen sobre sus prácticas al momento de presentar y transmitir los saberes a sus alumnos y alumnas y la consecuente construcción del conocimiento que esas maneras conforman. Intentamos contribuir, de este modo, a una mirada crítica sobre la construcción del conocimiento en la secundaria. También buscamos analizar cómo las verdades construidas en estos

ámbitos alfabetizadores —y en otros también—, a pesar de funcionar en entornos plurales, pueden ser funcionales a las corporaciones y a las verdades monopólicas empleadas por el Estado y otros poderes hegemónicos.

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICA DE LOS Y LAS DOCENTES

Se entiende, en este caso, la representación como social, tal como ha sido desarrollada y utilizada en distintas disciplinas como la epistemología, la historia de las ciencias y, especialmente, en la psicología social (Moscovici, 1985, 1981; Jodelet, 1986). Con fuertes vínculos epistemológicos con el interaccionismo simbólico y la fenomenología de Husserl, desde la psicología social se entiende a las representaciones sociales como construidas por los sujetos. Esto se da a partir de su experiencia social y son coherentes con sistemas de representaciones socialmente constituidos, pues se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales.

Constituyen, así, procesos cognitivos que ayudan a interpretar las experiencias que dan significado a la vida cotidiana. Según Guirado *et all* (2013), existe, además, una interrelación entre las representaciones sociales de profesores y su práctica docente, debido a que aquellas caracterizan y dan sentido a esta última.

METODOLOGÍA

El estudio de las representaciones sociales, con un fuerte anclaje dentro del paradigma interpretativo de la investigación cualitativa, posee una perspectiva centrada en el sujeto, en los participantes y en los —sus— discursos.

Así, para indagar, exploratoriamente, sobre los procesos internos expresados en los discursos de los docentes, llevamos a cabo entrevistas parcialmente dirigidas —semiestructuradas—, con cuaderno de bitácora, en el contexto laboral y de forma individual, a diez docentes del nivel medio de la provincia de Córdoba. Esto formó parte de una estrategia de estudio de casos múltiples con la técnica de la interacción verbal.

El instrumento incluyó, en primer lugar, preguntas cerradas sobre su perfil profesional —colegios, asignaturas, cursos, cantidad de horas, distribución, etc. En segundo lugar, se trató de conocer, en su relación áulica directa con el alumnado, lo siguiente:

a) la referencia a individualidades vinculadas directa o indirectamente a los contenidos de la asignatura;

b) la mención material —soporte— de la fuente de la cual el docente extraen los contenidos brindados al alumnado —libro en papel, fuente virtual, artículo periodístico, medio radial, gráfico o audiovisual, etc.— y, finalmente,

c) la mención de la fuente textual o autoral, de la cual se extrajo la información, y si esta mención se plasmaba o materializaba en los registros de cada alumno/a —por ejemplo, en la carpeta de clases. Además, se indagó sobre el modo y las causas del proceder de cada profesional.

Los docentes ejercen, en conjunto, en doce institutos públicos de educación media de la provincia de Córdoba —nueve de ellos en la capital provincial y, en general, ubicados en contextos de vulnerabilidad.

El grupo de docentes abarca un total de 33 cursos o cargos —por ejemplo, lengua de primero, lengua de sexto; matemática de quinto, geografía de tercero, etc.— distribuidos en todos los años —de primero a sexto. Del total de los cursos, la gran mayoría, el 85%, pertenece a las ciencias sociales y humanas; mientras que el resto —solo el 15%— podemos encuadrarlo dentro de las llamadas "ciencias duras".

Empero, ¿por qué hacemos esta diferencia respecto del campo científico? En las presentaciones científicas del campo de las ciencias sociales, la construcción del conocimiento se lleva a cabo mediante un proceso colaborativo, de continuidad y negociación. El instrumento predilecto para este proceso es la referencia permanente a la voz ajena. Este rasgo las diferencia respecto, por ejemplo, de las ciencias llamadas "duras", cuya característica responde más bien a un conocimiento acumulativo y de sustitución como a valores de verdad basados en la "objetividad" y en la distancia con el objeto de estudio. Las presentaciones científicas constituyen, muchas veces, la base de la información de los manuales y del material que el docente utiliza como fuente de conocimiento. Ahora bien, dado que la mayoría de los educadores entrevistados están formados en el campo de las ciencias sociales y humanas, nos surge el interrogante de si es desde ese campo a partir del cual ejercen la transmisión y construcción de saberes.

ANÁLISIS

En el análisis, hemos encontrado que, ante el interrogante de si hacían referencia a individualidades —vinculadas o no a los contenidos que se quieren transmitir— durante el dictado de las clases, la gran mayoría de los docentes respondió positivamente. Por ejemplo, las nombraban al hacer reseñas

históricas, al referirse al contexto político y social o bien para ejemplificar en oraciones.

Por otro lado, al consultar sobre el hecho de si se informaba a los estudiantes sobre la fuente material —no autoral— desde dónde se extrajo la información que se va a transferir, descubrimos que esto ocurre con menor frecuencia. Internet, láminas —en el caso de Educación Artística— y libros en general son algunas de las fuentes mencionadas.

Sin embargo, al indagar más profundamente sobre la referenciación de la información, la mayor parte del grupo docente entrevistado no referencia los contenidos transmitidos. En consecuencia, las fuentes tampoco quedan plasmadas en el soporte material —carpeta, en general— que utilizan los estudiantes como registro de la clase. Así, pues, con frecuencia, los docentes manifestaron que no informan al estudiantado sobre la autoría de los contenidos transmitidos. Solo ocasionalmente lo hacen en las siguientes situaciones: en los años superiores del nivel y al trabajar sobre temas específicos que lo requieran —citas y a modo de ejemplos—, pero no referenciando la teoría y conceptos sobre la temática de los procedimientos de cita ¿Por qué lo hacen? Porque los mismos alumnos lo solicitan:

(1) *porque en quinto los alumnos me dijeron: "para que no me tome otra cosa".*

Verbalizaciones del tipo

(2) *para que le queden los contenidos*, y
(3) *para que sepan diferenciarlos,*

son otras de las explicaciones que justificaron la intervención de la referencia de contenidos. Sin embargo, esta referenciación tiene sus particularidades, ya que corresponde a la mención de ciertas parcelas del mundo ya categorizadas, ya establecidas como verdades —fórmulas en el caso de asignaturas como Física, o la teoría del color en Educación Artística—, pero sin la mención de los autores de esas categorías y de las discusiones que subyacen a su construcción.

De este modo, la referencia desde la cual se extrae la información va decreciendo a medida que se complejiza y personaliza autoralmente el modo de referenciación del saber informado. La tendencia es, pues, no citar ni referenciar el contenido transmitido.

Al preguntárseles por qué no lo hacían, se advierte que es algo sobre lo que no se había reflexionado. Por ejemplo:

(4) *no lo había pensado*

Otros tipos de motivos los atribuyen a factores externos —educativos, sociales, económicos, culturales, etc.—, que pertenecen a la biografía del alumnado y que condicionan la práctica docente y el aprendizaje. Por ejemplo:

(5) *porque no vienen acostumbrados*

Dado que la docente que expresó esto ejerce en dos asignaturas en primer y segundo año del ciclo básico y que sostuvo que no acostumbra a referenciar los contenidos brindados ni a hacer mención a las fuentes en estos cursos, inferimos, por tanto, que tal "acostumbramiento" proviene de la etapa educativa previa.

Otros casos podemos observarlos en los siguientes enunciados:

(6) *por las dificultades que* [los y las alumnas] *tienen*
(7) *hay otras prioridades*

Ya que la mayoría de los colegios pertenecen a contextos de vulnerabilidad socio-económica, es común escuchar comentarios entre los docentes —de justificación o frustración—, sobre las problemáticas sociales que atraviesan alumnos y alumnas y las incidencias que este tipo de dificultades tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, estrategias y prácticas vinculadas a intervenir en la escritura de los estudiantes, muchas veces quedan en segundo plano.

Otras expresiones están orientadas a diversas estrategias según los objetivos a los que los docentes apunten. Por ejemplo:

(8) *hay que simplificar para que los alumnos aprendan*
(9) *quiero que interpreten los textos*

Si bien argumentaciones como estas no necesariamente excluyen la posibilidad de referenciar y citar, este tipo de procedimientos puede convertirse, según las docentes, en un obstáculo para —o en una complejización del camino hacia— los objetivos que pretende el o la profesora que los alumnos interpreten, con vistas a la efectividad de la práctica docente —que aprendan.

LOS VÍNCULOS CON LOS DISTINTOS SOPORTES Y GENERADORES DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN

En la secundaria, los textos no solamente son leídos directa o indirectamente por los y las alumnas, sino que forman parte, muchas veces, de la planificación educativa elaborada desde los distintos ministerios —tanto provinciales como nacionales— y una guía para los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, constituyen una herramienta pedagógica y política (Natale, 2009) y gran parte de la base de la práctica docente.

Muchos de los textos de la educación media en Argentina, presentan solamente una exposición del saber y tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo (Carlino, 2003). Además, poseen otras particularidades tales como: el uso de un léxico disciplinar y un registro alejado del que manejan habitualmente los estudiantes, las referencias a individualidades, fenómenos o eventos que se presuponen conocidos, la nominalización o condensación de datos y la multimodalidad (Natale, 2009). Estas características sugieren, según Natale, una construcción parcial y recortada de la realidad, que es, a su vez, moldeada ideológicamente (2009).

Por otro lado, podemos establecer vínculos con otros espacios del sistema educativo: por ejemplo, respecto del nivel primario (ver ejemplo 5) y también con el nivel superior. En un trabajo sobre las maneras de referenciar la voz ajena en las primeras prácticas de escritura de los estudiantes ingresantes a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social (Linossi, 2018), pusimos en evidencia, entre otras particularidades, un aspecto epistémico que puede complejizar la incorporación del ingresante al nuevo ámbito de estudios. Éstos son: la presentación de fenómenos y, por lo tanto, la construcción del conocimiento sobre ellos, en cuanto verdades absolutas e indiscutibles.

Este aspecto está vinculado, creemos, directamente a la alfabetización previa. Entendemos que las distintas particularidades encontradas en las primeras prácticas de escritura de los ingresantes universitarios según dicho trabajo (Linossi, 2018), giraron alrededor de una visión epistémica que coincide con las características, presentadas anteriormente, de los textos del secundario según Natale (2009) y Carlino (2003). Esto es la presentación de verdades absolutas y los recortes parciales de la realidad.

Así, damos cuenta de procesos epistémicos promovidos por los textos y docentes de la escuela secundaria que se sostienen por un sistema educativo que, en principio, desdeña la mirada de las realidades construidas, de un conocimiento colaborativo, continuado y negociado característico de las ciencias sociales y humanas. Pero este desdén no constituye, desde nuestro punto de vista, una falencia. Preferimos hablar no de deficiencias, sino de una manera

particular y legítima de construir el conocimiento, pero que coincide con las miradas hegemónicas de conocer.

LA HEGEMONÍA DESDE LA LENGUA Y SU ENSEÑANZA

Esas miradas hegemónicas pueden ser promovidas desde distintos sectores y a partir de la utilización de diversos instrumentos. Uno de esos instrumentos es la lengua, tanto desde su enseñanza como desde su consideración como herramienta socio-cultural.

Hablar, poner en funcionamiento una lengua, además de utilizar una cierta sintaxis, con una morfología determinada, es, fundamentalmente, según Fanon, "asumir una cultura, soportar el peso de una civilización" (1970: 42). "Todo pueblo colonizado, resalta el autor, se sitúa siempre, se encara, en relación con la lengua de la nación civilizadora, es decir, de la cultura metropolitana" (Fanon, 1970: 43). En nuestro caso, la lengua legitimada es el español —o castellano— y, por ende, la cultura occidental. En efecto, nuestras categorías de pensamiento son occidentales. Nuestro lenguaje, sostiene Nimio De Anquín, filósofo cordobés, es producto de nuestra conciencia de ser y todo lo que denominamos procede del ser (De Anquín, 1962: 156). Piénsese en la cópula "es" [55]. De allí, surge una de las bases de la encarnalización durante el siglo XIX en nuestro país, en un proyecto de nación "europea" en América —desarrollada y monolingüe— con la utilización de la lengua —el español— como instrumento de nacionalización. Pero esto se dio, no solo en un contexto plurilingüe dado por el arribo y enraizamiento de inmigrantes de múltiples naciones europeas, sino, además, en un territorio con una originalidad cultural local diversa. En este sentido, se llevaron a cabo políticas específicas del lenguaje para el nacionalismo —además de otras acciones. Se instaló, así, a la lengua nacional como unificadora de la diversidad, como una cuestión de estado. Pero esto deja entrever las exigencias que impondría a la lengua el desarrollo del capitalismo en el territorio americano (Pérez y Rogieri, 2013).

Así, la enseñanza del español, en cuanto lengua pura, limpia y que refleja la "unidad" en la diversidad, se ha mantenido en un sistema educativo que ha sido perennizado y ha permanecido a pesar de los cambios de gobierno y de ideologías. "La política lingüística escolar es, afirma Bein, más persistente que las realidades que le dieron origen" (2012: 1).

[55] Además de las variedades que la sociolingüística estudia en el interior de cada lengua, debemos tener en cuenta —en el contexto que venimos desarrollando— la mirada que propone la teoría —más silenciada que refutada— de la relatividad lingüística, aun cuando ésta haya surgido desde las investigaciones lingüístico-antropológicas occidentales.

En esta escuela, se promovió durante años una educación bilingüe bicultural, que, en rigor, sostiene Bein, "seguía siendo hispanizante o al menos transmisora de la cultura llamada occidental". Este modelo continúa con el inglés como única lengua extranjera, a pesar de explícitas manifestaciones para visibilizar otras lenguas, tanto en lo discursivo como en lo normativo —Constitución de Bolivia, Venezuela, Ecuador, Constitución argentina de 1994 y las reglamentacions provinciales de nuestro país en Corrientes y Chaco, etc.— y en acuerdos multilaterales, por ejemplo, el Mercosur (cfr. Bein, 2013 y Buisán, 2013).

En consecuencia, creemos que la enseñanza de la/s lengua/s y la educación en general, conjuntamente con la transmisión y consecuente construcción del conocimiento, es transmisora de las verdades absolutas y únicas. Pero, sobre todo, de las formas en que estas se pretenden instaurar desde los ámbitos de poder: Estados y corporaciones financieras y comerciales, entre las que se incluyen a los medios de comunicación en sus pretensiones de "objetividad" y de verdad monopólica. Éstas son funcionales a un paradigma de conocimiento occidental que socava la posibilidad de miradas críticas, tanto a nivel científico como de sentido común. En consecuencia, se impide, así, el surgimiento, el conocer y el re-conocer no solo nuevas formas dentro del mismo paradigma, sino también la emersión de nuevas miradas alternativas a lo hegemónico.

LA EPISTEMOLOGÍA OCCIDENTAL Y EL "DESENGANCHE" DE OTRAS PROPUESTAS EPISTÉMICAS

El conocimiento hegemónico europeo y occidental, en el fondo, constituye las ideas modernas y posmodernas que moldearon y moldean el concepto universal de humanidad (Mignolo, 2009). Este concepto está relacionado con la "naturaleza" del ser humano, es decir, con lo que "es" ser "hombre". Este es un aspecto cultural de occidente que forma parte de los presupuestos de todas las ciencias —sociales, naturales, humanas, etc.

No obstante, si bien en las ciencias sociales conviven tres paradigmas: el positivista, el materialista-histórico y el interpretativo; este último, aparece más alejado del primero. Alí, la distancia supuesta entre el investigador y el sujeto que está siendo conocido es más reducida, es el que gana más adeptos en los procesos actuales de investigación cualitativa (Vasilachis, 2007). Es desde este paradigma donde es posible encontrar trabajos que permiten una mirada crítica en el interior del propio campo epistemológico. A su vez, también se puede acceder a una percepción crítica hacia fuera, reconocer, en tanto aceptar y no silenciar ni despreciar otras propuestas epistémicas. Entre ellas, podemos

encontrar, en el campo de la metodología de la investigación en ciencias sociales, la epistemología del sujeto conocido de Vasilachis (2007). También se observan los trabajos desde la antropología iniciados a finales de la década del sesenta por Carlos Castaneda (2013) y las investigaciones de Linda Smith (2011) y Bishop (2011) en —y sobre— Nueva Zelanda. Otro ejemplo es el de Zabala (2009) en Latinoamérica o bien aquellos que, desde la filosofía, realizaron Hountondji y Wiredu en África y Chatterjee en India, entre otros. Estas son opciones que Walter Mignolo denominará "de-coloniales" y que forman parte del "giro des-colonial" que el autor propondrá en varias oportunidades (2010, 2009 y 2006). Son opciones comprometidas "tanto con los procesos de descolonizar el conocimiento, como con el hacer-conocimiento decolonial, desenganchándose de la red del conocimiento imperial/moderno y de la matriz colonial del poder" (Mignolo, 2009: 39).

CONCLUSIONES

Del análisis presentado, observamos que la tendencia de los y las docentes es no referenciar ni citar los contenidos transmitidos al alumnado. De modo tal que, independientemente de las estrategias pedagógicas y de los contextos en que éstas son utilizadas, su práctica de transmisión de saberes tiene un carácter primordialmente repetitivo de realidades ya categorizadas y constituidas. Esta práctica está orientada a que el estudiantado del nivel medio aprenda qué dicen los textos y aquello que el mismo docente presenta y explica. Sin embargo, de esta forma se desestiman las causas, las justificaciones y el modo en que se construyó el conocimiento que se transmite. Así, desde la escuela secundaria, el conocimiento se construye, entre otras dimensiones, a partir de la transmisión que en su práctica los docentes hacen de verdades que se suponen absolutas e indiscutibles.

Parece existir, en este sentido, una carencia de reflexión acerca de las maneras en que se transmiten los saberes y una escasa conciencia sobre el modo en que se construye el conocimiento, según el campo científico y disciplinar en el que se inscribe cada docente y la asignatura que brinda.

Coincidimos con Amaya, en que "la práctica docente no puede sostener una palabra monológica, detentadora de un saber excluyente, de una verdad ya constituida" (2005). L verdades únicas, la lengua única y los modos de conocer únicos contradicen las discusiones que subyacen a la naturaleza argumentativa del conocimiento científico —y de todo conocimiento en general— en las formas de conocer occidentales. Además, éstas suponen una manera única de interpretar el mundo y de acceder a él. De esta forma, no deja —o no pretende

dejar— margen ni el más mínimo espacio para el surgimiento de los diversos modos de conocer.

Dado que el dominio del conocimiento y de las herramientas para generarlo y difundirlo se adquiere mediante el proceso de escolarización (Castro Azuara, 2010) —del cual el nivel secundario forma parte— el establecimiento de verdades únicas, absolutas y constituidas parece ser la manera predilecta de detentar el saber y de conocer en este ámbito. Sin embargo, los resultados de este proceso epistémico, que también pueden ser mirados desde la sociología de conocimiento —y de hecho lo han sido históricamente (cfr. Scheler, Manheim, Lenk, Adorno, Horkheimer, etc.)—, contribuyen a una conformación de una visión o concepción del mundo (*weltanshaungen*) ideológicamente hegemónica. Ésta va en detrimento de la proliferación de un pensamiento crítico que dé cabida y reconozca "otras" maneras de conocer, ver e interpretar el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Amaya O. (2005). "Lectura y escritura en la universidad: constitución de la identidad". En Granato, L. (comp.), *Actas del II Congreso Internacional de la IADA*, CD Rom, La Plata: UNLP. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Lectura-escriture-e-identidad-universitaria-AMAYA-20052.pdf

Bein, R. (2013). Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. En Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S. (eds.), *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*, pp. 75-91. Buenos Aires: Biblos.

----- (2012). Argentinos: esencialmente europeos…, *Quaderna*, 1, pp. 1-17. Disponible en: https://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf

Bishop, R. (2011). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.), *El campo de la investigación cualitativa*, Vol. I, pp. 231-282. Barcelona: Gedisa.

Buisán, A. (2013). Representaciones de la lengua española: del panhispanismo a la Comunidad Iberoamericana de Naciones. En Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S. (eds.), *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*, pp. 93-120. Buenos Aires: Biblos.

De Anquín, N. (1962). *Ente y Ser*. Madrid: Gredos.

Castaneda, C. (2013 [1968]). *Las enseñanzas de don Juan. Una forma yaqui de conocimiento*, 2a ed. 14a reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castro Azuara, M. C. (2010). Discurso especializado e identidad: el papel de la escritura en el proceso de configuración de la identidad disciplinar en la universidad. En Domínguez Ángel, R. y Castro Azuara, Mc C. (Eds.), *Memorias del XI Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas*, pp. 507-519. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Carlino, P. (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". Ponencia presentada en el *VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, XIII Jornadas Internacionales de Educación*, mayo, Buenos Aires.

Fanon, F. (1970) *¡Escucha, blanco!* Barcelona: Nova Terra.

Guirado, A. M., Mazitelli, C. y Olivera, A. (2013). "Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química", *Revista de Orientación Educacional*, 27 (51), pp 87-105. Disponible en: http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/39/32

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp.), *Manual de Psicología Social*, Tomo 2. Buenos Aires: Paidós.

Linossi, J. (2018). Los procedimientos de cita: construcción de la identidad, la voz y el conocimiento en el ingreso a la universidad. Ponencia presentada en las *IX Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Capítulo Argentina (ALEDAR)*, octubre, La Pampa, Argentina.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

----- (2009). Desobediencia epistémica (II), pensamiento independiente y libertad de-colonial. *Otros Logos*, 1 (1), pp. 8-42.

----- (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En Walsh, C., García Linera, A. y Mignolo, W., *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, pp. 9-20. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Moscovici, S. (1985). *Psicología Social*, Tomo 2. Barcelona: Paidós.

----- (1981). On social representations. En Forgas, J. P. (ed). *Social cognition: perpectives on everyday understanding*, pp. 181-209. London: Academic Press.

Natale, L. (2009). Lo que los manuales escolares no dicen (y los profesores debemos ayudar a comprender), *DELTA*, 25, pp. 645-656.

Pérez, L. y Rogieri, P. (2013). Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística argentina (1880-1930), *Revista digital de Políticas lingüísticas*, 5(5), pp. 99-117.

Smith, L. T. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.), *El campo de la investigación cualitativa*, Vol. I, pp. 190-230. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64. Barcelona: Gedisa.

Zabala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior". En Kalman, J. y Street, B. (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, pp. 348-363. México DF: Siglo XXI.

ELE EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A MIGRANTES: REVISIÓN CRÍTICA DE ASPECTOS CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES PROPIOS DEL ÁREA

Carolina Dupraz y Julieta Tosoroni

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Este trabajo recupera una serie de reflexiones extraídas como consecuencia de un proceso formativo que comienza con la investigación en torno a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en el marco de la participación en el proyecto "Español como lengua extranjera. Estrategias de comunicación oral en estudiantes universitarios de nivel intermedio en situación de inmersión" del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (CIFFyH), donde profundizamos conocimientos relacionados con aspectos didácticos del área que luego fueron llevados a la práctica en el dictado de un curso de español para migrantes de nacionalidad haitiana durante 2018, en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Como una fase más de este trayecto, apuntamos ahora a elaborar una revisión crítica del modo en que tradicionalmente en el área de ELE se seleccionan contenidos fonéticos, culturales y pragmáticos, para describir las tensiones que existieron entre esos presupuestos y las particularidades que enfrentamos durante nuestra práctica. Además, sistematizamos una serie de desafíos que exceden lo específicamente curricular y qué están ligados a las características de nuestro sujeto de aprendizaje. Creemos que hay una vacante en esta disciplina tanto en relación con sujetos que no se ven contenidos en las representaciones hegemónicas del sujeto del aprendizaje que maneja la bibliografía del área como con aquellas variedades lingüísticas que no constituyen el estándar o la variedad de prestigio. Parte de nuestro compromiso consiste en la reflexión crítica y el desarrollo de una práctica que contemple esas otras realidades y comprenda a la enseñanza no como la venta de un servicio, sino como el reconocimiento de un derecho.

Palabras clave: ELE; contexto migratorio; contenidos didácticos; currículum.

Este trabajo sistematiza una serie de reflexiones surgidas a partir de un proceso que comenzó como investigación en la enseñanza de español como lengua extranjera, continuó con la escritura de un capítulo del libro *Espacio ELE. Apuntes teóricos y propuestas prácticas para pensar la diversidad cultural en la enseñanza del español lengua extranjera* que reúne las producciones y estudios teóricos y críticos de las compañeras y directora del equipo, luego abarcó una fase de práctica con el dictado de un curso de español para migrantes durante 2018 y se extiende en el presente con estudios y reflexiones surgidas al finalizar esa experiencia docente. El dictado del curso de español nos dio la oportunidad de revisar críticamente los métodos de enseñanza que estudiábamos e investigábamos –particularmente, la propuesta didáctica conocida como *enseñanza mediante tareas*– y el modo en que tradicionalmente en el área de español como lengua extranjera (ELE) se seleccionan contenidos fonéticos, culturales y pragmáticos. De todo este trayecto surgen los problemas principales que estructuran este artículo. ¿Cómo se seleccionan actualmente los contenidos que se trabajarán en un curso de ELE y qué implicancias tiene esa selección? ¿Qué eficacia tiene la bibliografía existente en el área a la hora de dictar un curso de español para migrantes? ¿Qué visión de mundo y qué sujeto del aprendizaje presuponen los manuales que existen en la actualidad y cuáles serán nuestras decisiones pedagógicas al respecto? En tanto docentes a cargo de un curso de ELE para migrantes, ¿cómo diseñaremos nuestro currículum, cómo seleccionaremos contenidos?

En diálogo con la Sociolingüística, dividimos nuestros interrogantes en dos ejes de análisis y, a la vez, los contrastamos con experiencias surgidas en nuestra práctica. Por un lado, sostenemos que los contenidos tradicionalmente seleccionados presuponen un sujeto del aprendizaje que reúne determinadas características hegemónicas –es blanco, joven, urbano, heterosexual, con una posición económica acomodada, mantiene ciertos hábitos saludables, tiene un interés por la *alta* cultura, entre otros–, tal como describimos en el artículo "Análisis descriptivo de las representaciones del sujeto de aprendizaje en un manual de enseñanza de español para extranjeros", investigación que se encuentra en proceso de escritura y que corresponde a nuestra próxima línea de trabajo en el área. Por otro lado, afirmamos que estos manuales manifiestan un interés casi exclusivamente enfocado en las variedades lingüísticas del español de más prestigio o ligadas a los grandes centros urbanos; en este caso, la variedad rioplatense. Desarrollamos aquí nuestro análisis de estos dos aspectos y, desde un abordaje extracurricular, relatamos también una serie de desafíos

enfrentados durante nuestra mencionada experiencia, relacionados con las condiciones de cursado de nuestrxs estudiantxs y con la composición del grupo, que colaboraron con la problematización de este asunto y que resolvimos de distintas maneras, en la medida en que lo permitió la simultaneidad de la investigación y la práctica.

Para comenzar con esta reconstrucción, en primer lugar, señalamos que en el marco del proyecto de investigación "Español lengua extranjera. Estrategias de comunicación oral en estudiantes universitarios de nivel intermedio en situación de inmersión" del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, iniciamos nuestra trayectoria investigativa con la publicación del capítulo "Pensar la lengua en el territorio. Una propuesta didáctica de español como lengua extranjera" del libro *Espacio ELE* (Dupraz y Tosoroni, 2018b). Este trabajo consistió en el diseño de un material didáctico pensado para un grupo de estudiantes universitarios o jóvenes investigadores que participaran de un programa de intercambio en Córdoba y que, por lo tanto, fueran estudiantes avanzados de español (nivel B2 del MCERL). Para su trabajo de campo, los estudiantes debían conocer léxico coloquial propio de la variedad cordobesa y se ponía, además, a su disposición una serie de contenidos culturales propios de festividades populares de la región. Con esto queremos destacar que siempre estuvo entre nuestras decisiones didácticas la elección de contenidos que descentralizaran la variedad respecto de Buenos Aires y que recuperaran elementos de nuestro territorio de residencia.

El siguiente paso de nuestra investigación fue cristalizado en la ponencia "Revisión crítica del procedimiento de enseñanza mediante tareas en la clase de ELE. Aciertos y limitaciones", donde indagamos una propuesta pedagógica que pone el foco en el desarrollo de situaciones de comunicación reales en el aula. Surgida en la década del 90 en el mundo anglosajón, puede verse como superadora de los programas nocio-funcionales y de la enseñanza comunicativa de las lenguas. En este caso, lo trabajado nos permitió diseñar de una manera muy particular –que desarrollaremos más adelante– los cursos de español para migrantes, que constituyen el paso siguiente. En el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades, y ante la demanda manifestada por un grupo de migrantes de nacionalidad haitiana residentes en la ciudad de Córdoba, organizamos y planificamos el dictado de un curso de español, que abarcó los niveles intermedio y avanzado. Estos cursos formaron parte de un proyecto de extensión de la Facultad de Filosofía y

Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba denominado *Interculturalidad y enseñanza del español en contextos de personas* migrante y estuvieron coordinados por la Mgtr. Ingrid Viñas Quiroga, también directora de nuestro equipo de investigación. Hubo muchos inscriptos –alrededor de 50, pero este número fue mutando entre quienes abandonaban el curso y los estudiantes que se sumaban clase a clase, a medida que ingresaban al país o recibían información sobre los cursos por la recomendación de algún conocido– y se abrieron 3 comisiones en distintos horarios: una, masiva, de la cual estuvimos a cargo, para estudiantes iniciales/intermedios, y dos comisiones para estudiantes avanzados que tenían como objetivo rendir el examen CELU de acreditación. Como parte del equipo de profesoras que participaron de esta práctica, trabajamos de manera coordinada tanto con el resto de nuestras colegas como con el secretario de extensión, el Dr. José María Bompadre, quien nos asesoró sobre los modos de articular los distintos saberes y componentes culturales y socioafectivos de la comunidad que constituiría nuestro alumnado. El inicio del proyecto contó con la participación de un cupo de alrededor de cincuenta estudiantes de nacionalidad haitiana que tenían, como dijimos, entre sus principales motivaciones acceder a un nivel de español que les permitiera trabajar y estudiar. Lxs estudiantes tenía entre 20 y 45 años, en su mayoría jóvenes, residentes en Córdoba Capital, tenían estudios secundarios completos y muchos de ellos habían elegido Córdoba porque tenían intenciones de comenzar una carrera universitaria, tal como comprobamos en el artículo "La motivación en el aprendizaje de ELE. Análisis de una experiencia en contexto de migración" (Dupraz y Tosoroni, 2018a), también desarrollado en este marco investigativo. Se enfrentaron numerosas dificultades, específicamente aquellas que queremos presentar en este trabajo, pero destacamos que se logró mantener el espacio durante todo el año y que, en noviembre de 2018, lxs estudiantes fueron evaluadxs y pudieron dar por terminado su primer ciclo lectivo como aprendientes de español en la UNC.

Mencionaremos brevemente, entonces, aquello que llamamos desafíos y algunos aciertos del cursado, que se relacionan principalmente con la inestabilidad a nivel permanencia, la gran variedad etaria y los modos en que pudimos resolver esas situaciones.

La concurrencia fue variable durante todo el año por varias razones. En especial, porque la precariedad económica y laboral de lxs estudiantes hacía que fuera prioritario para ellxs aprovechar cualquier oportunidad laboral o resolver situaciones de cuidado de familiares, y se veían obligadxs a abandonar.

Pero también, semana a semana ingresaban al país nuevxs estudiantxs con distintos niveles de conocimiento de español y mayor o menor adaptación a la nueva comunidad de residencia. La irregularidad de la asistencia implicó tomar una serie de decisiones didácticas, ante la principal dificultad que consistía en la imposibilidad de mantener un dictado lineal y progresivo, y donde las resoluciones *sobre la marcha* eran inevitables. Si bien en los cursos de idiomas iniciales se prioriza la enseñanza de las reglas lingüísticas y gramaticales básicas para luego discutirlas en niveles avanzados, consideramos que el contexto de aprendizaje de nuestrxs alumnxs ameritaba una ampliación de contenidos y la necesidad de privilegiar la escucha atenta a las preguntas sobre la lengua que ellxs mismxs manifestaban, además del seguimiento de los temas previamente planificados por nosotras.

La apuesta por el fortalecimiento de los lazos solidarios en el grupo, creemos, fue un acierto. Intentamos permanentemente favorecer la escucha atenta y respetuosa de todxs lxs estudiantes, incluso aquellxs más reticentes a expresarse, por temor a la equivocación o a las risas; generamos instancias de repaso colectivo para lxs estudiantes ausentes o recientemente incorporadxs; permitimos las conversaciones entre ellxs, incluso la disposición en el aula en mesas grupales consistió también en una decisión pedagógica para favorecer la interacción. De manera natural, aquellxs estudiantes que tenían una competencia de comprensión general más elevada, funcionaban como *tutores* del resto y generaban espontáneamente traducciones de aquello que les resultaba difícil de inferir por el contexto o los conocimientos previos.

El otro aspecto llamativo en cuanto a las características del curso fue la gran diversidad etaria. Como mencionamos anteriormente, la edad de lxs estudiantes era de entre 20 y 45 años, con el rasgo común de ser personas en edad productiva y en la búsqueda de trabajo o de asistencia a estudios superiores, lo que de algún modo permitía orientar hacia ese fin la selección de contenidos y las actividades. Sin embargo, una alumna asistía también con su hija de tres años. Como la niña participaba de las clases, ideamos una serie de actividades paralelas adaptadas a su nivel para incluirla en el cursado por medio del juego y de los vínculos de cuidado y afecto que se establecían entre lxs integrantes del grupo.

Pero los desafíos fueron múltiples, también en un sentido más general. En este curso, nuestras identidades –las de nuestrxs alumnxs y las nuestras, las de la comunidad de recepción y las nuestras particulares como docentes en la universidad pública– se vieron tensionadas, no en un sentido peyorativo, sino

pensando en la necesidad de desarrollar estrategias para *salvar distancias* culturales. Ya no se trataba de la situación de simulacro de uso de la lengua que se da en el contexto áulico, sino que, como aprendientes de la lengua que residían en el territorio en el que esta es hablada, lxs alumnxs estaban poniendo a prueba lo aprendido permanentemente, es decir, haciendo uso de la lengua fuera del curso y fuera del contexto áulico. Nosotras necesitábamos poner a disposición de nuestrxs estudiantes saberes lingüísticos y gramaticales específicos, que les permitieran desarrollarse académicamente y obtener reconocimiento formal; pero también necesitábamos hacer ingresar a ese curso saberes culturales, geográficamente localizados (en detrimento de una idea de uniformidad de la lengua), especialmente considerando que muchxs alumnxs hacía muy poco tiempo que habían llegado a la Argentina (desde 6 meses a 1 semana) y que necesitábamos hacer dialogar saberes culturales que les permitieran empezar a comprender el sistema de relaciones sociales, políticas y económicas en el que se estaban insertando y en el que pretendían estudiar, conseguir un trabajo, estrechar lazos afectivos.

Nuestrxs estudiantes eran personas migrantes, haitianas que residían –y residen actualmente– en la ciudad de Córdoba, donde el clima de persecución política, policial, mediática y, en muchos casos, social de sujetos considerados *sospechosos* por lo que se denomina *portación de rostro* –que no es otra cosa que un ejercicio xenofóbico por parte de actores de poder– es un factor de ardiente actualidad[56]. Esto tenía lugar sumado al contexto nacional determinado por las políticas regresivas y neoliberales de la presidencia de Mauricio Macri, cuyo gobierno dictó medidas que concretamente limitaron el ingreso de personas migrantes. En este marco, el acceso al conocimiento y dominio de la lengua era fundamental, y se convertía en una cuestión de supervivencia.

Este entramado interpelaba a nuestrxs estudiantes directamente, porque las mencionadas políticas migratorias, además de aumentar progresivamente las tensiones sociales, reunieron una serie de medidas restrictivas para ingresar y permanecer en el país: a partir de 2018, a lxs ciudadanxs haitianxs que tuvieran la intención de residir en Argentina, se les sumó el requisito de acceder

[56] El Show TV, viernes 8 de febrero de 2019, "Detienen a ciudadano haitiano por robo", recuperado de https://eldoce.tv/el-show-tv/detienen-ciudadano-haitiano-por-robo_79735. Como ejemplo de la persecución político-social a la que están expuestxs lxs ciudadanxs migrantes, al calor del tratamiento mediático, esta noticia de un ciudadano haitiano detenido por un supuesto robo tenía como protagonista a uno de nuestrxs alumnxs del curso de avanzados, quien fue demorado injustamente por la posesión de celulares que, como se demostró, eran de su propiedad y de su grupo de convivencia.

a una visa de turismo, lo que frenó significativamente su ingreso[57,58]. Entonces, lo que había representado para muchxs la posibilidad de estudiar se ve nuevamente limitado por las políticas actuales. Como ya mencionamos, que eligieran Córdoba, Argentina, como destino, se relacionaba, entre múltiples factores, con que estxs residentes podían acceder a la universidad pública.

En cuanto a las problemáticas propias de la comunidad de recepción, la nuestra, el 2018 imprimió al cursado características particulares, ya que durante más de un mes el gremio universitario se vio atravesando un reclamo salarial que tuvo al paro como medida de fuerza. Adherir al reclamo incluso en nuestro rol de voluntarias fue un modo de visibilizar para nuestrxs alumnxs una tradición de movilización y lucha que manifiesta sus continuidades en la historia argentina, con la Universidad Nacional de Córdoba como protagonista, y de transmitir también que la gratuidad, la calidad y la inclusión estaban siendo permanentemente amenazadas, que esta situación no nos resultaba indiferente, que la política estaba presente absolutamente en nuestras clases, en nuestras aulas, incluso y especialmente en las clases de español. Plantear esta contextualización, entonces, nos resultaba fundamental a la hora de comentar los desafíos del dictado y la planificación de este curso.

Al trabajar en el marco de una universidad pública, siempre estuvo presente la intención de garantizar el acceso gratuito de nuestrxs estudiantes a su derecho de aprender la lengua del país que los recibe, en un espacio que pretendió ser respetuoso de la diversidad y desarmar, en la medida de lo posible, la norma académica. Pero, también, como docentes, buscamos tensionar otras formas hegemónicas de la norma, que se traslucen en los contenidos que se trabajan en un curso de idiomas, en la medida en que la lengua habla de nosotrxs, construye realidad. Esos contenidos pretenden concentrar en un material de estudio la realidad del mundo que nos rodea y que, sin embargo, es diversa; creemos que esa diversidad necesita ser mostrada y ser nombrada desde la lengua. Cualquiera que tenga experiencia en el aprendizaje de otro idioma sabe que se abordan grandes temas que suelen estructurar las unidades y la bibliografía: las identidades personales, las descripciones físicas, las familias, las viviendas, las actividades de tiempo libre

[57] La Nación, 21 de agosto de 2018, "El Gobierno impone una visa de turismo a los haitianos que quieran entrar al país para 'regular el ingreso de inmigrantes'". Recuperado de https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-gobierno-impone-visa-turismo-haitianos-quieran-nid2164250

[58] Boletín Oficial de la República Argentina, 17 de agosto de 2018. *Resolución 477/2018*. Recuperado de https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/190123/20180821

representan una estandarización de la experiencia con la mira puesta en un sujeto de determinadas características socioculturales y, generalmente, conforman manuales destinados a una población con una formación y un estatus económico y cultural medio. En nuestra práctica, esas nociones que aparecían en los manuales tradicionales nos resultaban insuficientes. En este sentido, queremos poner de relieve que la selección de contenidos en apariencia asépticos está, por supuesto, mediada por disputas por cómo contamos el mundo, por a quiénes reconocemos como aprendientes legítimos y esperables de una lengua y en quiénes no se está pensando, qué contenidos, qué experiencias son reconocidas como válidas para la enseñanza y cuáles se invisibilizan, silenciando por lo tanto a sus protagonistas y su derecho a expresarse y narrar sus identidades. La Sociolingüística nos proporcionó el sustento teórico necesario para abordar los cursos, realizar un diagnóstico del grupo de clase y luego organizar material adecuado. Entendiendo que es ineludible

> comprender en la variedad lingüística de los sujetos escolares, universos discursivos estructurados en códigos afectados en su reconocimiento por diversos grados de legitimación/deslegitimación. Configuradas la escuela y el aula en cuanto tramas de culturas articuladas o en disputa, desconocer tal acontecer agrava los conflictos pedagógicos y sociales. (Herrera, 2005:149).

Para organizar nuestra planificación partimos de tres ejes de discusión, los tres núcleos didácticos: 1) docente: qué decisiones se tomarían para atender a las particularidades del grupo y del contexto de enseñanza; 2) objeto de enseñanza: cómo delimitarlo a partir del acercamiento a libros de ELE ya publicados y cómo resultaría inevitable el desarrollo de nuestro propio material; 3) sujeto del aprendizaje: cómo se buscaría respetar su identidad, atender a sus necesidades, no imponer *desde arriba* el saber, sino construirlo de manera lo más horizontal posible.

Como docentes, a la hora de seleccionar el material didáctico, nos encontramos con que existía una gran vacancia en dos sentidos: primero, en relación con nuestrxs estudiantes y, segundo, en relación con la variedad lingüística. En cuanto al primer aspecto, los manuales parecían estar destinados a estudiantes de un nivel socioeconómico medio o elevado, un destinatario virtual definido a partir de ciertas características que se reflejaban en la selección de contenidos pragmáticos y, sobre todo, en el componente cultural, en las imágenes seleccionadas para el diseño estético del manual –

generalmente, las fotografías mostraban sujetos blancos, jóvenes, heterosexuales–; pero el contenido cultural mostraba a su vez a sujetos que describían viviendas exclusivas, que realizaban actividades de ocio en las que mediaba necesariamente el dinero, o se asumía, por ejemplo, que todxs lxs estudiantes podían considerar como pasatiempo ir de compras o hacer turismo. En cuanto a lo lingüístico, la variedad seleccionada para el material era el español peninsular o, en menor cantidad de publicaciones, el español rioplatense. Entonces, pensamos: ¿cuál es la visión del mundo que refleja el material de ELE existente o que circula en academias o espacios en que se enseña ELE? Aquellxs sujetxs que no se ven representados en los personajes o en las situaciones comunicativas que propone el manual de ELE, ¿aprenden de la misma manera que los sujetos que sí ven en las actividades un modelo que los representa, que está más cercano a la realidad que necesitan aprender a nombrar?

María del Carmen Fernández López (2016), en su artículo "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", señala que los contenidos culturales han cobrado gran importancia en manuales con nuevas metodologías para ELE.

> Respecto a la presentación de los aspectos culturales, uno de los puntos más importantes es el grado de integración entre la lengua y la cultura, en el que poco a poco las nuevas metodologías van consiguiendo una mayor armonía en su presentación y ejercitación; y muy relacionado con esto se encuentra la representación de los aspectos culturales en fotos, imágenes, dibujos, referencias a personajes conocidos, a tópicos y lugares comunes españoles e hispanoamericanos, etc., aspectos todos ellos que conforman una visión del mundo que es la que el manual quiere reflejar. (Fernández López, 2016:122).

Sobre todo en cuanto al componente cultural, durante el desarrollo del curso nos vimos en la necesidad de diseñar nuestro propio material didáctico, asumiendo que es condición ineludible para el aprendizaje de una nueva lengua y su aplicación debe ser cuidadosa, evitando lugares comunes, estereotipos o generalizaciones sobre comunidades en pos de generar un ambiente de aprendizaje con una conciencia de interculturalidad. Es por esto que, atendiendo a las necesidades de nuestrxs estudiantes tanto a nivel cultural como también pragmático y fonético, diseñamos un currículum situado, respetuoso de lxs estudiantes y su situación de residencia, y también de nuestra cultura, trabajando con particularidades específicamente cordobesas.

A modo de ejemplo, mencionaremos una serie de contenidos que consideramos problemáticos, así como el modo en que decidimos trabajarlos, revisando los tres núcleos didácticos que agrupamos a partir de tres competencias: la fonética, la pragmática y la cultural. Las tres competencias se trabajaron de manera combinada, desde la propuesta de enseñanza mediante tareas, es decir, de tal forma que las secuencias didácticas culminaran con la puesta en práctica de lo aprendido, en una situación real de comunicación.

1. Competencia fonética. Para abordar esta dimensión de enseñanza de la lengua y trabajar la comprensión auditiva, nos fue necesario grabar nuestros propios audios, porque los que encontramos disponibles en los manuales consultados representaban la variedad peninsular o la rioplatense. Como necesitábamos que fueran sonidos identificables en el medio, intentamos dar cuenta de las pronunciaciones y acentos que se podían encontrar en Córdoba. E, incluso, abrimos en esa clase la discusión sobre la variación y la lengua estándar, a partir de las dificultades de comprensión que lxs propixs alumnxs manifestaron. Muchxs relataron experiencias de intercambio en el barrio, en las ferias o en pensiones, en las que se dificultaba la comprensión al entrar en contacto con las variedades santiagueña, salteña, correntina, etc., ya que en nuestra ciudad es muy común que convivan en este tipo de residencias estudiantes que provienen de distintos puntos del país o de países limítrofes. Por esto, consideramos importante atender a estas dudas y ofrecer herramientas para profundizar la comprensión auditiva, aunque implicaran contenidos que no estaban previstos en el currículum, y se realizaron ejercicios para incluir esas variantes.

2. Competencia cultural. Especialmente a la hora de poner en discusión ciertos contenidos léxicos propios de un nivel inicial/intermedio, era imprescindible trabajar con contenidos culturales, por ejemplo, el vocabulario de la familia, ligado a problemáticas de género. ¿Cómo trabajar estas temáticas en un contexto de cuestionamiento de los vínculos sin caer en la norma hegemónica? Se trató de brindar una perspectiva no heteronormada, así como también de evitar la simplificación de los modelos familiares. Desde sus propios intereses como estudiantes, surgieron las preguntas por cómo nombrar las situaciones particulares de cada unx, la necesidad de conocer vocabulario que respetara su propia diversidad de vínculos: cómo se dice *madre adoptiva*, cuál es la palabra para lxs hermanxs que son hijxs de otrxs padres, etc. En ese contexto, se pudo hablar de contenidos propios de la realidad políticocultural argentina, como las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género, para que

conocieran que en nuestro país las personas tienen el derecho de ser reconocidas del modo en que se autoperciben, no solo socialmente, sino también desde un reconocimiento legal. También, surgió la discusión sobre la despenalización del aborto, que durante 2018 tuvo gran presencia a nivel social pero también político y legislativo, por lo que se presentó el contexto y actores involucradxs, a partir de inquietudes de nuestrxs alumnxs que, en su mayoría, eran de tradición cristiana. También, se mencionaron contenidos tales como el lenguaje inclusivo y los géneros gramaticales.

Otro contenido léxico que se trabaja en las primeras unidades de un nivel intermedio es el de los números. Para potenciar la productividad de este tema y llevarlo a una situación práctica de la vida cotidiana, el léxico de los números –del cero al millón– se trabajó a partir de la moneda argentina. Confeccionamos reproducciones de billetes y monedas de papel, para que lxs estudiantes conocieran su variedad y, en paralelo, estudiamos cómo realizar un viaje en colectivo (*autobús*, *ómnibus*, *bus* o *micro*, en el resto de los países hispanohablantes) en la ciudad de Córdoba, cómo se utiliza la tarjeta de transporte Red Bus, que es una tarjeta en la que se carga dinero para acceder a los pasajes y circular por la ciudad, que se adquiere generalmente en kioscos y puestos específicos. De manera que, en paralelo con el léxico, ayudamos a incorporar los contenidos pragmáticos necesarios para aprender a tomar un colectivo en la ciudad de Córdoba, interactuar con lxs vendedores, administrar el dinero. Este contenido correspondió a una de las primeras clases del cursado y fue muy importante el trabajo lúdico que se desarrolló, ya que en el mismo contexto áulico se pudo realizar una secuencia de actividades que realizamos bajo la modalidad del *role playing* y replicaba la compra de la tarjeta, luego la carga de saldo para viajar en colectivo, el uso de un lenguaje coloquial y rápido para efectivizar la compra en la calle y la producción de diferentes opciones de realización de estos diálogos. En la dimensión didáctica, este ejercicio contribuía a fortalecer los vínculos entre alumnxs, a que se animaran a hablar todxs, a que experimentaran también con la dimensión creativa del lenguaje, generando sus propios enunciados en el intercambio con lxs otrxs. Como ya mencionamos, anclamos esta actividad y la mayoría del dictado del curso en la dinámica de la enseñanza mediante tareas que formaba parte de nuestro espectro de investigación. En concreto, todas las pequeñas actividades que se trabajaron de manera progresiva en esta unidad estaban orientadas a producir situaciones de comunicación reales por parte de nuestrxs alumnxs y no meras simulaciones de situaciones hipotéticas.

3. Competencia pragmática. En sintonía con la mencionada metodología de enseñanza mediante tareas, desde la primera clase planificamos un proyecto de cierre de la primera unidad, que consistía en la elaboración de un currículum vitae. Los alumnos aprendieron, en primer lugar, a ordenar sus datos personales, configuraron la primera página del currículum. Luego, fueron incorporando contenidos para hablar de su educación, de su experiencia laboral, aprendieron a leer e interpretar avisos clasificados, a redactar una carta de aplicación a un trabajo, a presentarse a una entrevista. La motivación, al tratarse de un tema que realmente necesitaban y demandaban, fue muy evidente: la participación en clase se volvió más activa y durante la enseñanza de este contenido la asistencia a clases fue más elevada.

Por otro lado, el trabajo con contenidos nociofuncionales fue útil para desarrollar una competencia pragmática. El programa nociofuncional es uno de los tipos de programa propuestos para la enseñanza comunicativa. Se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de competencia comunicativa. A tal efecto, se lleva a cabo un análisis de la lengua al aplicar los conceptos de noción y de función; las diversas combinaciones entre funciones y nociones dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos, y estos constituyen la lista de expresiones que los alumnos deberán ser capaces de utilizar adecuadamente para hacer efectivas sus intenciones comunicativas (Instituto Cervantes, 2019). En este sentido, para aprender a dar y recibir indicaciones u órdenes, expresar gustos e intereses, incorporar pronombres demostrativos y vocabulario de la ciudad, trabajamos con un mapa de Córdoba que lxs alumnxs en parte ya conocían, donde pudimos recuperar sus conocimientos sobre los distintos barrios, lugares de interés, puntos administrativos importantes, espacios que eligieron para las actividades de ocio que ellxs mismxs describieron, e intentamos construir colectivamente una representación de la ciudad y los espacios transitados.

El curso concluyó en noviembre, con la aplicación de una evaluación oral y escrita en la que lxs estudiantes pudieron acreditar su participación y recibir certificados de estudiantes de español de la universidad pública. A su vez, tuvimos la posibilidad de compartir un festejo en el que lxs alumnxs nos convidaron una comida típica haitiana para festejar la asistencia al curso y manifestar su gratitud.

Creemos que la eficacia de los cursos fue variable. Quienes participaron y pudieron culminar su curso de avanzados, en muchos casos accedieron a rendir el examen CELU. Muchxs de nuestrxs alumnxs de nivel intermedio pudieron

profundizar y perfeccionar competencias que ya tenían o, incluso, lxs más nuevos, comenzar a familiarizarse con el español en un contexto académico institucional. Durante el dictado, se buscó lograr una instancia de aprendizaje significativo que atendiera ante todo a la diversidad y eso implicó reconocer, plantear y resolver una serie de interrogantes en torno a qué posicionamientos tomaríamos como equipo docente a la hora de definir los ejes didáctico-pedagógicos.

Actualmente, hay una deuda en esta disciplina y es la voz latinoamericana sobre la enseñanza de español como lengua extranjera, comenzando por la escasez de materiales específicos pensados para la diversidad de territorios y sujetos en nuestras geografías. Esa vacante, consideramos, necesita ser cubierta a partir de un posicionamiento político, lingüístico, pedagógico y colectivo que nosotras decidimos afrontar entendiendo que el trabajo en ELE, en nuestro contexto, implica salir necesariamente de una perspectiva que piense la enseñanza de una lengua como una *venta de servicios lingüísticos*, para pensar en múltiples situaciones de aprendizaje que entiendan a la lengua como un derecho humano. En este sentido, es imprescindible repensar la articulación de la universidad pública con la comunidad, con espacios, territorios y sujetos cuyo acceso queremos defender y garantizar.

Queremos invitar a pensar estas particularidades como problemáticas. Como señala claramente el Manifiesto de nuestro Encuentro, la disciplina ELE hoy en día constituye "un aprovechamiento de la lengua como oportunidad de negocios: la propagación de institutos de enseñanza de la lengua española, con su amplio mercado editorial y venta de títulos habilitantes por parte de una institución monopólica como el Instituto Cervantes" (I Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos, 2019). Al respecto, habitando nuestro contexto, consideramos que los países de América Latina debemos intervenir en la discusión de cómo el castellano es enseñado en todo el mundo y discutir los paradigmas imperantes. Debatiendo con la pretensión de multiculturalidad que ofrece el Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), adherimos a la propuesta de generar un encuentro de discusión y problematización.

BIBLIOGRAFÍA

Boletín Oficial. (17 de agosto de 2018). Resolución 477/2018. Recuperado de https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/190123/20180821.

Dupraz, C., Tosoroni, J. (2019). Análisis descriptivo de las representaciones del sujeto de aprendizaje en un manual de enseñanza de español para extranjeros. [Publicación inédita]

Dupraz, C., Tosoroni, J. (2018a). La motivación en el aprendizaje de ELE. Análisis de una experiencia en contexto de migración. [Publicación inédita]

Dupraz, C. y Tosoroni, J. (2018b) Pensar la lengua en el territorio. Una propuesta didáctica de español como lengua extranjera. En Viñas Quiroga, I. (Ed.) *Espacio ELE* (pp.185-198). Ciudad de Córdoba, Argentina: Editorial Brujas

Instituto Cervantes. (2019). Diccionario de términos claves de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programanociofuncional.htm

El Show TV. (8 de febrero de 2019). "Detienen a ciudadano haitiano por robo". Recuperado de https://eldoce.tv/el-show-tv/detienen-ciudadano-haitiano-por-robo_79735

Fernández López, M. (2016). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL.

Herrera, G. (2005). "Sociolingüística y educación. Una perspectiva para abordar la diversidad lingüística en contextos sociales críticos". Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. UNC.

I Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos. (2019). Manifiesto ante la realización del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, Argentina, Fundamentación del I Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica. Recuperado de https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/que-es-el-encuentro/manifiesto/

La Nación. (21 de agosto de 2018). "El Gobierno impone una visa de turismo a los haitianos que quieran entrar al país para 'regular el ingreso de inmigrantes'". Recuperado de https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-gobierno-impone-visa-turismo-haitianos-quieran-nid2164250

Zanón, J. y Estaire, S. (1990). «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo». Comunicación, Lenguaje y Educación, 7-8, 55-90.

Zanón, J. (Comp.) (1999). La enseñanza de E/LE mediante tareas. Madrid: Edinumen.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE DOMINIO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA

Ingrid Viñas Quiroga y Daniela Nigro

Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

Entre las variadas formas de acreditar oficialmente el conocimiento de otro idioma, hallamos las pruebas de nivel. En el ámbito de la lengua española, tanto Argentina como España han diseñado e implementado instrumentos adecuados: nuestro CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso), único reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina, el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), examen presencial que se realiza en soporte papel y es sostenido por el Instituto Cervantes y el Estado español al igual que el joven examen SIELE (Servicio Integral de Evaluación de la Lengua Española). Esta es una evaluación on line comercializada por la empresa *Telefónica Educación Digital*. Todos se autodefinen como panhispánicos. Presentamos los tres exámenes destacando sus similitudes y diferencias. Finalmente discutimos, dado en ámbito y los objetivos de este Encuentro, si cumplen con este perfil panhispánico que afirman promover y qué noción de la lengua y concepto del sujeto del aprendizaje suponen.

Palabras clave: ELSE; políticas lingüísticas, acreditación; certificación; dominio

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la globalización hace cada vez más necesaria la certificación de *proficiencia* en una lengua extranjera. Existen diversas formas de acreditar formalmente el conocimiento de otro idioma, entre las cuales encontramos las pruebas de nivel. Un examen de nivel debe reunir tres requisitos: viabilidad, confiabilidad y validez. Respetando estos criterios técnicos, en el ámbito de la lengua española, tanto Argentina como España han diseñado e implementado instrumentos adecuados. En 2004 un consorcio formado por tres universidades (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional del Litoral) —al que con el tiempo se incorporarían dos tercios de las universidades argentinas— elaboró un examen de español de validez internacional, el CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso), único reconocido oficialmente por el Ministerio de

Educación y el Ministerio de relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. El CELU, en su fundamentación, se presenta como un examen que reafirma la aceptación de la diversidad lingüística, rechaza toda forma de marginación social, étnica y cultural, respeta las producciones de otros hablantes de la propia sociedad y de sociedades diferentes, valora de la propia identidad cultural en contraste con otras unidades culturales y fomenta la superación de estereotipos discriminatorios en la experiencia comunicativa. El Instituto Cervantes, por su parte, ostenta la dirección académica, económica y administrativa del examen DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), examen presencial que se realiza en soporte papel. También el Estado español promociona, desde 2016, el joven examen SIELE (Servicio Integral de Evaluación de la Lengua Española) que es administrado por la Universidad de Salamanca y dos universidades de Latinoamérica. Se trata de una evaluación on line comercializada por la empresa *Telefónica Educación Digital*. Los tres se presentan como panhispánicos. Nos preguntamos si cumplen efectivamente con lo que afirman defender. Para ello, presentamos los tres exámenes, analizamos las similitudes y diferencias y finalmente discutimos, dado en ámbito y los objetivos de este Encuentro, si cumplen con un perfil panhispánico y qué noción de la lengua y qué concepto del sujeto del aprendizaje suponen.

CUALIDADES QUE DEBE REUNIR UN EXAMEN DE NIVEL DE DOMINIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Según Hughes (2003) los exámenes de nivel deben reunir tres cualidades. **Viabilidad**; cada institución debe contar con los recursos materiales y humanos para poder implementarlo y que sea tomado por parte de una población extensa de estudiantes de diversos lugares del mundo. **Validez:** Hughes define a la *validez* como la medición precisa de aquellos aspectos que se pretenden evaluar. Un examen resulta válido si provee una muestra representativa de las habilidades lingüísticas que se intentan medir. La validez no es un concepto absoluto sino relativo a las especificaciones de examen pre-establecidas, a la definición de lengua meta elegida, a la descripción de los niveles, a los objetivos y contenidos de cada nivel. **Confiabilidad**: un examen se considera confiable cuando su diseño asegura que los resultados obtenidos en una ocasión particular sean lo más similares posibles a los que se obtendrían si se tomara el mismo examen al mismo alumnado, en idénticas condiciones pero en un momento diferente. Debe cuidarse desde su elaboración hasta su corrección

verificando que las pruebas sean del mismo tipo y tengan la misma extensión, que el contenido a evaluar sea homogéneo y que las características de los textos utilizados y las actividades de los exámenes sean equivalentes, que el tiempo que se otorgue a cada sección también sea el mismo y, lo que es más complicado, que los criterios de evaluación sean claros y que haya uniformidad en la ponderación de los puntajes. Estos requisitos han sido respetados en los tres exámenes. Veamos ahora los rasgos más notables que hemos encontrado en cada prueba.

El CELU, el DELE y el SIELE

En la actualidad, existe consenso en que el aprendizaje de una lengua extranjera debe servir a les usuaries para satisfacer sus necesidades de comunicación. La primera impresión, estudiados los tres exámenes, es esta premisa se cumple y todos se estructuran en torno a actividades comunicativas de comprensión y expresión en distintos ámbitos. Lo que resta determinar es si esas actividades están o no insertas en un contexto. La respuesta la tendremos más abajo al examinar cada prueba.

Características generales: El **SIELE** ofrece la posibilidad de rendir una evaluación que involucre todas las habilidades —**SIELE GLOBAL**— el que abarca comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales o bien, rendir de manera aislada una prueba de cada destreza, —**SIELE MODALIDADES INDEPENDIENTES**—.El **SIELE GLOBAL** y el **CELU** presentan un único examen para todos los niveles (A1 – C2). En el primer examen, un misme candidate puede obtener diferentes niveles en cada habilidad. El **CELU** otorga una certificación final según el nivel alcanzado de acuerdo con los descriptores. En cuanto al tipo de tareas, el **CELU** presenta cuatro actividades de destrezas integradas que evalúan conjuntamente la capacidad de adecuación discursiva, contextual e interactiva del candidato en función de la producción realizada este según las actividades solicitadas. No se evalúa el aspecto morfosintáctico ni léxico en forma discriminada sino como un aspecto más que se integra a todas las otras destrezas puestas en práctica. En el caso de los **DELE,** las pruebas son diferentes según el nivel (seis, desde A1 hasta C2), que determinará la extensión de los textos, la cantidad de ítems por actividad y el tipo de actividades solicitadas. Es de destacar que las variedades americanas aparecen recién a partir del nivel B1, lo que muestra que el principio del autoproclamado panhispanismo no se está cumpliendo cabalmente.

Criterios de corrección y calificación: En los diplomas **DELE**, sobre un total de 100 puntos, quien se candidatea debe aprobar el 60% en cada uno de los

grupos de prueba. La actuación de la persona evaluada se clasifica como "APTO" / "NO APTO". Se puede intentar aprobar hasta un C2. Por el contrario, el **CELU** intenta predecir el grado de capacidad real del hablante en diversas tareas lingüísticas de la vida cotidiana, académica y profesional, por lo que no considera cuantitativamente la cantidad de errores gramaticales, sino su incidencia final en el producto discursivo en base a la eficiencia lograda en la situación comunicativa solicitada. La calificación final resulta del promedio de todas las actividades según los descriptores de actuación previamente diseñados. La gradación otorga diferentes niveles: AVANZADO (proficiencia completa), INTERMEDIO e INTERMEDIO ALTO (proficiencia parcial), BÁSICO (proficiencia mínima) y NO ALCANZA (no-proficiencia). En el **SIELE** el nivel se otorga según el puntaje obtenido en cada parte. Cada una representa el 25% del total (250 de 1000 puntos). En el caso de que quien se postula tome el examen global, recibirá un certificado y una tarjeta de identificación digital que puede presentar a terceros autorizados. Si solo toma una parte del examen **SIELE**, recibirá un informe. En ambos casos, se proporciona una puntuación numérica junto con una descripción de la capacidad lingüística de acuerdo al Consejo Europeo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Actividades de comprensión auditiva: En todos los exámenes el texto se escucha dos veces. En el caso del **CELU**, el examen comienza con la parte de comprensión auditiva mientras que, en el **DELE**, la prueba de comprensión auditiva se toma a continuación de las pruebas de lectura, la de expresión e interacción escritas y la del uso de la lengua. En cuanto a la cantidad de audios y la tipología de las actividades, el **CELU** presenta una sola grabación extensa para comprobar si la persona candidata puede procesar toda la información importante y establecer conexiones entre sus partes. Mientras escucha, le candidate puede tomar notas que luego utilizará para escribir su propio texto, según una consigna. Por el contrario, en el **DELE** la cantidad de textos a escuchar, su duración y el tipo de tareas solicitadas varían según el nivel. El **SIELE** presenta seis tareas con 38 preguntas que incluyen conversaciones, monólogos, entrevistas y presentaciones para responder con selección múltiple. Contiene grabaciones con acentos procedentes en su mayoría de la variedad peninsular, aunque a veces aparecen otros acentos, elementos fónicos y léxicos, pero en una proporción muy escasa y de manera fuertemente marcada. Por ejemplo, cuando se entrevista a una destacada personalidad del mundo artístico, empresarial o gubernamental de España, se lo denomina por la profesión u oficio sin atribuírsele el adjetivo que refiere a su origen; pero

cuando se entrevista a una personalidad latinoamericana, se agrega el gentilicio, como en "el empresario mexicano".

Actividades de comprensión lectora: El **CELU** responde al enfoque comunicativo, con actividades enmarcadas en situaciones que resulten verosímiles. A partir de la segunda prueba, todas las actividades escritas combinan la comprensión de un texto input y la producción del texto solicitado. Se incluyen paratextos para que resulten reales y favorezcan las estrategias de predicción en la lectura. En el **DELE**, según el nivel, la comprensión lectora se evalúa por medio de distintas actividades: llenar blancos, opción múltiple, relacionar información, detectar errores y escribir textos. Es una prueba más estructurada donde no todas las actividades responden plenamente a un enfoque comunicativo por presentarse tan atomizadas. El **SIELE** se divide en 5 tareas con un total de 38 ítems que incluyen textos breves acompañados de preguntas de selección múltiple, textos diversos relacionados por un tema similar, textos con información adicional y vocabulario faltante para ser seleccionados de una lista. Esta parte del examen es calificada automáticamente por el sistema, lo que evidencia la pérdida del sujeto humano frente a la predominancia de parámetros tecnológicos en esta evaluación.

Actividades de producción escrita: En el **CELU** mayormente se tiene en cuenta que el candidato pueda dirigirse a su destinatarie de forma adecuada y logre el propósito que tiene al escribir. Para darles un marco de verosimilitud y, en concordancia con el enfoque comunicativo, las actividades plantean situaciones reales de comunicación que miden la capacidad del candidato para desenvolverse en los diferentes contextos que requieran de la escritura en la vida cotidiana. Las actividades se diseñan a partir del input de diferentes fuentes textuales escritos o visuales (notas, correos electrónicos, anuncios publicitarios, fragmentos de una carta) de temas de interés general para que el candidato pueda comprenderlos sin ser especialista en un tópico determinado. Todas las consignas están contextualizadas, enunciadas en segunda persona y en registro formal; al candidato se le asigna un rol (lector del diario, editor, ciudadano, turista, periodista) desde el cual debe construir su texto (una narración, un texto instructivo, una opinión). En el **DELE** se indica de manera explícita la cantidad de palabras requeridas para asegurar la amplitud y el grado de complejidad de la construcción de las respuestas. El **SIELE** presenta dos secciones: en la primera parte, se pide la respuesta a una breve carta que solicita información (100 a 150 palabras). En la segunda tarea, tendrá que

expresar una opinión (250 a 300 palabras.) Esta parte es calificada por personal SIELE debidamente capacitada. Sorprende la brevedad de los textos solicitados.

Especialmente en los niveles altos, las personas candidatas deben conocer los diferentes tipos textuales, y ser capaces de manejar adecuadamente el registro, la función y el tono según sea le destinatarie. Sin embargo, en una de las pruebas escritas, se le pide al candidate que redacte un texto de opinión a partir de la lectura de otro al que solo se alude como una noticia. Pero esa "noticia" no se presenta encuadrada por elementos paratextuales que faciliten la generación de inferencias o provean pistas acerca de dónde fue publicada, de qué año es, quién la escribió. Hay un borramiento de las fuentes de producción y del enunciador.

Longitud de los textos: el **DELE** y el **SIELE** establecen el número de palabras que el candidato debe producir en cada actividad. Por su parte, el **CELU** solo sugiere el número mínimo de líneas dependiendo de la actividad, es decir, que es le propie postulante quien determina la extensión final de su producción según lo necesite para cumplir satisfactoriamente con el propósito de la actividad, lo que marca una diferencia en cuanto a la confianza en las capacidades del candidate y en la libertad que se le otorga. Es decir, se supone un sujeto de aprendizaje al que se le atribuyen más saberes.

Actividades de producción oral: en los exámenes orales, el criterio de referencia en todos los exámenes es la pronunciación, precisión, corrección y fluidez del hablante nativo. Quien se postula debe mostrar en qué grado es capaz de reaccionar lingüísticamente ante problemas, controlando de modo activo los mecanismos adecuados para ceder y tomar el turno de palabra. Con respecto a la cantidad, el examen debe proponer varias actividades con distinto formato: a mayor diversidad de actividades, mayores serán las posibilidades de que une candidate demuestre de manera fehaciente su habilidad lingüística, lo que asegurará la fiabilidad al examen. Con respecto al tiempo de preparación previa a la entrevista, en el **DELE** se le entrega a le postulante un sobre con material que deberá preparar en una sala aparte mientras le postulante anterior está rindiendo, mientras que en **CELU** se lo evalúa directamente sin tiempo de preparación. En ambos casos la entrevista es individual, a cargo de dos profesores: el *evaluador,* responsable de la evaluación analítica y el *entrevistador,* quien evaluará de manera holística. El nivel se determinará a partir de los descriptores de las grillas preparadas para ese examen. El **CELU** particularmente evalúa la integración de habilidades lingüísticas como el dominio del discurso, de la gramática y del léxico, y promueve la co-

construcción del diálogo y la negociación del sentido con su interlocutor. En cuanto al formato, como señalamos, **e**n el caso DELE y el CELU es directo (el candidato interactúa en forma presencial con su interlocutor), mientras que en el **SIELE** el candidato no interacciona con un interlocutor real. En esta sección se le pedirá contestar cinco preguntas diferentes que pueden incluir responder cuestiones sencillas de carácter personal, una descripción de fotos, hacer un plan, o elaborar un argumento. Le postulante escuchará una grabación y contestará grabando su respuesta, la que posteriormente será evaluada por un anotador especializado **SIELE,** pero no hay una interacción cara a cara ni en simultáneo. Le candidate no tiene un espacio real de interacción, no se enfrenta a une destinatarie real con sus interpretaciones, con sus ratificaciones o con un señalamiento de la ambigüedad o del malentendido. Le dan solo dos minutos para realizar la tarea. Un simple ejercicio impersonal, mecánico, carente del valor del intercambio que hay entre dos hablantes reales.

Variedad lingüística predominante: En lo que atañe al empleo de los pronombres personales, distinguimos su uso en las consignas y en los audios. Las consignas, en los tres exámenes, se dirigen a un *usted*, no a un *tú* ni a un *vos*. En los audios ocurre algo similar. En general, en los diálogos, no se oye ni el *tú* ni el *vos,* pero tampoco el *vosotros,* sino que se emplea el *ustedes.* En el **CELU,** a nivel fónico, hay seseo y yeísmo. Existen audios con el español de Guatemala hablada por ellos. En la parte 2 del Oral, hay láminas con cuestiones no solo de Argentina sino con temas de Chile, Perú, México. La mayoría de los audios, el acento y la pronunciación son rioplatenses. Las muestras son tomadas de periódicos de gran circulación como *Clarín, La Nació*n, de diarios *La capital de Mar del Plata* y otro de Rosario.

Si prestamos atención al léxico, descubrimos que, en el **DELE y SIELE**, la mayor parte de los vocablos pertenecen a la variedad peninsular. Se prefiere *piso* a *apartamento* o *departamento*; *cerillas* a *fósforos*, *piscina* a *pileta* o *alberca; acera* a *vereda; cazadora* a *campera* o *chamarra; gabardina* a *piloto, capa* o *impermeable; gafas* a *anteojos* o *lentes; bañador* a *malla* o *traje de baño* por citar solo algunos ejemplos. El vocabulario en el **CELU** incluye en algunas ocasiones palabras y expresiones de otras regiones. Hay preferencia por el uso del Pretérito Perfecto Simple en **CELU,** salvo en textos escritos donde sí se aprecian usos aspectuales distintos; en cambio, en SIELE y DELE hay preferencia por Pretérito Perfecto Compuesto.

En el **DELE y SIELE** también hay audios. Si bien escuchamos a una hablante "porteña" y programas de radio de Colombia, el mayor porcentaje es de hablantes que usan el *español castellano o centro-norte* aunque, claro está, a

veces aparecen variedades regionales como la andaluza. Con esto podría ingenuamente pensarse que se cumple con la intención declarada del panhispanismo, pero no es así debido a la proporción en que están representadas las diversas variedades de América.

DISCUSIÓN

El análisis y comparación realizados entre los tres exámenes nos permite comprobar que, aunque presentan diferencias, proveen muestras representativas de las habilidades lingüísticas que se intentan medir, por consiguiente, los tres en mayor o menor medida resultarían válidos y confiables como certificaciones del nivel de dominio del español como lengua segunda y extranjera. Pero más que la calidad del examen, interesa saber qué va a ser certificado y qué noción de la lengua y concepto del sujeto del aprendizaje subyacen. En relación con la pregunta de la introducción acerca de si estos exámenes eran efectivamente panhispánicos como proclamaban, no podemos soslayar algunos puntos. En primer lugar, **DELE** y **SIELE** se presentan como panhispánicos. Analizados los materiales orales y escritos empleados en las pruebas, determinamos que en el **DELE**, recién a partir del nivel B1, se incorporan variedades de español aparte de la peninsular y **SIELE,** que afirma integrar las diferentes variedades del español desde el nivel inicial, solo lo hace a partir de textos escritos, pero los discursos originales de hablantes latinoamericanos no abundan. Esto confirma que en las políticas lingüísticas del Estado español se celebra en palabras la alteridad, pero en la práctica no se respeta lo cambiante de cada lengua y se subvaloran las variedades sociorregionales. Lo que llamó nuestra atención es que también el **CELU** "peca" de lo mismo, pero a favor de la variedad rioplantense. Si bien este examen, en la presentación de sus fundamentos, declara que incentiva la aceptación de la diversidad lingüística y respeta las producciones de otros hablantes de la propia sociedad y fomenta la superación de estereotipos discriminatorios en la experiencia comunicativa, en general, le hablante modelo es urbano, de nivel sociocultural alto y su habla denota preferencia por la norma de prestigio, es decir, la culta o por un español neutro que evita los localismos. Se advierte así que, a pesar de que hay un mayor respeto e inclusión de variedades del español americano, tampoco cumple plenamente con lo enunciado en sus fundamentos. No obstante esta debilidad, rescatamos su anclaje y respeto por el enfoque comunicativo tanto en sus actividades como en su modo de evaluación, enfoque con el que no cumplen completamente el **DELE** ni el **SIELE**.

En el **SIELE** se pone de manifiesto una concepción deshumanizada del aprendiente y muy tecnológica del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Como dijimos, es una evaluación on line comercializada por la empresa *Telefónica Educación Digital*. La lengua se concibe como un activo económico subordinada al orden que impone el mercado. Supone un modo de evaluar descontextualizado. Donde resulta más patente es en la prueba oral. Ya señalamos que le candidate interactúa, si así podemos denominar a esta conducta, con una máquina. Le hablante no tiene un espacio real de interacción, no hay posibles conexiones con une destinatarie. Hay una tarea desintegrada del contexto discursivo y un sujeto al que se le atribuyen limitados saberes y se le otorga poca autonomía; su producción es muy fragmentada. Algo similar ocurre en la prueba de expresión e interacción escritas. Se borran las fuentes de producción y del sujeto enunciador.

Estas ideas subyacentes acerca del hablante, de la lengua y de las variedades "legítimas" requieren una atenta vigilancia a la hora de adherir, como institución académica, a un examen u otro porque tienen impactos en la comunidad educativa y en la sociedad. Proponemos fortalecer un paradigma contrahegemónico que desnaturalice la impronta iberocéntrica en pos de legitimar las formas lingüísticas latinoamericanas con el propósito de contribuir a una política lingüística y educativa regional que promueva la valoración de la diversidad y de los códigos interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J.C. y otros. (1998). *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bordón Martínez, T. (2016). "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva", en Sánchez Lobato e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera.* Madrid: SGEL-Educación.

Botto M. y Ferreto, M. (2018) "La internacionalización de la Educación Superior en el mundo de hoy. Un marco conceptual y espacial para entender los alcances de este proceso en Argentina" en Karina Felitti y Andrea Rizzoti. (eds.) *Enseñar y aprender en contextos interculturales. Saberes, herramientas y experiencias de Educación Internacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment"*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clapham, C. y Alderson, J. C. (1997). *Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners.* Applied Linguistics. June 1, 2008 29: 173-199.

Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

McNamara, T. (2000). *Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, CONSORCIO INTERUNIVERSITARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (UNC-UNL-UBA) Cuadernillo CELU, *Certificado de Español: lengua y uso. Examen Argentino de dominio de español como lengua extranjera. Presentación del examen. Ejemplos de Actividades. Informes e inscripción*. (2010). Buenos Aires.

Morra, A. (2011). Nivelación y Certificación en ELE. *II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como lengua Segunda y Extranjera.* Universidad del Salvador, Buenos Aires, 13-15 de abril.

Nivja H. De Jong (2018) Fluency in Second Language Testing: Insights From Different Disciplines, Language Assessment Quarterly, 15:3, 237-254, DOI: 10.1080/15434303.2018.1477780

Pratti, S. (2007). *La evaluación en Español Lengua Extranjera*. Buenos Aires. Libros de la Araucaria S.A.

Sandlund, E., Sundqvist, P., Nyroos, L. (2016) Testing L2 talk: A review of empirical studies on second language oral proficiency testing. Language and Linguistics Compass, 10(1): 14-29 http://dx.doi.org/10.1111/lnc3.12174/epdf

Scaramucci, M. (2000). "Proficiencia en LE: consideraciones terminológicas y conceptuales". *Travalhos Linguística Aplicada,* Campinas, (36):11-22, jul/dic. 2000.

Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests.* Harlow , Essex: Pearson Education.

Shohamy, E. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge

Lenguas y géneros

LENGUAJE INCLUSIVO: EL MOVIMIENTO NECESARIO DE LAS PIEZAS DEL SISTEMA LINGÜÍSTICO CONTRA EL PATRIARCADO

Belén Giménez y Melisa Suárez

Universidad Autónoma de Entre Ríos

El presente trabajo parte de la lectura del discurso de Ignacio Bosque "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer". Este texto fue elaborado en respuesta a numerosas guías de lenguaje no sexista que se han publicado en España entre 2002 y 2011. Hemos llevado a cabo esta investigación en dos etapas. La primera, se dio en el marco de la cátedra *Seminario en Lingüística* del Profesorado en Lengua y Literatura de la FHAyCS, UADER. Allí, realizamos un análisis crítico de dicho texto desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD) que desarrollan Teun A. Van Dijk y Norman Fairclough y Ruth Wodak. Además, tomamos las herramientas discursivas que propone García Negroni en el tercer capítulo del libro *Análisis lingüístico y discurso político. El poder de enunciar.* Luego, retomamos el concepto de "*hegemonía"* de Antonio Gramsci y el concepto de "*élite"* de Teun A. Van Dijk. En dicho trabajo, nuestra hipótesis plantea que, desde la crítica a nueve guías para el uso de un lenguaje no sexista, Bosque niega la idea de que el español es sexista desde una mirada normativa sostenida desde la figura de "*élite"*. A partir de ella, mantiene una mirada de "*altruismo aparente"* sobre la lucha feminista.

En una segunda instancia de trabajo, nos propusimos el objetivo de profundizar e ir más allá del mero análisis. Así, problematizamos e intentamos responder y objetar el posicionamiento del mencionado lingüista a partir de: por un lado, la concepción de las herramientas que la gramática provee y, en mayor medida, la noción de lenguaje que subyace en el análisis de Bosque. Agregamos, además, el hecho de que el autor desconoce el lenguaje como construcción social, como una herramienta de poder y de manifestación ideológica, que cumple un papel fundamental contra el sistema patriarcal.

Palabras clave: lenguaje inclusivo; género; patriarcado; ideología; poder.

En el presente trabajo, proponemos llevar a cabo un análisis crítico del discurso del texto de Ignacio Bosque "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer". A partir de él, intentaremos responder al posicionamiento del lingüista que subyace en el análisis de su texto. De esta manera, pretendemos contribuir al debate contra el modo en que se manifiesta el sistema patriarcal mediante la comprensión del lenguaje, entendiéndolo como una herramienta ideológica de poder.

El discurso de Ignacio Bosque, ha sido suscrito por quienes asistieron al pleno de la Real Academia Española celebrado en Madrid el jueves 1 de marzo de 2012. El mismo responde a numerosas guías de lenguaje no sexista que se han publicado en España, editadas por universidades, comunidades autónomas, sindicatos, ayuntamientos y otras instituciones, entre 2002 y 2011.

El análisis lo llevamos a cabo desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD)[59], retomando para ello las herramientas discursivas que propone García Negroni en el tercer capítulo del libro *Análisis lingüístico y discurso político. El poder de enunciar.* Además, tomamos el concepto de *hegemonía* de Antonio Gramsci y el concepto de *élite* de Teun A. Van Dijk.

Para ello, partimos de la siguiente hipótesis: en la crítica a las nueve guías para el uso de un lenguaje no sexista, Bosque niega la idea de que el español es sexista a partir de una mirada normativa sostenida en la figura de *élite*, desde la cual mantiene una mirada de *altruismo aparente* sobre la lucha feminista.

En primer lugar, atendiendo a los niveles de *macro-análisis* del texto que propone García Negroni (1992), la *exposición* del discurso de Bosque tiende, inmediatamente después del breve *exordio*, a la desacreditación de las guías y de quienes las elaboraron. Es relevante "el orden en la argumentación [ya que] traduce (...) en primer lugar la selección de lo que el locutor desea que tome en consideración el alocutario" (Vignaux en García Negroni; 1992: 63). Así, Bosque comienza haciendo referencia a la ausencia de especialistas de la lengua en la elaboración de las guías, es decir, las presenta negativamente:

> La mayor parte de estas guías han sido escritas sin la participación de lingüistas (...). Los textos a los que me refiero contienen recomendaciones que contravienen no solo normas de la Real Academia Española y la Asociación de Academias, sino también de varias gramáticas normativas, así como de numerosas guías de estilo elaboradas en los últimos años por muy diversos medios de comunicación (2012: 1)

[59] Teun A. Van Dijk, Norman Fairclough y Ruth Wodak.

Luego, enumera premisas mostrando una posición altruista al mencionar situaciones de discriminación hacia la mujer en el trabajo o haciendo referencia a la violencia doméstica, pero abandona esta posición al referirse al lenguaje:

> La primera premisa verdadera es el hecho cierto de que existe discriminación hacia la mujer en la sociedad (...), se siguen registrando situaciones de acoso sexual no siempre atendidas debidamente por las autoridades competentes. Existen todavía diferencias salariales entre hombres y mujeres. (...) Es también real el sexismo en la publicidad (...) y la existencia de comportamientos verbales sexistas. El lenguaje puede usarse, en efecto, con múltiples propósitos (...), desde luego también puede usarse para discriminar a personas o a grupos sociales (2012: 2-3)

Una vez que ha finalizado, dedica unas páginas al análisis de las propuestas presentes en las guías, pero tomando en primer lugar las voces de mujeres que no se sienten discriminadas. Concluye en que la lucha por la igualdad de géneros debe dirigirse a otras prácticas sociales, utilizando el nosotros inclusivo para convocar a quienes adhieren a esta postura netamente normativa. A esto, volveremos más adelante.

Por otra parte, un rasgo que podría pasar inadvertido, pero consideramos importante destacar es su denominación a tales trabajos simplemente como "guías" y, más adelante, son mencionadas mediante siglas direccionándonos al final del texto para conocer dicha referencia, pormenorizando así su identidad.

En un nivel de análisis *micro-discursivo* (García Negroni; 1992), podemos observar que se hace presente el concepto de *élite*, definido por Van Dijk (1993) como el poder de un grupo cualquiera sobre otros grupos sociales. En el texto de Bosque, aparece cuando el autor hace hincapié en que las guías no han sido elaboradas con la participación de lingüistas o profesionales del lenguaje y que, además, su contenido va en contra de las normas establecidas por la Real Academia Española, la Asociación de Academias, de gramáticas normativas y normas de estilo elaboradas por medios de comunicación. Así, podemos observar cómo postula el lugar de prestigio dentro de la sociedad para dichas instituciones. Esto es sumamente importante ya que, como explica Van Dijk, "el control de la situación social por los grupos dominantes puede entonces conducir a modelos de contexto que hacen aparecer su discurso como más creíble, mediante la eliminación o el desprestigio de fuentes alternativas de información y de opinión" (1999: 31). Si bien se es necesario atender al deber de trabajar desde teorías e investigaciones precedentes, la postura de una concepción unilateral y elitista contradice la esencia del lenguaje. Ya que éste, como —paradójicamente—

recuerda Bosque, "refleja, especialmente en su léxico, distinciones de naturaleza social" (2012:15). Sin embargo, líneas antes, el autor manifiesta su asombro ante "las personas que creen que los significados de las palabras se deciden en asambleas de notables y que se negocian y se promulgan como las leyes" (2012:15). ¿Acaso éste no ha sido el legendario trabajo de la Real Academia Española?

Para remarcar la autoridad o, mejor dicho, exponer la diferenciación y, a partir de allí, el estatus de *élite*, el autor *ironiza* (García Negroni; 1992) al hablar o hacer referencia a los saberes de quienes elaboraron las guías o el lugar desde el que se las lleva a cabo:

> (...) sus autores parecen entender que las decisiones sobre todas estas cuestiones deben tomarse sin la intervención de los profesionales del lenguaje, de forma que el criterio para decidir si existe o no sexismo lingüístico será la conciencia social de las mujeres o, simplemente, de los ciudadanos contrarios a la discriminación (Bosque; 2012:1).

La *ironía* es una de las herramientas más utilizadas por el autor a lo largo de su discurso.

También, cuestiona el grado de autoridad de quienes escribieron las guías deslegitimando cualquier posibilidad de consideración al decir. Explica que "tiene, pues, pleno sentido preguntarse qué autoridad (profesional, científica, social, política, administrativa) poseen las personas que tan escrupulosamente dictaminan la presencia de sexismo en tales expresiones, y con ello en quienes las emplean" (Bosque; 2012:6).

Lo expuesto anteriormente muestra cómo Bosque busca fundamentar su posición y la de la Real Academia Española, exponiéndola como la única habilitada a establecer cambios en el lenguaje. De manera que, como pensaba Voloshinov, "La clase dirigente se esfuerza por impartir al signo ideológico un carácter eterno, supraclasista, por extinguir u ocultar la lucha entre los juicios sociales de valor que aparecen en aquél, por hacer que el signo sea uniacentual." (1930: 37). Sabemos que este autor pensaba al signo como arena de lucha de clases y que, gracias a ello, el signo se mantiene vivo. Esta característica le es intrínseca ya que, "un signo que ha sido apartado de las presiones de la lucha social, se debilita inevitablemente" (Voloshinov; 1930: 37). Decir que la lengua cambia y que esos cambios no son arbitrarios, sino que son fenómenos lingüísticos producidos a partir de fenómenos sociales, no tiene que ver con adherir a tal o cual teoría, sino con que es un hecho indiscutible que nos muestra la historia de la lengua ya que ésta es justamente histórica. Bosque

mismo aclara —como dijimos recién— que "nadie niega que la lengua refleje, especialmente en su léxico, distinciones de naturaleza social, pero es muy discutible que la evolución de su estructura morfológica y sintáctica dependa de la decisión consciente de los hablantes o que se pueda controlar con normas de política lingüística" (2012: 15). En realidad, sabemos que semejantes cambios no se realizan de un día para el otro ni mediante acuerdos de alguna institución en particular. Pero, por un lado, tampoco es eso a lo que se aspira con el debate del lenguaje no sexista o inclusivo y por el otro, estos cambios ya son un hecho, están en la calle, en las escuelas, en los clubes; poco a poco, van ganando terreno en diferentes espacios sociales. Es verdad que eso provoca un temblor en quienes tienen una perspectiva conservadora del lenguaje, pero es, justamente, a eso a lo que apunta: a interpelarnos, a hacer ruido, a hacernos repensar el papel de la lengua y el uso que hacemos de ella como hablantes. También, nos lleva a pensar la carga ideológica que acarrea el lenguaje, entender que hay algo que molesta y debe pensarse: como la binaridad genérica que ya no se corresponde a la diversidad genérica social.

Retomando el análisis, es posible ver que Bosque también toma decisiones gráficas vinculadas a la tipografía y a la justificación, al hacer referencia a aquellas instituciones de renombre que han abogado por el uso de un lenguaje no sexista como la UNESCO. Estas decisiones afectan porque pueden resultar molestas a la vista. La elección de Bosque en su texto puede ser asociada a la categoría de *mitigación* que plantea García Negroni (1992) como una herramienta discursiva, que en este caso sería una herramienta gráfica dentro del discurso. Si bien Bosque no deja de nombrar a las instituciones, la disposición que utiliza las hace pasar desapercibidas.

Una situación contraria sucede al mencionar con nombre y apellido a diez autoras de textos en los que no se manifiesta por parte de las mismas una identificación con la crítica al lenguaje como sexista. Es decir, valida su posición *elitista* a partir de una dominación legitimada por los mismos grupos subordinados —las mujeres—, no mediante la fuerza, sino trabajando desde el terreno cultural e ideológico. En palabras de Antonio Gramsci, podríamos decir que lo hace desde un *liderazgo hegemónico.* Bosque recuerda específicamente uno de los textos, el de la investigadora Margarita Salas y, de forma *irónica,* concluye: "Solo a los redactores de las guías que menciono les sorprenderá que se incluya a sí misma en la referencia del sustantivo *científicos*" (2012: 7). Más aún, vemos que lo que Van Dijk (S/d) plantea en torno a las poblaciones discriminadas racialmente, se ajusta a lo desarrollado por Bosque: da información sobre mujeres, pero provenientes de

grupos dominantes, es decir, no define su situación "en términos de l[a]s propi[a]s protagonist[a]s" (Van Dijk; s/d: 26).

En la *peroración* (García Negroni; 1992), Bosque afirma

> Intuyo que somos muchos —y muchas— los que pensamos que la verdadera lucha por la igualdad consiste en tratar de que se extienda por completo en las prácticas sociales y en la mentalidad de los ciudadanos. No creemos que tenga sentido formar las estructuras lingüísticas para que constituyan un espejo de la realidad, impulsar políticas normativas que separen el lenguaje oficial del real, ahondar en las etimologías para descartar el uso actual de expresiones ya fosilizadas o pensar que las convenciones gramaticales nos impiden expresar en libertad nuestros pensamientos o interpretar los de los demás (Bosque; 2012: 16)

Con ello, Bosque no solo se expresa ante las guías, ante quienes las escribieron y señala la imposibilidad de su aplicación, sino que, también, marca la distinción entre las mujeres que buscan la visibilidad en otras prácticas sociales y que no se sienten discriminadas por el lenguaje. Además, realiza un llamado a preguntarse por los límites frente a la problemática de visibilidad de la mujer en el lenguaje, problemática que expresa entre comillas, poniendo en duda que así sea. Pero, lo que más se destaca, es aquello para lo que viene preparándonos y acentúa al inicio de su discurso: la orientación de la lucha por la visibilización de la mujer hacia otras prácticas sociales y no hacia el lenguaje. Lo cual, creemos, es un modo de deslegitimar una parte de la lucha feminista.

Si esto es así, cabría preguntarse por qué, por ejemplo, en diciembre de 2012, la ley Nº 26.791 sobre violencia de género modificó el artículo 80 del Código Penal e incluyó el femicidio como agravante. A partir de ello, el uso de esta palabra, si bien no es una figura autónoma en la ley, cobró relevancia en los medios y se distanció de la palabra homicidio, antes usada indistintamente para hablar de asesinato. La respuesta, creemos, es que —contrariamente a lo que opina Bosque— la lucha por la visibilidad de la mujer —y agregamos: por la del resto de los géneros— no se reduce a otras prácticas, sino que el uso y apropiación del lenguaje, la identificación a partir del mismo, es tan necesario como el resto. Como dice Diana Maffía "controlar el lenguaje es controlar la producción de significados, los mundos posibles, nuestras intervenciones en la cultura y en la construcción de lo social. Y por eso las mujeres libramos una batalla para entrar explícitamente en el lenguaje" (2012).

Entendemos así, que este movimiento en el lenguaje, además de natural, es necesario. Va de la mano del resto de las luchas que abarcan la revolución contra el

sistema patriarcal porque "el lenguaje es el techo que nos abriga o el silencioso empujón que nos deja a la intemperie, fuera de lo humano" (Maffía; 2012).

BIBLIOGRAFÍA

Fairclough, Norman y Wodak, Ruth. (1997) Critical discourse analysis en Van Dijk, T. (Ed.) Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: a multidisciplinary introduction. Sage Publications. London. Traducción: María Angélica Hechim.

García Negroni, M, Zoppi Fontana, M. (1992). Capítulo 3 La argumentación: una dimensión del lenguaje en *Análisis Lingüístico y Discurso Político El poder de enunciar*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Giroux, Henry A. (s/d) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas.* Paidós: Buenos Aires.

Ley 26.485. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Sancionada: Marzo 11 de 2009. Promulgada de Hecho: Abril 1 de 2009. Disponible en http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm

Maffía, Diana. Hacia un lenguaje inclusivo ¿Es posible? Jornadas de actualización profesional sobre traducción, análisis del discurso, género y lenguaje inclusivo. Universidad de Belgrano. 2012.

Van Dijk, Teun A. (2007) Análisis del discurso ideológico en *Versión, estudios de comunicación y política*. Olé Me-xhic-co Editores. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. México.

Van Dijk, Teun A. (1999) El análisis crítico del discurso en Revista *Anthropos* N° 186, pp. 23-36. Barcelona.

Van Dijk, Teun A. (1993) *El racismo de la élite. Denominación: de origen extranjero.* Reproducción del artículo, «Elite discourse and racism».

Voloshinov, Valentin N. (1930). El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Nueva visión. Buenos Aires. 1976.

LA VARIANTE *-E(S)* COMO ALTERNATIVA AL MASCULINO GENÉRICO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-ETIMOLÓGICA

Rocío Belén Piñero

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

En las últimas décadas, se ha evidenciado la emergencia de nuevas variantes morfo-semánticas que conforman el registro generalmente llamado lenguaje inclusivo, incluyente, no binario o no sexista. Este trabajo indaga acerca del género gramatical y, en particular, una de las nuevas formas genéricas que han surgido: la terminación *-e(s)*. El trabajo se enmarca dentro de la línea de Halliday (2001) y Mailhammer (2013) a partir de un abordaje socio-etimológico y diacrónico del género gramatical en la desinencia de género común *-e(s)*. Esto implica un estudio de las mutaciones morfológicas, semánticas, normativas y de uso de dicha variante. Respecto de la metodología, se realizará una descripción de la forma *-e(s)*, que incluirá ejemplos de instanciaciones reales de la variante en uso. Uno de los principales hallazgos de este trabajo es el uso creciente y la apropiación de variantes genéricas dentro de la normativa estandarizada y de otras formas marginales no solo en registros informales, como grafitis, carteles, memes y publicaciones en redes sociales, sino también en registros académico-científicos y otros oficiales, como campañas y comunicados institucionales y estatales. En ese sentido, cabe preguntarse en qué medida las prácticas lingüísticas están ligadas a las prácticas sociales y las dinámicas socioculturales de las comunidades y viceversa.

Palabras clave: género gramatical; registro; lenguaje inclusivo; lenguaje no sexista; masculino genérico

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo indagar acerca del género gramatical y, en particular, la forma genérica *–e(s)*, desde una perspectiva socio-etimológica. Esto implica un estudio diacrónico de las mutaciones morfológicas, semánticas y discursivas del género gramatical a partir de las variantes morfo-semánticas que han surgido en las últimas décadas en la formación de determinantes, pronombres, sustantivos y adjetivos para suplir el morfema de género no marcado—masculino—, caracterizado por las inflexiones *-o*, *-os*, *-e* y *–es* y los artículos *el*, *los, un* y *unos*. Entre las variantes dentro o fuera de la normativa que coexisten en la actualidad con el masculino genérico se encuentran las formas *-o/a(s)*, *-o-a(s)*, *-oa(s)*, las desinencias formadas por los

símbolos @ (arroba) y * (asterisco) y las terminaciones con las letras *-x(s)* (equis), *-i(s)* y *-e(s)*, en reemplazo de las flexiones masculinizadas. Todas estas formas, junto con variantes sintácticas y léxicas, forman parte de lo que comúnmente se denomina lenguaje inclusivo, incluyente, no binario o no sexista, que tiene como principales finalidades evitar el lenguaje sexista, exclusivo y androcéntrico, y visibilizar la diversidad sexual y de géneros.

La lingüística sistémico-funcional como marco de referencia permite arrojar luz no solo sobre la etimología de estructuras y lexemas, sino de su semanticidad y resemantización en contextos reales a lo largo del tiempo. El estudio de las variantes morfo-semánticas como parte de un sistema semiótico, es decir, de un *registro* (Halliday, 2001), posibilita indagar acerca de las variaciones de los lexemas, morfemas, estructuras y aspectos gramaticales de sus variables de uso, contexto, registros, áreas de conocimiento, significados y, fundamentalmente, del discurso.

La resignificación y el cuestionamiento del masculino genérico, de carácter normativo según las academias de la lengua española y el uso estandarizado, han estado acompañados de discursos y procesos feministas y antipatriarcales asociados a prácticas de lucha y resistencia de los movimientos feministas y LGBTTTIQ+. Cabe destacar, entonces, que las prácticas lingüísticas están estrechamente vinculadas a las prácticas sociales de quienes hablan las lenguas y las dinámicas socioculturales de las comunidades. En ese sentido, el estudio riguroso de las prácticas lingüísticas es relevante en tanto y en cuanto también constituyen un pilar elemental para la cultura y la sociedad.

MARCO TEÓRICO

Para Ivonne Bordelois (2006), "la etimología nos permite una lectura que actualiza sus significados y les da un nuevo sentido" (p. 22), es decir, una "reinterpretación" del lenguaje. El estudio etimológico no se reduce a la historia de las palabras, ya que puede hacerse sobre un fonema, un morfema, un texto, expresiones lingüísticas, o cualquier construcción gramatical, entre otras entidades lingüísticas (Mailhammer, 2013). Por ello, este trabajo toma el concepto de *etimología estructural* de Mailhammer (2013) para analizar las variaciones del género gramatical. Los interrogantes sobre la proveniencia, el cómo y el porqué de una entidad lingüística pueden explicarse mediante un recorrido etimológico en combinación con otros enfoques. Tal es el caso de la lingüística sistémico-funcional, que permite que esa reinterpretación no esté aislada de los contextos de situación, del uso del lenguaje, esto es, de las

funcionalidades del lenguaje. Para Geoff Thompson (1996), "el significado es el uso" (p. 26; la traducción es mía), lo que significa que la semántica no puede deslindarse de los usos del lenguaje en situación. A partir de esa línea conceptual, este trabajo se vale de los conceptos de *registro*, *campo*, *tenor* y *modo* de Michael Halliday (2001), pertenecientes a dicho marco de referencia. Los últimos tres términos—*campo*, *tenor* y *modo*—"son las dimensiones de variación que caracterizan a un registro" (Thompson, 1996, p. 36; la traducción es mía) y que enmarcan en cierto modo la producción y la circulación de los discursos.

El concepto de *campo* se refiere al "marco institucional en que se produce un trozo de lenguaje e incluye no solo el tema de que se trata sino también toda la actividad del hablante o del participante en un determinado marco" (Halliday, 2001, p. 48). El *tenor* está vinculado a los sujetos participantes, sus roles sociales y discursivos, así como a las relaciones interpersonales entre elles (2001, p. 189). El *modo* hace referencia a los canales o los medios de producción y circulación de los textos. Relacionados con el concepto de *modo* están los géneros discursivos y las prácticas discursivas, en tanto tienen el potencial de caracterizar el *modo* (2001, pp. 189-190). Según Thompson (1996), la noción de *modo* incluye el cómo está funcionando el lenguaje en la interacción, es decir, si es escrito u oral, entre otros criterios (p. 36). Estas tres categorías condicionan en cierta medida el uso de la lengua en un texto y un contexto determinados y, a la vez, permiten predecir un *registro* (1996, p. 85), entendido como "la variación de acuerdo al uso" (Halliday y Hasan, 1989, p. 41), es decir, el uso del lenguaje según el contexto de producción del texto. En palabras de Thompson (1996), la noción de *registro* se refiere al "uso de ciertas configuraciones identificables de recursos lingüísticos en ciertos contextos" (p. 36).

METODOLOGÍA

El abordaje del morfema de género *–e(s)* se realizó desde una perspectiva socio-etimológica, a través de un estudio diacrónico siguiendo la línea de Halliday (2001, 2005) y Mailhammer (2013). Este estudio tiene un carácter exploratorio-descriptivo de corpus desde un enfoque crítico. Respecto de la metodología de trabajo, se caracterizó la forma genérica *-e(s)* desde sus primeros registros hasta la contemporaneidad. Esta descripción incluyó ejemplos de instanciaciones reales de la variante en uso. El corpus seleccionado está compuesto por textos del español del siglo XX y textos del siglo XXI, es decir, producciones contemporáneas a este estudio, producidos y en circulación en América Latina como en España. Para este trabajo se seleccionaron usos de la

variante en registros académicos, oficiales como en campañas políticas y propagandas de gobierno, textos periodísticos y textos científicos. El objetivo de analizar estos ejemplos es establecer mayores aproximaciones en cuanto a los usos y la semanticidad de los morfemas, sus transformaciones y su relación con procesos culturales.

TERMINACIÓN *-E(S)*

La terminación *-e* para el singular y *-es* para el plural ya existe para algunos sustantivos y adjetivos invariables en español, como *pobre* y *orfebre* o *alegre*, *invariable*, etcétera. También existen como parte de otros sufijos como *-ante* y *-ente*: *estudiante*, *docente*, *viajante* o *fabricante*. Los que pertenecen a esta categoría no varían en género y son comunes de dos, por lo que solo varían los determinantes demostrativos, los artículos y los adjetivos que modifican. En latín, estos sustantivos eran reconocidos por los gramáticos como *nomina communia* ("nombres comunes"). Originalmente, el sufijo "-nte" remitía a los participios activos o presentes de los verbos e indicaba la condición de estar realizando una acción. Con el devenir de los cambios lingüísticos y de época, algunos de estos participios se transformaron en adjetivos y sustantivos que son susceptibles de variar en número y género, por ejemplo, *sirviente/sirvienta*, *presidente/presidenta*, *cliente/clienta* y *dependiente/dependienta*. También existen otros sustantivos que al pluralizarse genéricamente adoptan la flexión *–e(s)*, como *trabajadores* y *profesores*. En otros casos, el masculino no finaliza en *-nte*, sino en *-e(s)*, y el género femenino se forma a partir de otra flexión, como en *jefe/jefa* o *sacerdote/sacerdotisa* (Real Academia Española, 2005).

En 1976, Álvaro García Meseguer, escritor, profesor e investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y miembro de la Junta Directiva de la Asociación para la Expansión Cultural de España, ya planteaba una alternativa al masculino genérico mediante el uso de la terminación *–e(s)*: "Necesitamos una señal gramatical nueva que corresponda a persona, utilizable en los casos de plurales relativos a grupos mixtos (…) así como en los casos en que se desea aludir a una persona sin conocer su sexo" (1976). Asimismo, García Meseguer (1976) argumenta:

> Como las desinencias en *o* y en *a* son, en la mayoría de los casos, las propias del masculino y el femenino, una solución sencilla consiste en asignar la desinencia en *e* al género común, es decir, a la persona'. Y agrega un ejemplo: 'Así, cuando une se dirija a un grupo en una conferencia, en una carta circular, etc., podrá comenzar diciendo "*querides amigues*". *Les trabajadores* podrán

> escribir en sus pancartas reivindicativas "estamos *hartes* de ser *explotades*". *Les polítiques* podrán llamar *compañeres* a sus *partidaries*. *Les progenitores* podrán educar a sus *hijes* más fácilmente en forma no sexista. En los periódicos, los anuncios por palabras solicitarán *une cocinere, une abogade* o *une secretarie.* (la cursiva es mía)

Se trata de registro académico, en el cual se analiza el género no marcado, se propone una alternativa y fue escrito por un científico para la comunidad académica. El tenor cobra relevancia en tanto y en cuanto quien enuncia es un lingüista que tiene cierto capital simbólico al ser investigador en lenguas y miembro de una institución dedicada a la divulgación cultural del Estado español. Ese prestigio social que otorga su rol académico le permite publicar sus análisis y propuestas en una revista del ámbito científico (campo) y compartirlo con sus colegas y otros destinatarios previstos y no previstos. Este documento constituye un antecedente relevante al referirnos al uso de esta variante, debido a su uso en el texto, a la propuesta de extenderlo y a su manifiesta problematización del sexismo en el lenguaje. Asimismo, plantea esta crítica desde una perspectiva que trasciende lo léxico y visibiliza un discurso sexista de corte estructural y gramatical presente en el uso del sistema lingüístico español.

Casi de manera simultánea, el 23 de junio de 1978, el diario *El País* publicó un artículo en respuesta a una investigación en la que se tilda la homosexualidad como una enfermedad, afirmación que, según la redacción, resulta prejuiciosa y discriminatoria. En este artículo, el autor utiliza el pronombre "*todes*" con la terminación *-es* en plural como alternativa al masculino genérico *todos*: "A ella han de someterse todes los demás, los «normales», es decir, los heterosexuales, con lo que pueden ser mantenidos los fundamentos del sistema" (Recabarren, 1978). Lo llamativo de este caso es que solo utiliza el lexema *todes* y no se aplica la terminación *-e(s)* de manera sistemática a los determinantes, sustantivos, adjetivos, pronombres. No obstante, el uso no es azaroso, sino que responde a una necesidad de visibilización de las comunidades homosexuales que estaban siendo atacadas mediante un artículo científico, a sabiendas de que las producciones de la comunidad científica tienen un fuerte peso simbólico en la sociedad y que influyen en la formación de opiniones y modelos culturales. En este caso, el modo y el tenor adquieren relevancia, ya que se trata de un diario de tirada masiva en España y que, así como la ciencia tiene capital simbólico, también goza de prestigio un diario como *El País.*

En 1993, el blog *Petronilo, el próximo vinilo* publicó una entrada sobre un recital de Juana La Loca y otras bandas argentinas, y se utiliza la terminación *-es* de forma genérica: "Sin dudas una de las joyas más preciadas de la cassettería petronílica, hoy a disposición de *todes*" (1993; la cursiva es mía). En este fragmento, "*todes*" toma por marca de género la forma *-es* en plural, es decir, una variante del masculino genérico en plural para *todos*. En cuanto al campo de circulación de este texto, se trata de la difusión de eventos musicales. Es por ello que puede observarse un avance de la variante *-e(s)* en cuanto a los registros debido a la expansión de los campos en los cuales se utiliza.

Ya en 1994, en las actas de las jornadas Género y Valores en el País Vasco, sí se utilizó la terminación *-e(s)* de manera sistemática en toda palabra con potencial de flexión de género en los trabajos de María Jesús Izquierdo Benito. Así, no solo se habla de "*todes*", sino de "*les seres humanes*" y "*elles*": "La capacidad realizadora de quien se halla en posición de poder implica una situación de dependencia objetiva respecto de *les sometides* en el sentido de que sin *elles*, no puede realizar sus aspiraciones o propósitos" (1994; la cursiva es mía). Si bien las jornadas tomaron como eje la cuestión de los géneros, no deja de ser llamativo que se haya aplicado esta terminación a trabajos científicos en las actas oficiales de un evento organizado por una dependencia pública (Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer del Gobierno Vasco).

En el año 2000, un blog a nombre de Pérez-Reverte, perteneciente al escritor y periodista español Arturo Pérez Reverte, acérrimo opositor a cualquier forma de lenguaje no sexista en la actualidad, publicó argumentos en contra del uso de alternativas al masculino genérico y hace referencia a la terminación *-e(s)*:

> Se barajan otras opciones, que me parecen más acertadas (Don Arturo, ¿Es usted adivino?) y a las que me voy a adaptar más rápidamente (ya me he puesto a prueba y lo he conseguido en poco tiempo gracias a mis habilidades de chimpancé heavy). La solución (sí, sí): vamos a usar la vocal "e": así se diría "eses mediques", "les psiquiatres", "unes perres"... para referirse a un grupo en el que hay machos y hembras de una misma especie. Se sufre pero se aprende. Creo que he captado la idea (o no, que esto se vuelve ya raro, raro) (Pérez-Reverte, 2000).

En este caso, en un medio informal como un blog, pero perteneciente a una personalidad influyente de la cultura española, el autor ironiza sobre las propuestas y considera a la terminación *-e(s)* como la más acertada o menos

ridícula, aunque en clara oposición a adoptar nuevas formas y cambiar la normativa vigente.

La Fundación del Español Urgente de España (Fundéu BBVA) tiene como objetivo "impulsar el buen uso del español en los medios de comunicación" (Fundéu BBVA, s/f). En el año 2017, esta fundación republicó en su sitio web un fragmento del artículo titulado "La lengua no tiene sexo: «Elle está cansade»", escrito por la periodista Lorena G. Maldonado originalmente para el diario *El Español* ese mismo año. Esta autora plantea la exclusión lingüística que vivencian a diario las personas trans o las personas de género no binario. Asimismo, argumenta que "la reivindicación lingüística que piden a los diccionarios es la inclusión del pronombre *elle* para referirse al sujeto de género neutro, así como la terminación de las palabras en *-e*". En cierto sentido, la nota defiende la posibilidad de comenzar a utilizar de manera más asidua alternativas lingüísticas inclusivas y de codificar estas variantes, incluyendo el pronombre *elle*, en el diccionario y, por extensión, en las gramáticas españolas. Este caso es importante para la disputa lingüística, puesto que en una institución de prestigio en la comunidad de lingüistas y comunicadores como Fundéu, que generalmente se muestra inflexible ante el lenguaje inclusivo, y un periódico de renombre en España se presenta como una posibilidad la inclusión de una alternativa al masculino genérico. No obstante, dicha publicación no se efectuó a modo de editorial, sino que fue firmada por una periodista.

El año 2018 marcó un punto de inflexión en cuanto a la utilización de la variante *-e(s)* en la Argentina. A raíz de las movilizaciones estudiantiles en el marco del tratamiento del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, en junio de ese año Natalia Mira, vicepresidenta del Centro de Estudiantes del Colegio Carlos Pellegrini de Buenos Aires, habló en vivo de "les diputades indecises", "poques", "les/algunes docentes", "nosotres" y "les padres y madres" frente a los medios de televisión, como *TN* o *A24*, donde incluso tuvo un cruce televisivo con Eduardo Feinmann, el conductor del programa, por el uso del lenguaje no binario. Su discurso tuvo amplia repercusión mediática y fue tema de debate en todos los ámbitos. Este hecho puntual resulta trascendental para el desarrollo de la variante, ya que se visibiliza el paso de la escritura, modo en el que era mayormente utilizada, a la oralidad, donde la espontaneidad puede dificultar su uso de manera sistemática. Sin embargo, la *-e* comienza a expandirse aún más como opción no androcéntrica ni binaria a partir de les jóvenes que visibilizaron su uso y se apropiaron de ella.

Desde la década de 1980, se han evidenciado usos de las variantes alternativas en distintos registros, principalmente informales, pero con un aumento en la frecuencia en otro tipo de registros de índole formal, como se ha mostrado en este trabajo. En efecto, en los últimos años se ha retomado la variante *-e(s)* en registros informales y formales para dar alternativas que refuten tres argumentos clave respecto del lenguaje no binario. El primero es el argumento de la imposibilidad sistémica del español respecto del uso de los símbolos no lingüísticos @ y *. El segundo remite al principio de economía lingüística en el desdoblamiento—*niños y niñas*— o de la construcción *-o/a(s)*. Por último, resuelve el problema del carácter impronunciable de la terminación *-x(s)* en la oralidad. El morfema *-e(s)* constituye actualmente una posibilidad lingüística para los sustantivos, adjetivos, artículos y demostrativos, a la vez que aboga por el sentido de la economía lingüística y no presenta dificultades fonéticas para su pronunciación (Sarmiento Salinas, 2015, p. 870). La terminación *-e(s)* se plantea como una forma más inclusiva, superadora y conciliadora en el sentido de que se presenta como un punto intermedio para mostrar mayor acercamiento con la academia. Asimismo, rompe con los binarismos sexo-genéricos y visibiliza las relaciones de poder que detenta la dominación masculina en el lenguaje. El uso de esta terminación, así como de otras variantes que coexisten en la actualidad, plantea la necesidad de evitar las dicotomías que excluyen a identidades de géneros y sexualidades disidentes, no estereotipadas o marcadas y nombra aquello que sí existe.

Puede entenderse, entonces, que el masculino como género no marcado "es el resultado de la percepción histórica del rol inferior de la mujer en la sociedad, como también del aprendizaje de un uso cuya legitimidad, hasta ahora, no había sido puesto en tela de juicio" (Sarmiento Salinas, 2015, p. 866). Esto significa que hay una relación indisoluble entre la normativización del masculino como género no marcado y la dominación masculina en todas las esferas sociales, por lo que su convencionalización, aceptación y uso cotidiano responden a las estructuras sociales que garantizan la supervivencia de los capitales simbólicos de ciertos grupos sociales (Bourdieu, 2014) y de los marcos cognitivo-culturales que los regulan. En ese sentido, los fenómenos socioculturales han sido puntos de inflexión en la genealogía del género gramatical. Las luchas y la visibilidad de las organizaciones feministas y LGBTTTIQ+, así como los cambios legislativos y culturales en la Argentina, han dado paso a la disputa por el sentido del lenguaje. Puede decirse entonces que

las necesidades y luchas sociales y políticas se trasladaron a necesidades y disputas lingüísticas.

CONCLUSIONES

El masculino genérico se constituyó como la forma no marcada y la norma desde que se tienen registros escritos del español y, en el siglo XVIII fue normativizado como tal por la RAE. Sin embargo, en el español contemporáneo han emergido nuevas variantes para (des)marcar y visibilizar los géneros en el lenguaje que conviven: el masculino genérico, el femenino, las formas comunes de dos, la división con guiones [*-o-as*] o barras [*-o/a(s)*], el desdoblamiento, los morfemas construidos por las letras *e*, *i* y *x*, y las construcciones con los símbolos @ y *. Si bien muchas de estas variantes se usan cada vez con mayor frecuencia en registros formales, académicos, científicos o periodísticos, siguen siendo marginales y proscriptas por la academia.

El uso de una u otra variante en detrimento de otras en los diferentes registros se debe a diversos factores. El primero responde a lo que dictan las normas lingüísticas en cuanto a economía, legibilidad y practicidad del lenguaje. En otro orden, el segundo factor está vinculado a las elecciones políticas e ideológicas de les hablantes. Hay usuaries que optan por observar la norma y reconocen que el genérico masculino no constituye *per se* un acto de discriminación, y hay otres que consideran que dicha forma invisibiliza los géneros no dominantes, tal como sucede en las prácticas sociales. Este segundo grupo suele optar por utilizar alternativas lingüísticas en la mayor cantidad de registros posibles, tanto en la oralidad como en la escritura, para visibilizar y contrarrestar las desigualdades de género y la naturalización de lógicas patriarcales en el uso del lenguaje.

Desde una perspectiva socioetimológica, los ejemplos precedentes son relevantes para analizar la genealogía del género gramatical. La diversidad de *campos* y *tenores* (Halliday, 2001) también contribuye al surgimiento y la apropiación de variantes de una forma lingüística. Si el *campo* de uso no se restringe a temáticas vinculadas a los estudios de género, puede decirse que la variante crece también en su diversidad de registros. En los casos en que los sujetos pertenecen al ámbito académico o a instituciones, el *tenor* se relaciona con los sujetos que poseen cierto capital simbólico adquirido (Bourdieu, 2014), a diferencia de otros hablantes que carecen de dicho prestigio. No obstante, el *modo* de circulación, como en el caso de telenovelas y medios audiovisuales, el

acceso y la exposición a dichas variantes producen su reconocimiento y naturalización gradual.

De acuerdo con Mercedes Bengoechea (2005), "[e]l efecto del masculino genérico refuerza las formas masculinas, y el uso del masculino universal produce imágenes mentales masculinas" (p. 9). Es importante que se les otorgue mayor visibilidad a las cuestiones de género y sexualidad mediante los cambios en las prácticas lingüísticas, ya que estas no pueden ser separadas de las conceptualizaciones sobre los sujetos y sus relaciones, los eventos, las cosas, los sistemas y las instituciones que regulan el ser, el estar y el hacer de los individuos. El uso consciente o inconsciente de una u otra forma implica que les usuaries de las lenguas se apropien de ellas por las percepciones ideológicas que tienen sobre el lenguaje, las normas y el orden socio-político. Hacer un estudio genealógico y arqueológico del género gramatical en sus formas genéricas permite percibir la influencia de los cambios socio-culturales y políticos en el uso de las lenguas y viceversa, es decir, observar también el impacto que tienen las prácticas lingüísticas que se salen de las normas en las percepciones de les usuaries.

BIBLIOGRAFÍA

Bengoechea, M. (2005). *Sexismo y androcentrismo en los textos administrativo-normativos*. España: Universidad de Alcalá. Recuperado de http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Lenguaje/sexsismo%20y%20androcentrismo%20en%20texto%20administrativos.pdf

Bordelois, I. (2006). *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bourdieu, P. (2014). *Homo academicus.* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

García Meseguer, A. (1978). Sexismo y lenguaje. *Cambio 16*, número 260. Recuperado de https://www.grijalvo.com/Alvaro_Garcia_Meseguer/Sexismo_y_lenguaje.htm

Halliday, M. A. K.; Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México/Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Izquierdo Benito, M. J. (1995). Sistema sexo/género y valores: perspectiva materialista. En Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer, Jornadas Género y Valores. Jornadas llevadas a cabo en Vitoria-Gasteiz, País Vasco. Recuperado de

http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_jornadas/es_emakunde/adjuntos/jornada.04.genero.valores.cas.pdf

Mailhammer, R. (ed.) (2013). *Lexical and Structural Etymology*. Boston / Berlin: De Gruyter.

Maldonado, L. (27 de junio de 2017). La lengua no tiene sexo: «Elle está cansade». *Fundéu BBVA*. Recuperado de https://www.fundeu.es/noticia/la-lengua-no-tiene-sexo-elle-esta-cansade/

Pérez-Reverte, A. (2 de abril de 2000). Clientes y clientas [Entrada en un blog]. Artículos de Arturo Pérez-Reverte. Recuperado de http://arturoperez-reverte.blogspot.com.ar/2010/09/clientes-y-clientas.html

Petronilo el próximo vinilo (18 de junio de 1993). Nuevo Rock Argentino Quilmes 199X con Los Látigos + Peligrosos Gorriones + La Morza + Martes Menta + Juana La Loca [Entrada en un blog]. Recuperado de https://petronilo.weebly.com/el-lavadero/nuevo-rock-argentino-quilmes-199x-con-los-latigos-peligrosos-gorriones-la-morza-martes-menta-juana-la-loca

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas.* Madrid: Santillana Ediciones Generales.

Recabarren, L. E. (23 de junio de 1978). La anti-homosexualidad del profesor Llavero: una cuestión política. El País. Recuperado de https://elpais.com/diario/1978/06/23/sociedad/267400803_850215.html

Sarmiento Salinas, M. A. (2015). La e para la desexualización del género en beneficio de la motivación de ELE en Suecia. Revitalizando la propuesta de Álvaro García Meseguer. En Morimoto, Y.; Pavón Lucero, M. V.; Santamaría Martínez, R. (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas de Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Getafe: ASELE. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426204

Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar.* New York: St. Martin's Press, Inc.

PENSAR NUEVOS LENGUAJES

Martín Medina

Facultad de Filosofía y Letras-UBA, IICE.

Estoy a punto de mostrar,
estoy a punto de enseñar a Dios
algo de nosotros, algo de mí.

Tal vez ni yo sepa quién soy,
y necesite una salida,
algo de nosotros, algo de mí.

Trans-algo, Discutible, Babasónicos.

RESUMEN

El presente trabajo analizará propuestas de autoras feministas, con el fin de mostrar que el lenguaje es una de las formas de construir nuestra propia subjetividad. En primer lugar, se considerará la propuesta de Carole Pateman *El contrato sexual* (1995) —el capítulo Nº 8 "¿El final de la historia?"— y la propuesta desarrollada por Rita Segato, en *8 Ensayos sobre la decolonialidad* (2013) —"Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad". Se utilizarán estos textos para dar cuenta de cómo el sistema jurídico actual está basado en un contrato social, que mantiene la naturalización de la dominación de determinada masculinidad sobre la mujer y los sectores disidentes al sistema patriarcal. Por otra parte, los análisis de Segato resaltan la necesidad de poder conformar un análisis interserseccional para dar cuenta de la vulnerabilidad de determinados sectores sociales.

A su vez, se abordará el artículo de Oyerobke Oyewuni escrito en *Africaneando* (2010), en particular, el capítulo llamado: "Conceptualizando el género. Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana." Con el fin de exhibir como las críticas del feminismo blanco hacia el sistema patriarcal tienen como base a la familia nuclear y, por esta razón, mantienen un sesgo eurocentrista. En este punto, se establece una relación con los planteos que realiza Diana Maffia, en *Violencia, Justicia y lenguaje y Travesticidio/Transfemicidio como crimen de género* (2018), permitiendo pensar como el lenguaje occidental desarrolla una violencia hacia las mujeres y disidencias sexuales, lo cual repercute en el sistema jurídico vigente.

Palabras claves: Subjetividad; Feminismo; Lenguaje jurídico; Eurocentrismo; Disidencia.

APORTES FEMINISTAS: UNA CRÍTICA AL LENGUAJE DEL DERECHO

Carole Pateman comienza el capítulo "¿El final de la historia?" Denunciado que la libertad civil depende del derecho patriarcal y más allá que se hayan dado una serie de avances, aún, se mantiene un sistema de opresión hacia las mujeres. En este sentido, señala que el derecho de la maternidad y paternidad perpetúan las estructuras patriarcales de pensamiento (cf. 1995: 301). Al mismo tiempo, señala cómo la conformación del contrato original es una ficción política que inventa una génesis, en la cual se le otorga a la masculinidad un poder creativo. Sin embargo, destaca la imposibilidad de acceder al origen del contrato y lo contraproducente que es para un movimiento que busca la liberación de los oprimidos, realizar una investigación histórica pretendiendo encontrar el punto de partida. En este aspecto, la propuesta de la autora es traslucir una crítica al relato conformado por la modernidad.

Dentro de esta crítica a la génesis política de la modernidad, indica que el contrato está realizado por hombres blancos que, en un pacto de fraternidad, comparten tres pilares: el contrato social, el contrato sexual y el contrato de esclavitud. Así, muestra cómo el patriarcado está emparentado con la colonización y el racismo que se ejerce desde el hombre blanco hacia el negro y hacia la mujer[60]. Seguidamente, explica como las relaciones entre los sexos en el contrato original quedan como un hecho no-político y naturalizado (cf. 1995: 304). Continúa el planteo explicando que la mujer en la sociedad civil es sometida, ejemplificando con el *contrato de matrimonio*, donde la mujer va a ser explotada por el marido al cumplir funciones domésticas no rentadas. Pateman afirma que: "Solo uno de los sexos tiene pues, la capacidad de disfrutar de la libertad civil. La libertad civil incluye el derecho de acceso sexual a la mujer, y más ampliamente, de disfrutar del dominio como sexo, no como género" (cf. 1995: 307). En este sentido, la autora realiza un análisis del concepto "género", donde indica que, usualmente, se lo utiliza como sinónimo de mujer. Comprende que la potencia de referirse al género permite entender que la posición de la mujer no es dictada por la naturaleza o la biología, sino por un artificio político. No obstante, indica que utilizar el lenguaje de género refuerza el lenguaje civil, público y del individuo, en tanto no se cuestiona la dicotomía. Por esta razón, propone cuestionar las dicotomías que se dan en la sociedad civil: natural/civil, privado/público, mujer/varón y sexo/género (cf. 1995: 308).

[60] Es relevante pensar como Pateman destaca la relación que se establece entre la opresión colonial y la opresión patriarcal y, sin embargo, no logra realizar un análisis interseccional, en tanto, no desarrolla por ejemplo, la doble opresión que se genera en una mujer de raza negra.

Por otra parte, Segato, desde el marco de la decolonialidad, realiza una aguda crítica a la modernidad. A diferencia de Pateman, denuncia que es necesario profundizar una distinción con las corrientes de feminismo que conservan una posición eurocéntrica. Argumenta que estas últimas mantienen, de cierta forma, la propuesta moderna. Estas corrientes postulan al patriarcado como universal y, de ese modo, proponen el avance de la modernidad bajo diferentes variantes. La autora brinda como ejemplo la política de Derechos Humanos. Asimismo, Segato postula que el género, para la decolonialidad, no es un problema más dentro de la conformación de los sistemas de opresión. Sino que, coincidiendo con Julieta Paredes, comprende que, en la opresión de género se da un "entronque de patriarcados". Es decir, en estas latitudes se da una superposición de opresiones, donde se debe considerar la relación entre el género del mundo colonial moderno y el género del mundo-aldea. De esta manera, Segato, expone que, en las comunidades indígenas y afro-americanas, hay un patriarcado de baja intensidad. Allí, se desarrolla una tensión de parte de las mujeres que luchan por sus comunidades y también llevan críticas hacia el interior de sus pueblos. Esta propuesta teórica se sustenta por medio de materiales etnográficos, los cuales rastrean formas de vidas antes de la intromisión de la modernidad. En dichos estudios, se demuestra que, dentro de las comunidades, había jerarquías claras de la representación de la masculinidad y feminidad que no respondían al paradigma occidental. En la actualidad, se puede ver una intersección entre ambos paradigmas de género, aunque se puede generar una distinción analítica.

En este aspecto, se muestra como dentro del paradigma colonial moderno se da una fuerte jerarquía diferenciada entre la masculinidad y la feminidad, que se oculta bajo el discurso cívico. Allí, se diferencia de manera tajante el espacio de lo privado y lo público, siendo que lo público no deja de progresar y es el espacio destinado a la masculinidad. Al mismo tiempo, en las comunidades, se desarrolla otro tipo de relación entre estas dos esferas. A pesar de que se mantiene a la mujer en el espacio privado/doméstico, los hombres que participan de lo público realizan una consulta al espacio doméstico antes de tomar una decisión que afecte a la comunidad. Así, pese a la diferenciación, el género es concebido, desde las comunidades, como una dualidad jerárquica que otorga a ambos géneros plenitud ontológica y política. Por el contrario, la modernidad postula el binarismo, por ende, no hay complementación, sino más bien, una suplementación, que luego se universaliza y convierte al otro en resto (cf. 2013:87). De este modo, en el contrato social realizado por la modernidad

occidental la mujer queda sometida a una masculinidad hegemónica, la cual dictamina por medio de las normas jurídicas las formas de vidas.

Oyewuni, coincidiendo con Segato y Pateman, comienza su artículo indicando que la modernidad está basada en la colonización y la trata de personas esclavizadas. Al mismo tiempo, señala que la modernidad evoca la idea de capitalismo, industrialización y la conformación de los Estados-nación (cf. 2010: 25). La autora africana, destaca cómo, en la modernidad, se genera una expansión de Europa que impone una hegemonía cultural euroamericana. Esta hegemonía se ve profundizada en la producción de conocimientos sobre el comportamiento humano, la historia y la cultura. De esta manera, entiende que, para pensar los problemas del feminismo africano, se debe contextualizar los enfoques que se toman al analizar las problemáticas locales. Dado que, si se toman categorías eurocéntricas para analizar los conflictos particulares de la región, no se podrán develar la complejidad de la situación. Oyewuni propone no ignorar el papel del feminismo occidental, pero sí dar cuenta de que la identidad social e intereses son diferentes a los del contexto africano.

La autora africana va a explicar cómo desde occidente se concibe la categoría de "mujer" y la opresión hacia ella como un hecho universal, lo cual encuentra cuestionable, dado que por medio de la categoría de género se ha dado cuenta que la identidad es una conformación social. En este aspecto, considera relevante criticar si el problema de las afro-americanas es el género o puede ser otro factor como la raza que atraviesa a la conformación social de manera transversal. Asimismo, se recupera que en Estados Unidos la categoría de género utilizada por el feminismo blanco es cuestionada por académicas afro-americanas que dan cuenta de la relación del género con la raza y la clase social. Por medio de este planteo, se puede ver que Oyewuni coincide con Segato, en la necesidad de realizar un análisis interseccional para dar cuenta del hostigamiento de los sectores oprimidos. Allí, se encuentra el sujeto del feminismo junto a un amplio sector social, que se ve asediado por las formas de vidas propuestas por el patriarcado-capitalista.

Por otra parte, Oyewuni destaca que los conceptos del feminismo tienen su origen en la *familia nuclear*. Por este último concepto, entiende a la familia basada por excelencia en el género, donde se conforma una casa unifamiliar que está centrada en una esposa subordinada, un esposo patriarcal y los hijos (cf. 2010: 28). En este sentido, la autora africana destaca que la *familia nuclear* es específicamente occidental y no universal. Para argumentar esta afirmación, da cuenta de cómo, en diferentes culturas, se establece la maternidad en relación

con la descendencia y no con la relación sexual con un hombre (cf. 2010: 30). Da el ejemplo de la familia yoruba, que es una familia sin género, en tanto las relaciones se conforman según la edad. Seguidamente, profundiza su análisis al explicar determinadas palabras de la cultura yoruba. Por ejemplo, la autora indica que *omo* es la nomenclatura para "niño" que es mejor traducida como "criatura", dado que no se hace diferencia de género entre niña o niño. Asimismo, *oko* que es la palabra para designar a los cónyuges, la cual no distingue entre marido y mujer.

Oyewuni comprende que los retos del feminismo africano, es tener en cuenta que el feminismo occidental supone un binarismo entre masculino/femenino que es ajeno a muchas culturas africanas. Por esta razón, utilizar determinadas categorías ofusca la compresión de los conflictos locales y la conformación institucional particular que se desarrolla en estos territorios. De este modo, Oyewuni finaliza su artículo diciendo *"Los análisis y las interpretaciones de África deben empezar por África"* (2010: 35)

En este aspecto, lo que se ha intentado destacar por medio de las lecturas realizadas, es, en primer lugar, cómo el sistema jurídico y las normas sociales establecidas y legitimadas están basadas en un contrato sexual, como lo establece Pateman. Al mismo tiempo, analizamos cómo este contrato está relacionado con la esclavitud, lo cual es destacado desde perspectivas diferentes por las tres autoras citadas. Por otra parte, tanto Segato como Oyewuni explican que el feminismo occidental no logra dar cuenta de los problemas particulares, que se generan en las culturas no-occidentales. Asimismo, Oyewuni destaca cómo los conceptos del feminismo occidental impiden comprender las problemáticas sociales y la necesidad de conformar una producción de conocimiento desde el propio lugar.

LA VIOLENCIA EN EL LENGUAJE

Entendemos que es relevante traer al análisis la propuesta que ofrece Maffia en *Violencia, Justicia y lenguaje.* Allí, explica la ley de violencia familiar y cómo es posible, en la actualidad, sancionar la violencia simbólica. Asimismo, destaca que, dentro de la violencia simbólica, se encuentra la violencia verbal: un ejemplo obvio de ésta, es el insulto. Sin embargo, argumenta que se puede dar una forma de violencia menos obvia, si se considera el uso del genérico masculino. Un ejemplo de esto se da cuando se dice "todos los hombres", dado que, de este modo, "las mujeres" no se sabe si participan o no del enunciado. La filósofa indica que esta incertidumbre se vuelve peligrosa cuando el lenguaje se refiere a normas o derechos. En ese aspecto, señala que la forma del lenguaje

universal del derecho afecta al género, no solo al femenino, sino a todes aquelles grupos que disientan de la *subjetividad hegemónica*. Por esta razón, la propuesta que realiza es concebir una política feminista sobre el lenguaje. Ésta deberá incidir sobre las relaciones de poder, dando cuenta de la posición feminista en primera persona y revelando, por ende, las trampas del lenguaje, que enajenan la igualdad y la justicia al transformar la igualdad en identidad y la diferencia en desigualdad. Así, lo que se busca es cuestionar la idea de que el lenguaje representa la naturaleza y mostrar que, en el lenguaje, siempre hay un sujeto que se enuncia, el cual siempre tiene un género. Este género se construye performativamente con el lenguaje, dado que se asigna identidades y luego se las valoriza. De este modo, cuando el lenguaje deja afuera a una identidad, se comente una violencia. En este sentido, hay que (re)pensar la gramática y el lenguaje como una conformación ideológica, que es posible de cuestionar y modificar.

Por otra parte, nos parece relevante relacionar los textos analizados con el texto *Travesticidio/Transfemicidio como crimen de género*, en tanto este último artículo indaga cómo el feminismo hizo posible el uso del concepto de *feminicidio* en el ámbito jurídico[61]. Seguidamente, se explica como el femicidio entra dentro de los "litigios complejos", dado que conlleva múltiples factores a ser analizados para poder afrontarlos desde el Estado. A continuación, Maffia realiza una historización del proceso que dio lugar a que el femicidio pueda ser sancionado penalmente en nuestro país[62]. La filósofa toma en cuenta cómo este proceso permitió posteriormente pensar la definición de "*travesticidios/ transfemicidios*" por medio del inciso 4 de la ley 26.791. En este sentido, se destaca que, al ser una variante del homicidio agravado, exige que aquella persona que sufre este delito sea un *sujeto pasivo*. Las sanciones a estos delitos buscan proteger a los colectivos especialmente atacados por diversas razones. Entre las razones por las cuales son agredides dichas subjetividades, en la ley se

[61] Maffia retoma la definición de femicidio dada por Diane Rusell, quién la utilizó en el Tribunal Internacional de Crímenes contra las Mujeres en Bruselas en 1976: *"el femicidio está en el extremo final de un continuum de terror sexista que incluye una amplia variedad de abusos verbales y físicos como la violación, la tortura, la esclavitud sexual…"* (2018: 1).

[62] Al respecto, Maffia explica que luego que no se lograra obtener una figura penal por medio de la legislatura, *"se sancionó la ley 26.791 para modificar el artículo 80 del Código Penal ampliando el agravante del homicidio por el vínculo, abarcando tanto al cónyuge como al ex cónyuge, o a la persona con quien se mantiene o ha mantenido una relación de pareja, mediare o no convivencia. También se incluyeron aquellos homicidios cometidos por odio de género o de orientación sexual, identidad de género o su expresión (inciso 4), así como a una mujer cuando el hecho fuera perpetrado por un hombre y mediare violencia de género (inciso 11)"* (2018: 2).

destacan las siguientes: por el género que es opuesto al sexo y es una identidad autopercibida, la orientación sexual, la identidad de género, la expresión de género y la corporalidad —dado que la Ley de Identidad de Género permite realizar los cambios médicos, hormonales o quirúrgicos que la persona requiera para expresar su género. La filósofa argentina comprende que, mas allá de los enormes avances legales, la discriminación persiste, como así también, la violencia y el *odio de género*. Destaca que la figura de *odio de género* se vuelve central, dado que se pueden buscar pruebas para verificar la exteriorización. De este modo, Maffia resalta cómo el asesinato de Diana Sacayán fue un hecho bisagra en nuestro país, ya que el crimen permitió construir el concepto de transfemicidio/travesticidio. Considera que este caso fue relevante por la alevosía con la que se cometió el crimen y porque Sacayán era una dirigente de importancia para el colectivo Trans/ Travesti.

Por otra parte, es necesario considerar que, en la conformación del concepto transfemicidio/travesticidio, les investigadores que participaron de su elaboración elaboraron cuatro perspectivas predominantes: (i)la perspectiva LGBT que utiliza los conceptos de "crimen homofóbico" y "crimen de odio"; (ii) el enfoque feminista que utiliza el concepto "transfemicidio"; (iii) la perspectiva travesti que acuña el concepto "travesticidio"; (iv) el enfoque transversal que utiliza el concepto "crimen por prejuicio" (cf. 2018: 6). Estas variables conceptuales conllevan a que cambien los marcos para leer las violencias que ha sufrido la víctima y, por ende, las consecuencias que debe afrontar el victimario, considerando que cada concepto se refiere a sujetos diferentes. Por otra parte, Maffia retoma a Spade, quien cuestiona la concepción de "crímenes de odio". La idea de odio o fobia construye estos crímenes "como expresiones individuales de los prejuicios personales y por lo tanto eclipsan la comprensión de la naturaleza sistémica de la desigualdad" (2018: 6). En este punto, considero relevante retomar la explicación de femicidio que da Segato en el libro *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Allí, la autora expone que feminicidio es el asesinato de una *mujer genérica*, de un tipo de mujer, solo por ser mujer y por pertenecer a ese grupo social. De este modo, compara el genocidio que es la muerte de un sujeto genérico por pertenecer a un grupo étnico o racial con el de femicidio, en tanto ambos crímenes se dirigen a una categoría, no a un sujeto específico. Es decir, a este sujeto se lo despersonaliza como sujeto porque se hace predominar en él la categoría a la cual pertenece, sacándole todos sus rasgos biográficos o personales (cf. 2014: 36). Considero que tanto Spade como Segato permiten ver que la categoría de

femicidio no se puede considerar como un asesinato, sino que se debe dar cuenta de la violencia que sufre este sector social. En este aspecto, Spade destaca que con la expresión "crimen de odio", en tanto es atribuido a un individuo, corre el riesgo de no dar cuenta de la violencia sistemática que sufre la víctima. Asimismo, Segato da cuenta que "genocidio" no es una categoría válida para pensar los asesinatos sistemáticos de las mujeres, dado que éste tiene características particulares. Del mismo modo, es necesario elaborar la categoría de transfemicidio/travesticidio, en tanto permite abordar la violencia sistemática que sufre este colectivo y que tiene como último eslabón la muerte de las subjetividades que forman parte del mismo.

Considero importante tener en cuenta que el concepto de "trevesti", es una categoría política elaborada por Lohana Berskins, que propone construir la identidad cuestionando los sentidos que se otorga a la genitalidad en la cultura dominante. En este punto, el travestismo busca irrumpir la lógica binaria que es hegemónica y oprime a quienes se resisten a ser considerades como "varón" o "mujer" (cf. 2018: 4). De esta manera, se desprende el concepto de "travesticidio", el cual brinda una conceptualización más precisa de aquellos cuerpos que buscan irrumpir la lógica binaria, lógica, que en cierta medida se sustenta en el sistema jurídico actual. Por otra parte, es relevante considerar que el concepto "trans" da lugar a la conformación de la noción de "transfemicidio", el cual otorga un abanico más amplio para considerar a subjetividades que no se ven interpeladas por el concepto "travesti". De este modo, se puede ver la tensión de generar categorías precisas para tener en cuenta las singularidades del colectivo al que se refiere y, al mismo tiempo, la dificultad de generar categorías lo suficientemente amplias para que ciertas subjetividades no queden excluidas.

A MODO DE CONCLUSIÓN: DISLOCAR EL LENGUAJE POR MEDIO DE UNA EPISTEMOLOGÍA TRANS

El recorrido que se ha realizado por las distintas lecturas, buscó analizar la relación que tiene el lenguaje con las formas de vida que se desarrollan en la sociedad. Se considera, así, que el sistema jurídico está formulado en un lenguaje binario que oprime a sectores sociales y que forma parte de un sistema de violencia sistemática. En este punto, se puede destacar cómo Pateman cuestiona un contrato social que favorece a determinada masculinidad en desmedro de la opresión que sufren las mujeres, pero no logra tener en cuenta otros grupos disidentes del sistema como son los grupos trans/travestis. Para sustentar esta afirmación, se puede considerar el siguiente pasaje: "Si los

varones no están satisfechos con su orientación genérica pueden convertirse en transexuales, en simulacros de mujeres" (1995: 305). De este modo, se puede dar cuenta como la autora desprestigia la subjetividad trans y no logra ver la irrupción que genera en el sistema opresor hacia las mujeres y la diversidad. Por otra parte, es necesario recordar las críticas posteriores que se elaboran hacia el feminismo blanco por parte de Segato y Oyewuni. Quienes, a nuestro entender, profundizan la crítica de Pateman al universalismo moderno, ya que explican que es indispensable elaborar desarrollos teóricos desde los propios territorios. Así, desestiman que la solución pueda llegar como una receta médica que sea aplicable a cualquier subjetividad. De este modo, permiten volver a corporeizar la subjetividad, dando cuenta de la singularidad y el posicionamiento de cada cuerpo en un territorio determinado.

En los análisis de Maffia, es donde, de manera más clara, se puede ver que el lenguaje es lo que permite construir la identidad y que la identidad permite enunciar un lenguaje. Por esta razón, se vuelve indispensable poder elaborar conceptos que muestren las problemáticas sociales que sufren grupos oprimidos cómo los colectivos tran/travestis en estas latitudes. Dando cuenta que hay una violencia sistemática por parte de los usos del lenguaje y los modos de expresarnos en nuestra sociedad actual. En este sentido, la teoría trans/travesti hace vitales aportes para pensar-sentir nuevos modos de expresarnos. Al respecto, Marlene Wayar, acuña el concepto de *nostredad* como una manera de traspasar la conformación de la identidad/yo-otredad. Encuentra que hay una potencia en pensar las infancias como un lugar común, donde se piensa colectivamente y desafía el régimen heterosexista y adultocentrico (cf. 2018: 24). De este modo, comprendemos que, a partir de una crítica desde los afectos, Wayar elabora un agudo cuestionamiento al Estado, el cual deja las funciones paterno-maternales como una responsabilidad individual y no toma responsabilidad en las consecuencias que se desprenden desde allí (cf. 2018: 26). Consideramos relevante este cuestionamiento, en tanto permite la irrupción de un discurso teórico y habilita pensar la diferencia desde los sentidos que son constantemente vapuleados en un sistema donde solo cuenta el rédito propio y el resguardo de la mismidad. Conformar un discurso disidente de estas lógicas de opresión, donde no haya que excluir para enunciarse, aparece como una resistencia que habilita a realizar un cambio concreto en la manera de pensar y, por ende, en la forma de establecer normas jurídicas para una convivencia con las diversidades de nuestras maneras de existir.

BIBLIOGRAFÍA

MAFFÍA Diana. (2018) "Travesticidio/transfemicidio como crimen de género" (en prensa en Revista Jueces para la Democracia. Información y Debate N° 93, Madrid, diciembre 2018)

---------- *Violencia, Justicia y lenguaje*. S/R. Tomado de: http://campus.filo.uba.ar/course/view.php?id=2610&section=2

OYEWUMI, O. (2010). "Conceptualizando el género. Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana." En revista *Africaneando*, N° 4.

PATEMAN, Carole (1995) *El contrato sexual*, Cap 8 "¿El final de la historia?" Madrid, Anthropos.

SEGATO, Rita (2013) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*, "Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad", Buenos Aires, Prometeo.

---------- (2014) *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*, Buenos Aires, Ed. Tinta limón.

WAYAR, Marlene. (2018) *Travesti, una teoría lo suficientemente buena*, Buenos Aires, ed. Muchas Nueces.

DISCRIMINACIÓN, ASIMETRÍAS Y LENGUAJE INCLUSIVO

Patricia María Supisiche

Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Nacional de Villa María

RESUMEN

En el trabajo caracterizo algunos rasgos gramaticales que son la expresión de un lenguaje discriminatorio no inclusivo, de los que el género gramatical, eje de discusión y debate actual, es una de sus manifestaciones.

Siguiendo a Wodak-Meyer (2003), me guía el objetivo de visibilizar cómo la gramática está constituida por dispositivos que tienen la función de establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales. En este contexto, cobran relevancia tanto los nuevos usos del lenguaje inclusivo que apuntan a eliminar la asimetría entre hablantes y, en simultáneo, como la oposición que proviene de una institución como la RAE que, como portavoz técnico-gramatical y científica, ofrecería argumentos despojados de las deformaciones 'ideológicas' que supuestamente inundarían a las posiciones favorables a las diferentes alternativas inclusivas.

El aporte de este trabajo se orienta en varias direcciones: primero, ilustrar otros fenómenos (morfológicos, sintácticos y léxicos) que, por su carácter de fosilizados, expresan la asimetría que está en el eje de la discusión por el género. Segundo, 'desvelar' el carácter claramente ideológico de la postura de la RAE que no asume, identifica ni valora diferencias en pos de una panhispanidad, correlativa de una panmasculinidad. Tercero, apunto a cuestionar las críticas al lenguaje inclusivo y, al mismo tiempo, a legitimar técnicamente esos usos en el sentido de cómo las elecciones gramaticales no son neutrales, aunque las formas resueltas sean el producto de un largo proceso de arbitrarización, lo que conlleva a su posterior naturalización.

El trabajo ilustra especialmente la asimetría entre lo masculino y lo femenino, identificando algunos de sus procedimientos gramaticales como exclusión, extensión de alcance, énfasis por posición y asimilación que aparecen en los distintos niveles morfológico, sintáctico y léxico.

Palabras-clave: asimetría; discriminación; género; gramática; lenguaje inclusivo

INTRODUCCIÓN

Las discusiones actuales acerca del lenguaje inclusivo (y la ideología de género) suelen estar centradas en la oposición asimétrica entre lo femenino y lo

masculino, que se manifiesta en el género morfológico, dual y binarista que no solo asigna menor jerarquía a lo femenino sino que, al mismo, excluye a un tercer género.

Actualmente, en el campo nacional, el debate se ha intensificado y es paralelo al tratamiento y a la lucha de sectores feministas por la legalización de la interrupción voluntaria de embarazos; desde tales sectores emerge la oposición al binarismo femenino/masculino y la inclusión de un tercer género, expresado por los artículos *le*/*les* y la adopción del morfema *e* para aquellas palabras que designen seres animadxs y humanxs. Este morfema apunta a superar tanto al esquema de la asimetría masculino/femenino como al esquema binarista.

En este trabajo, busco apuntalar el espectro crítico de algunos sectores acerca de la asimetría y un tipo de lenguaje discriminatorio. De hecho, el lenguaje siempre discrimina, parcela, segmenta. Lo que está en juego es el carácter asimétrico de la diferenciación, por un lado; segundo, hacia dónde se orienta esa asimetría; y tercero, cuáles son los argumentos que presentan los detractores de la lucha político-lingüística por una simetría o lo que he llamado una ecogramática.

La lucha de género se da en todos los campos, esferas y, por supuesto, también en el lingüístico. Si se reclaman derechos, la lengua ocupa un lugar no menor, en una discusión sociopolítica cuyo derrotero es más político que lingüístico, con impacto del primero en el segundo.

En este trabajo, ilustro el modo como la lengua española realiza una operación de selección asimétrica en los distintos niveles morfológico, sintáctico y léxico a través de la formulación de algunos procedimientos.

ALGUNOS PROCEDIMIENTOS

El rasgo fundamental que caracteriza al lenguaje no inclusivo es la asimetría, refiriéndome con este término al diferente valor y empleo de lo masculino, lo femenino y el tercer término para referirse a personas que rechazan el binarismo. Aunque la expresión de las asimetrías no se reduce a la cuestión de género, todas ellas siempre están orientadas a los sectores mal llamados minoritarios, a aquellos que tradicionalmente han tenido menos poder en el circuito económico.

Tal asimetría, que permitiría asignar al sistema y al uso lingüísticos como discriminatorios, se expresa y se materializa a través de diferentes procedimientos en diferentes niveles del lenguaje como:

- Asimetría por exclusión: solo se menciona lo masculino o lo femenino: *los alumnos y las alumnas.*

- Asimetría por alcance: lo masculino contiene mayores valores y, por ello, incluye a lo masculino y a lo femenino: *los humanos, todos.*

- Asimetría por posición: lo masculino ocupa el primer lugar: *Señores y señoras.*

- Asimetría por asimilación o rotulación unívoca: casos en los que una función doméstica se atribuye solo a lo femenino o actividades laborales asociadas solo con lo femenino: *la maestra*. O al revés, algunos lexemas se asocian únicamente con funciones familiares, domésticas. Es lo que llamo asimetría inversa.

Los distintos procedimientos replican o se registran en los distintos niveles del lenguaje. Por ejemplo, es lo que ocurre con la Morfología, tema más ampliamente difundido, en donde se expresa el binarismo masculino/femenino que, orientado a los seres animados, se resuelve en macho/hembra. Esta oposición binarista de género se correlaciona con determinados morfemas. De ellos, el masculino es el que tiene la capacidad de incluir y extender su alcance a seres machos, hembras y a híbridos a través del morfema *o.*

Cuando el par diferenciador de género es léxico, como por ejemplo, *hombre/mujer*, el término masculino puede incluir a los femeninos porque el primero es 'genérico'. Es decir, hay una asimetría entre lo masculino y lo femenino para los seres animados ya que la situación inversa, como un femenino genérico, no es posible. La asimetría registrada opera por medio de dos procedimientos: por alcance respecto de la mayor amplitud del masculino por sobre el femenino. También se da la asimetría por exclusión porque se mantiene el esquema binario de macho/hembra.

La triple distinción de género es un fenómeno de reciente emergencia, por lo que no está contemplado en el sistema morfológico. Más allá de las cuestiones sociopolíticas que se dirimen en estas discusiones, es hacia el tercer factor y estos nuevos empleos hacia donde se dirigen las mayores críticas y rechazos de los sectores más conservadores.

También podemos detenernos en lo que ocurre cuando las palabras se relacionan, con lo que ingresamos en el campo de la Morfosintaxis.

En este nivel podemos ilustrar algunas opciones que ya no son preferenciales, como por ejemplo, la adopción, por parte de la mujer, del apellido del esposo, precedido de la preposición *de*, que significa posesión. Este uso presenta diferentes modalidades que no desarrollaré por razones de

espacio, aunque aún hay formularios y declaraciones juradas, como el pasaporte, que solicitan, en caso de que la declarante sea mujer, su apellido de casada. Como la opción inversa no es posible, estamos ante un caso de asimetría. Este uso era habitual hasta hace unos pocos años, aunque sigue actualmente vigente en algunas regiones del país como el Noroeste, por citar algún caso. Legalmente dejó de emplearse con la ley de matrimonio igualitario en 2015, que sustituyó a la reglamentación de 1969:

> Esta norma fue modificada con la sanción de la Ley del Matrimonio Igualitario para incluir a parejas de padres o madres del mismo sexo, y el orden pasó a ser optativo para hijos de todo tipo de parejas. Cada cónyuge pudo añadir a su apellido el de su cónyuge, precedido por la preposición 'de' (Giordanino, De Cucco Alconada 2017, p. 4).

El empleo del apellido de casada es, actualmente, una opción marcada, al menos en los grandes conglomerados urbanos de la región centro del país.

También dentro de la Sintaxis, entendiéndola como la relación entre elementos en el sintagma, hay algunos casos que ilustran cierta asimetría y discriminación negativa. Así, el orden de los elementos en la frase es uno de los fenómenos ilustrativos En gramática y sintaxis, lo que está en primer lugar es lo destacado, es aquello en lo que se enfatiza, de lo que se habla, correlativo, muchas veces, del agente de la acción y el sujeto gramatical (Ghío-Fernández 2008, p. 9).

Más allá de la coexistencia de diferentes alternativas para limitar la preminencia de lo masculino como *X*, *@*, *o*, *a*, *e* o solo *e* y apuntar a alguna equidad, si optamos por la variedad genérica, queda pendiente seleccionar el orden de las opciones. ¿A quién nombramos primero? ¿A ellos, ellas, elles? Esto implica también cierta asignación de jerarquía.

Hay unos cuantos casos relacionados con el orden de los elementos. Uno de ellos es la asignación de identidad de los sujetos, a través de la selección de la nominación por el apellido paterno. Desde hace unos pocos años, 2015, con el nuevo Código Civil y Comercial de 2014, vigente desde agosto de 2015, fueron derogadas las alternativas de la ley 18.248 de 1969 que establecía las normas para la inscripción de nombres de las personas naturales: estas llevaban un solo apellido, el paterno. Así,

> … el niño debía tener el apellido del padre o el apellido compuesto del padre u optar por el doble apellido. En ese caso, se inscribía primero el del padre y después el de la madre. Si no había acuerdo, los apellidos

> se ordenaban alfabéticamente. También era optativo para la mujer casada añadir a su apellido el del marido, precedido por la preposición 'de'". (Giordanino, De Cucco Alconada 2017, p. 4).

En la nueva norma, se presentan varias alternativas que difieren. Una de ellas es la posibilidad de llevar doble apellido (padre/madre) o el materno. Según uso y costumbre, en primer lugar va el apellido paterno y luego el materno. Por defecto es así. Optar por el apellido materno en primer lugar o solo el materno, supone una explicitación de ese requerimiento, con el esfuerzo que implica deber hacer las gestiones correspondientes. Como vemos, esta asimetría está en desuso y lo que era no marcado, ya dejó de serlo.

Otro uso, abandonado actualmente, quedaba claramente ilustrado en los anuncios de bodas y nacimientos del *hijo e hija.* En ambos se enfatizaba en los padres de los novios y, más precisamente, en el padre del novio o en el del niñx recién nacidx. Ese uso significaba asignar mayor relevancia a lo masculino, asimetría reflejada en la ubicación inicial (preferencial) de lo masculino en primer lugar.

Sumando otro nivel, el de las relaciones funcionales y léxicas que supone ciertos vínculos de orden, función y significado de las palabras, también hay casos representativos. Por ejemplo, en una frase como *X desposó a Z*, el verbo *desposar* implica un agente responsable de la acción y un objeto (pasivo) sobre el que recae el proceso. Muy importante es que la asociación esperada es que X sea un masculino y Z un femenino. Si bien ya no es usual, se trata de un caso de asimetría por exclusión ya que no era posible una posición y relación funcional inversa.

Desde el punto de vista del significado de las palabras o nivel léxico, es**,** como el morfológico, el más evidente y el que registra mayor cantidad de casos. Solo mencionaremos algunos de ellos. En la mayoría de los ejemplos, se trata de asimetría por exclusión, por alcance o por asimilación.

a. *Señor*, para expresar denominación de respeto en el ámbito formal, mientras que *señora* también agrega el rasgo de +casada.

b. *Señorito*: término formal que aludía al hijo de una familia aristocrática: mientras que, nuevamente, *señorita* se refería (y refiere) a la joven no casada.

c. *Soldado, capitán, mariscal, general*, con inexistencia de la denominación femenina. Una excepción la representa la *Generala* Juana Azurduy, ascendida postmortem.

d. *Juez*, *fiscal*, *intendente*, *concejal*, etc., que ofrecen vacilaciones; solo la forma masculina con artículo masculino (cada vez menos frecuente) o forma masculina con artículo femenino,

e. Asimilación o asimetría inversa: está extendida la denominación de *maestra* para todo/a docente del Nivel Primario; esto representa una asimetría inversa y denota que las funciones de servicios se relacionan más con las mujeres.

f. Otro caso de asimetría inversa lo representa la antigua denominación del Sindicato de Empleadas Domésticas, sesgo que posteriormente determinó la modificación por el de Sindicato de Personal de Casas Particulares.

g. La etimología de algunas palabras y su asociación actual como patrimonio, que alude a bienes materiales; y matrimonio que se refiere al ámbito doméstico y privado (Bordelois, 2003).

h. La mención de un hombre respecto de su pareja: '*mi mujer'*, caso en el que lo inverso es imposible: *'mi hombre': les presento a mi mujer/mi hombre.* Nótese, además, que en el link de la RAE sobre consultas lingüísticas (actualización 2018), una de las acepciones de *presidenta, juez, concejala y fiscala* es la *mujer* (no la pareja) del *presidente, juez, concejal y fiscal*, respectivamente. Mientras que la posibilidad inversa no es mencionada: juez como el hombre de la jueza.

Todos los casos abordados tienen en común la asimetría de género en los niveles gramaticales. Es decir, la asimetría sexista y la negación del género son transversales y se presentan en diferentes niveles gramaticales. Sin embargo, esta asimetría se comporta de manera diferente según el nivel. En el nivel morfológico y léxico, los rasgos contienen un gran número de fenómenos o ejemplos concretos. Lo mismo ocurre en el nivel sintáctico: sin embargo, a pesar de su ocurrencia, el énfasis por posición es menos visible por su carácter más abstracto, con menores evidencias en el sentido de que se encuentren materializados en alguna 'forma' que opera como mediadora. Asimismo, como hemos visto, hay algunos casos particulares actualmente en desuso. Con esto quiero resaltar que la eliminación de la asimetría de género no se reduce a las cuestiones de género (morfológico) sino que exige más discusiones ya que todo el sistema y todos sus niveles se ven involucrados.

Estas observaciones conducen a otras reflexiones, como por ejemplo, la relacionada con las opciones unitarias, binarias o ternarias en las opciones de género (morfológico) y el rechazo que provoca en una institución como la RAE

y en grupos de hablantes que esta cuestión sea puesta en una agenda de discusión.

Interesa destacar que, más allá de las críticas al lenguaje inclusivo, la RAE ha ido variando de postura desde 2005 a la fecha. Recordemos además que la propia Academia ha ido flexibilizando su propia normativa: desde prohibir el empleo de 'presidenta', por ejemplo, pasó a admitirlo como posibilidad y a emplearlo en sus propias denominaciones a partir de 2010, al menos. También registran los propios discursos de sus autoridades el reconocimiento de la asimetría por alcance y encabezan sus discursos con *Señoras y señores*.

Este registro da cuenta de un reconocimiento implícito de la necesidad de la diversidad. Por ello, en el contexto actual, lo verdaderamente transgresor es el uso de la *e*, como en *todes,* que ha desatado enfáticas posiciones de rechazo.

Desconozco ciertamente cuál será el desarrollo de estos nuevos usos, especialmente el del morfema *e*, cuestiones que ingresan dentro del campo de los **cambios lingüísticos**. Ya sean innovaciones (pasajeras) o cambios que afectan a todo el sistema (Coseriu, 1958), las modificaciones lingüísticas son intencionales, aunque no sean conscientes. No obstante y a diferencia de otros cambios lingüísticos, los empleos que apuntan a la eliminación de la asimetría de género no son ciegos ya que son conscientes, no están motivados por alguna razón mecánica o fisiológica o por redundancia, sino socio-ideológicamente e irían a contramano de algún propio regulador del sistema que consiste en el logro del mejor resultado con el menor esfuerzo. Esta última aparente limitación podría tener su contrapeso en el papel difusor de las redes sociales y en el activismo político de los sectores a la cabeza de la innovación. Es un cambio de abajo hacia arriba que proviene de un amplio colectivo social, políticamente identificado e identificable.

Uno de los objetivos de este trabajo fue ilustrar cómo la gramática como sistema abstracto, está atravesada por la asimetría de género. Por ello, elegí casos particulares, de los cuales algunos ya están en desuso. Este carácter provisorio es puntapié para que reflexionemos sobre uno de los argumentos empleados por parte de la RAE en su Libro de estilo de la lengua española (2018) en el que ratifica el rechazo al lenguaje inclusivo no sexista.

Diferentes referentes institucionales de la RAE han procurado minimizar el ámbito de conflicto lingüístico con diferentes argumentos: uno de ellos es el de término no marcado: el género masculino es no marcado; de allí su posibilidad de extender su alcance y cubrir, casi como con una manta protectora, a lo femenino; por supuesto, la tercera opción ni siquiera es

mencionada. El término no marcado es el elemento que representa a la oposición entera, que contiene lo común a los dos miembros de la oposición (Ducro-Todorov 1983, pág. 137). Es el extensivo, mientras que el marcado tiene **un uso más limitado**. Este argumento para sostener el estado actual de cosas es falaz: término marcado y no marcado no hacen referencia a fenómenos del sistema sino del uso, como lo demuestran los ejemplos que hemos visto en la denominación del apellido en los hijos, en el de la mujer casada, en asociaciones sintáctico-léxicas, etc. En síntesis, lo marcado y lo no marcado son términos variables y relativos a un momento de un sistema lingüístico dinámico, no ejes de referencia y sostén de la inmutabilidad de los sistemas lingüísticos.

CONCLUSIONES

Hoy nos autoconvocamos para visibilizar conflictos, frente a otras posiciones, como las regulaciones institucionales de la RAE, que sostienen e irradian una visión optimista en la búsqueda de una comunidad ideal, paralela a cierta minimización de todo lo que signifique el análisis crítico de las formas lingüísticas. Sus propuestas tienen que ver con la exaltación de una panhispanidad y panmasculinidad en el contexto de la globalización e hipermodernidad. A pesar de que recurran a argumentos 'esenciales', en la institución 'normalizadora' se combinan y entremezclan factores tan poderosos como la obtención de beneficios materiales y de rendimiento económico, en donde la lengua es una base material más de ese engranaje, un objeto más en el circuito mercantil.

De allí que el lenguaje inclusivo, con toda la inestabilidad que contiene y expresa, es un frente de batalla en el marco de la lucha por el reconocimiento de la diversidad y por los derechos humanos, de entre los cuales la lengua es uno más. En este contexto, cobra significación la propuesta de la ecogramática a la que me referí antes: una gramática que haga visibles las asimetrías lingüísticas para reflexionar críticamente sobre ellas. Sería esa misma consciencia crítica la que hará visibles las desigualdades, ahora lingüísticas. Si la lengua tiene, entre otras funciones, dar entidad, la ideología del lenguaje inclusivo tendría por objetivo poner el foco y dar existencia a la base conflictiva, a las luchas y tensiones entre los actores sociales y al reclamo por la distribución desigual de bienes, servicios, derechos, posibilidades, oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA

Almahano Güeto, I. (1999). «El lenguaje jurídico-administrativo alemán. Propuestas para una mayor igualdad lingüística». En M. D. Fernández de la

Torre Madueño, A. M. Medina Guerra y L.Taillefer de Haya (eds.), El sexismo en el lenguaje, Málaga: CEDMA, págs. 317-328.

Bordelois, I. (2003). *La palabra amenazada.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Coseriu, E, (1958). *Sincronía, diacronía e historia.* Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias.

Di Tullio, A. – Malcuori, M. (2012) *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. 29.08.26.74 – 29.00.77.42 prolee@anep.edu.uy

Ducrot, O - Todorov, T. (1983). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI.

García Negroni. M. (2006). *El arte de escribir bien en español*. Buenos Aires: Edicial.

Ghío, e. – Fernández, d. (2008). *Lingüística Sistémico-Funcional.* Santa Fe: UNL.

Giordanino, E. - De Cucco Alconada, M.C. (2017). Los nombres en Argentina a partir del nuevo Código Civil y Comercial. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras VI Encuentro Nacional de Catalogadores.

Ley 26618 de matrimonio igualitario 2010. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm.

Hockett, Ch. (1971). *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: Eudeba.

Parlamento europeo (2008). Informe sobre el lenguaje no sexista en el Parlamento Europeo. http://www.fademur.es/_documentos/Informe-Eurocamara-Lenguaje-sexista.pdf.

RAE (2018). Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica. Madrid: Espasa. http://dle.rae.es/?id=HzHItzp

UNESCO (1990). Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje, París: BPS/D.

Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) (2003) *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.

EL LENGUAJE EN DISPUTA: LA INELUCTABILIDAD DEL LENGUAJE INCLUSIVO VS EL *STICKY FLOOR* DE LA RAE

María Grazia Paesani y Marianella Monzoni

Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC

RESUMEN

Este trabajo propone *leer* lo que se nombra en términos de "lenguaje inclusivo" desde postulados derrideanos y categorías formuladas por Judith Butler, entre otres teóriques feministas. De esta manera, nos cuestionamos qué instancias materiales se ponen en juego a través de una propuesta "(ex)-(in)clusiva" del lenguaje. Y qué de ese terreno nos interpela sobre las (im)posibilidades de nombrarnos y nombrar a le otre/otra/otro.

Es ya conocido que los detractores de estas narrativas sostienen posturas biologicistas en un marco cisheteropatriarcal. En este sentido, nos interesa focalizar en aquello que se niega al rechazar el lenguaje inclusivo, ya que visibiliza la existencia de mecanismos de disciplinamiento -propios del sistema que nos (bi)categoriza- y que obliteran lo que ya está latente.

Nos remitimos a la incapacidad de permanecer neutrales y asumimos la postura butleriana de que "ni la gramática ni el estilo son políticamente neutros. Aprender las reglas que rigen el discurso inteligible es imbuirse del lenguaje normalizado, y el precio que hay que pagar por no conformarse a él es la pérdida misma de inteligibilidad" (Butler, 1999; 22).

Desde una perspectiva deconstructiva, pensamos el lenguaje inclusivo como *lo ineluctable*. Sostenemos que no hay una correlación inmediata - ni fija - entre la "a", la "o", la "e" y la performatividad de todos los días. El género no es estático, por lo que las instancias performativas podrían interpretarse como la palabra hablada o el gesto en teatro, solo actúan en el momento en que se pronuncian. De la misma manera, el género "performa" como las experiencias irremplazables de la primera (única) vez.

Consideramos que el lenguaje inclusivo constituye un tercer espacio —suplementario— que no se equivale con ninguno de los pares binarios, lo que admite la mutabilidad de los sentidos y las potenciales diseminaciones del espectro de género.

Palabras clave: lenguaje inclusivo; género; subjetividad; ineluctabilidad; suplemento.

PERFORMATIVIDAD, GÉNERO Y LENGUAJE: MI GÉNERO "ESTÁ SIENDO" CON OTRXS

El lenguaje inclusivo se afirma en un potencial desestabilizador y desnaturalizante que viene a resistir y a desistir a las condiciones de un sistema cisheteropatriarcal, construido sobre la base de una lengua, que asume lo masculino como universal, como la medida de lo humano.

Por esto, sostenemos con Butler que "en condiciones de heterosexualidad normativa, vigilar el género se usa como forma de afirmar la heterosexualidad" (1999, p.13). Sin embargo, proponemos pensar al género en su potencial dinámico y no estático; por lo que las instancias performativas de vivir los géneros, podrían interpretarse como la palabra hablada o el gesto en el teatro, solo actúan en el momento en que se pronuncian. En este sentido, el género "performa" como las experiencias irremplazables de la primera (única) vez. Nos posicionamos desde aquí para hablar de una posible lengua inclusiva, en la que forzamos las estructuras patriarcales del lenguaje, con el fin de crear una apertura hacia otras formas de nombrarnos. Es por esto que, desde una perspectiva deconstructiva, pensamos el lenguaje inclusivo como *lo ineluctable*. Sostenemos que no hay una correlación inmediata —ni fija— entre la "a", la "o", la "e" y la performatividad de todos los días.

De manera que, aun cuando algunos académicos se posicionen "en contra", venimos a contarles que el lenguaje inclusivo es inevitable; está siendo, como nosotres, está desbordando lo dado y excediendo los dualismos. Y esa ineluctabilidad es lo que hace imposible desestimarlo, y a la vez, esa condición de ineluctabilidad es lo que nos permite construir otros marcos de inteligibilidad para despegarnos del suelo.

LA DISPUTA POR EL LENGUAJE

Si decimos que los fenómenos lingüísticos son dispuestos en convenciones intersubjetivas, y dado que el lenguaje inclusivo ha logrado ser conocido y discutido desde un lugar contrahegemónico, sólidamente (trans)feminista, debemos exponer el fundamento que está siendo condición para que se considere su uso: el reconocimiento a entender que la bicategorización no satura todos los procesos de identificación posibles.

Ante la no respuesta de la RAE a las demandas de quienes pedimos ser descritos en sujetos de la escritura, defendemos un lenguaje que dé cuenta de las diferencias más matizadas, con el objetivo de adoptar otros "sentidos comunes".

Decimos que la base patriarcal de esta clasificación arbitraria es el sistema sexo-género, haciendo referencia a las formas de relación establecidas entre los hombres y las demás identidades (mujeres, personas trans, no binarxs, disidencias sexuales, etc.) en el seno de una sociedad. Estas relaciones son producidas bajo un sistema de poder, que define condiciones sociales distintas para quienes no se identifiquen como hombres cisheterosexuales, en razón de posiciones que les han sido asignadas socialmente y de la función social subordinada al universal masculino.

En una suerte de giro lingüístico feminista, se visibiliza que, en efecto, la configuración de esquemas simbólicos que hacen a la experiencia de realidad son ideológicos. Si pensamos a la lengua como un tejido y no como un todo homogéneo, podríamos comprender los procesos de heterogeneidad por los que está atravesada. Es entonces que rechazamos la inercia de una lengua injusta, propiciada por las Academias y sostenemos una anti-gramática, que desarme los paradigmas binarios: que se advierta en un espacio de hospitalidad incondicional a la alteridad radical.

Estamos en la búsqueda de una lengua no hostil, no homoiótica, es decir, que se aleje de la adecuación y los esfuerzos por categorizar las semejanzas. Esta lengua propone un espacio de interrogaciones y no de definiciones, un campo semántico inédito, por esto —creemos que— incomoda al paradigma de la norma. El lenguaje inclusivo podría pensarse, entonces, como una manera singular de presentarse la materia en su carácter irrepetible, como un gesto, como la palabra hablada, una intervención del *cada vez* singular en la performatividad de los géneros.

El sexismo en el lenguaje consolida conceptos falogocéntricos como sentidos comunes, lo que clausura toda posibilidad de emergencia de subjetividades que no estén predeterminadas por el binario. Podemos observar cómo los estudios de género, desde los años 70, demuestran que este sesgo opera en la enunciación y el discurso de manera naturalizada. En una suerte de epistemología feminista, desentrañamos uno de los nodos fundamentales en la configuración de universos semánticos, con mayor potencial para poder nombrar(nos) "otrxs".

La Real Academia Española brinda argumentos puristas con relación al lenguaje inclusivo, en un intento por desestimar el uso mundial que se está experimentando de formas desdobladas o neutras, que no consignen un género por sobre otro o de antemano. Los académicos argumentan, que no hace falta

desdoblar el género marcado porque el masculino es ya el no marcado, es decir, el universal; o porque ese desdoblamiento no es económico.

Mientras que, desde los estudios de género nos preguntamos ¿por qué el masculino es el no marcado? Si los hombres han monopolizado los roles visibles y de poder, esa configuración del masculino universal, no parece azarosa.

Hace largo tiempo, las teóricas feministas vienen demostrando cómo el lenguaje es un recurso para invisibilizar a mujeres y niñas. La Lic. en Filología Teresa Meana (Lic. en Filología Románticа y experta en lenguaje no sexista. Española) hace un recorrido interesante en el que da cuenta de cómo el masculino —supuestamente genérico— "carece de amplitud para englobar a los dos géneros", lo que deviene en repercusiones de interpretación de la realidad. En este sentido, los niños siempre son nombrados y las niñas, a veces. La autora denomina "sobreidentidad lingüística" a aquella que incluye a los varones, y "subidentidad lingüística" a la que se refiere a las mujeres. Mientras que, en la lengua, el género femenino se forma partiendo del masculino, el masculino no se forma, sino que es, existe, sostiene Meana. De esta manera, si mantenemos algo así como un genérico universal (masculino), será el contexto quien defina si se incluye o no a las mujeres. Entonces, al generalizar en masculino, lo que se produce es un "efecto automático" de invisibilización.

En razón de lo expuesto, el lenguaje inclusivo surge ante la necesidad de afirmación y reconocimiento de alteridades que no están contenidas ni en el femenino, ni en el supuesto masculino genérico, proponiendo, de esta manera, otros marcos de inteligibilidad.

¿CÓMO SORTEAR LOS MECANISMOS DE VIGILANCIA DE LA RAE?

La postura reaccionaria y negadora de la RAE ante un fenómeno emergente, avalado por la ubicuidad que las luchas feministas están teniendo, nos habilita a inferir que algo se está disputando *en el signo (la palabra) como arena de lucha.* Algo incomoda, y la RAE, como institución, se esfuerza en cristalizar criterios extemporáneos de ciertas estructuras lingüísticas. Si esta institución reconocida como autoridad legitimada, insiste en abogar por una suerte de neutralidad de la gramática y la lengua, aduce imparcialidad en esas decisiones políticas, ignora o desconoce las estructuras patriarcales, niega nuestras luchas, y reacciona de manera paternalista al recoger algunos usos, convenientemente, y otros no; podemos decir que tal institución, compuesta en su mayoría por hombres, que pretenden detentar el control de una lengua, mantiene instancias procesuales homoióticas, que parten de un deseo de

apropiación de eso que, en teoría, nos pertenece a todes. Este intento de coartar lo ineluctable, sin embargo, no clausura la dispersión propia de los procesos de subjetivación materiales y semióticos que se desprenden de la apropiación de los lenguajes.

No es solo la modificación de un caracter: es todo un universo lingüístico de asociaciones por género, lo que se intenta desarticular mediante esta crítica, que cala hondo en los imaginarios de lo que se entiende por lengua, que de por sí ya presupone una violencia simbólica en su estandarización.

¿Cuál es la motivación urgente? La violencia no solo simbólica sino material, correlato del sesgo androcéntrico que impregna a la lengua de fascismos, que decantan del sistema sexo género patriarcal.

¿De qué clase de "ataque a la lengua" nos están acusando entonces? No es contra un uso "incorrecto" del lenguaje, sino contra la impronta feminista que desata la discusión. Sabemos que aquí se juega algo que a nivel mundial está causando evidente alarma: el movimiento de mujeres y disidencias **está siendo** uno de los fenómenos más populares, politizantes e incómodos para la parte de la población que ha gozado de privilegios inalterables a lo largo de siglos. Por ende, es esperable que sea resistida por éstos reaccionaria y desesperadamente, como ha pasado con cada transformación social que ha implicado el desenmascaramiento de grupos de poder.

De manera que, proponemos al lenguaje inclusivo como posibilidad de apertura y diseminación, antes que de detención y clausura. Un tercer espacio, un lugar de enunciación que posibilite la configuración de alteridades por fuera de las bicategorizaciones, con el objetivo de instaurar otras formas de nombrarnos.

Desde aquí, nos preguntamos ¿qué se advierte ante una propuesta (in)clusiva o (ex)clusiva del lenguaje? En este sentido, el uso de lenguajes inclusivos viene a habilitar otras configuraciones de mundo. Es así que, si la lengua hace legible a la realidad, también es la lengua la que ilumina, oscurece o maquilla esa realidad. Es así que afirmar que el masculino "es universal" da cuenta de que el universo de lo real se reduce a la postura falocéntrica, lo que erige la medida de lo humano; mientras que el resto, queda oscurecido y relegado a minorías o disidencias. La negativa de los feminismos a aceptar un masculino genérico, tiene que ver con la violencia que produce nombrarnos solo a veces, haciendo "como si fuera que nos nombramos" pero no lo hacemos.

Reflexionamos —junto a Derrida— que, si lo real se da únicamente a través del lenguaje no podríamos reducir los sentidos a bicategorizaciones, sin

admitir las múltiples contaminaciones o matices que se dan en los límites de las oposiciones. Ante tales efectos sostenemos que no deconstruir el binarismo del lenguaje, implica mantener la violencia de la norma.

Es por esto que el lenguaje inclusivo entendido como tercer espacio, opera en el interior de la lengua y fuerza la estructura presionando en el límite, dislocando la frontera opositiva masculino-femenino. Al deconstruir solicitamos un tercer término que suplante o complemente a esos dos que se contraponen, en este caso las vocales con marca genérica. En el *entre* o frontera quedaría algo así como sentidos encriptados, que no arrastran definiciones históricas y que no son apropiables ni expropiables, sino resultante de (ex)apropiaciones siempre singulares, lo que nos habilita una desclausura de los sentidos. En la misma lógica, la categoría oposicional sexo-género nos construye en un paradigma cristalizado (cis-sexual) y nos mantiene en una fijación del sentido biologicista. Este mecanismo correctivo dado por el poder del lenguaje produce la normalización de identidades cisheteronormadas, por lo que, decimos con Butler que "poner en tela de juicio la estructura implica perder "algo" del sentido del lugar que ocupamos en el género" (Butler, 1999, p.12).

De esta manera decimos que, ante un lenguaje que configura un mundo de varones y, algunas veces, de mujeres, venimos las alteridades a movilizar ese paradigma binario. La constitución de un tercer espacio —suplementario— advierte la no equivalencia con ninguno de los pares opositivos. Este espacio de enunciación no supone modificar la estructura del sistema, sino ampliar sus posibilidades. Porque si entendemos a la lengua como una adquisición y una construcción cultural (no natural ni biológica), lo esencial es que cambie, como afirma Teresa Meana "si cambia la realidad, cambia la lengua". Esta alteración afecta a les hablantes.

LA APERTURA INEVITABLE: DESPEGARSE DEL SUELO

Nos afirmamos en la posibilidad de pensar al lenguaje inclusivo como *desistencia*, en tensión desde lo que conocemos en economía feminista como suelos pegajosos —o sticky floor.

El sexismo en el lenguaje funciona, en esta línea, como unos cimientos que estructuran semióticamente las formas de nombrarnos y nos limitan epistemológicamente para pensarnos en fluctuación con otras formas de identificación posibles. Este *sticky floor* sobre el cual se edifica el poder simbólico de la RAE se sostiene en la reproducción de las estructuras que sostienen un status quo donde lo masculino es lo universal. Un masculino biológicamente cissexual que sobrerrepresenta a les demás sujetes, cual degradación de ese

sujeto masculino privilegiado, que deviene en alteridades jerárquicamente inferiores a él. Este *sticky floor* compone su tendencia homoiótica de estamentos totalmente falogocéntricos, que adquieren forma fascistoide y clausuran la enunciación y visibilización de alteridades, que no puedan ser, instantáneamente, encasilladas en el par binario. De esta manera, la violencia material del signo sigue socavando los avances en esta lucha contra el despotismo del cisheteropatriarcado. La masa pegajosa es resistida por éstas, y en ese desistir es que podemos advertir los espasmos de singularización que se van desprendiendo y experimentando en las calles donde otras formas de nombrar(nos) son posibles.

Es entonces que, este tercer espacio permite visibilizarnos ante el borramiento al que nos reducen desde la postura antidemocrática, académica y colonizante de la RAE. En este sentido, el lenguaje inclusivo es una (ex)apropiación, un gesto descolonizador y una intervención en el lenguaje que define un caracter nuevo (la E) para hacernos visibles y permitirnos la apropiación de la historia. Se trata, entonces, de un no lugar para la indeterminación absoluta.

BIBLIOGRAFÍA

Butler, J. (1999) *El género en disputa*. Ed. Paidós, Barcelona.

Derrida, J. (1997) *Cómo no hablar. Denegaciones*. Proyecto A.

Hellinger, M., Bußmann, H. (2001) *Gender across languages*. John Benjamins Publishing Company. Filadelfia.

Meana, T. (s.f.). *Sexismo en el lenguaje: apuntes básicos*. Recuperado de http://www.mujeresenred.net/spip.php?article832

DISPUTAS DE SENTIDO EN TORNO AL DISCURSO SOBRE LA HISTERIA: LAS POTENCIALIDADES DEL DISCURSO HISTÉRICO DESLEGITIMADO

Emilia Gatica y Agustina Ainé Granovsky

Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

En este trabajo, pretendemos dar cuenta de nuestra actual investigación en el marco del Trabajo Final de la Licenciatura en Letras Modernas. En él, postulamos el discurso histérico como una posición deslegitimada que aparece en el orden de lo cotidiano. Al mismo tiempo, proponemos pensar en la posibilidad de resignificar dicho discurso desde ciertas teorías feministas, en tensión con el concepto de discurso de la histeria, propuesto por el psicoanálisis lacaneano.

La histeria, como cualquier otro concepto, ha sido reformulada a lo largo de nuestra historia por distintes autores. El área que se dedicó a estudiar y a postular las primeras acepciones sobre el término y su *modus operandi*, fue el psicoanálisis. Al indagar los primeros escritos de Freud en torno a la histeria —entendida como cuadro patológico—, podemos reconocer dos grandes ejes que signan y condicionan este cuadro. Por un lado, aquello que tiene que ver con su funcionamiento a partir del "rechazo" y lo perteneciente al orden peyorativo: la molestia, el malestar, la incomodidad, la duda. Por otro lado, su vínculo estricto con lo femenino. Estos ejes son los que, aún hoy, reconocemos en discursos sociales, que se reproducen y operan dentro del orden del sentido común.

Nos posicionamos en el marco de teorías feministas que disputan sentidos, a la vez que manifiestan la necesidad de la deconstrucción del falogocentrismo. Desde dicha perspectiva, problematizamos y ponemos en tensión este sentido común que habla sobre la histeria como una posición deslegitimada y femenina, para permitirnos pensar sobre posibilidades otras, resignificarlas y replicar el término, en resumen, potencializarlo.

Palabras claves: histeria; discurso; disputas de sentido; feminismo; psicoanálisis.

¿Seguimos escuchando decir cosas sobre la histeria? ¿Hace cuánto este significante opera en nuestro discurso? ¿Qué cosas podemos decir que se expresan sobre la histeria? ¿Cómo aparece nombrada? ¿Sigue apareciendo como un insulto? ¿Alguna vez escuchamos considerar a la histeria como un halago?

¿Es posible pensar en el significante "histeria", sin fruncir el ceño? En el discurso sobre la histeria, ¿qué es lo que molesta tanto? ¿Podemos pensar a la histeria como un lugar habitable? ¿Este lugar histérico podría ser potenciado de alguna manera?

Este trabajo forma parte de nuestro proyecto de investigación, en él nos proponemos pensar en ciertas disputas de sentido a partir de **discursos sobre la histeria**. Reflexionamos acerca de la forma en que ha aparecido —y aún sigue apareciendo— el discurso histérico como una posición deslegitimada. ¿Es este el único modo de pensar sobre la histeria? ¿Podemos legitimarla? ¿Qué sucede si la legitimamos?

Decidimos investigar de manera grupal porque entendemos que la construcción de conocimiento es y tiene que ser colectiva. Fruto del encuentro, del debate y de la puesta en juego de posturas, enriquecemos y profundizamos las ideas que nos rodean potenciando de esta forma el conocimiento crítico.

De la mano con lo mencionado en el párrafo anterior —y teniendo en cuenta que haremos un cruce teórico entre algunos aspectos de análisis discursivo, estudios de género y psicoanálisis—, entendemos que la construcción de conocimiento además de ser colectiva, debe ser interdisciplinaria. Parece que, en general, hay cierta comodidad y satisfacción en la fragmentación teórica que sufren las ciencias humanas. Esto permitiría que cada disciplina tenga su propio nicho donde desarrollarse.

En principio, la idea de este cruce interdisciplinario tiene directamente que ver con un deseo intelectual de dejar a un lado la construcción de conocimiento inherentemente patriarcal. De esta manera, posicionarnos en un lugar otro, aportando a tres disciplinas que nos interesan, pero, esta vez, por fuera de la amalgama patriarcal que nos invade y atraviesa constantemente.

La histeria, como cualquier otro concepto, ha sido formulado y reformulado a lo largo de nuestra historia por distintes autores. Este término aparece por primera vez —etimológicamente— en la antigua Grecia. Sin embargo, su uso se ha extendido hasta la actualidad, tal es así que podemos leerlo, por ejemplo, en un estado de Facebook o un tweet.

No podemos desconocer el concepto de histeria propuesto por Sigmund Freud, discurso reconocido como uno de los fundacionales del psicoanálisis. Tomamos dos grandes ideas que fundan y signan su concepto de histeria: lo estrictamente vinculado al orden de lo femenino y su conexión directa con el

orden de lo negativo.[63] Son estas ideas las que —creemos— se siguen reproduciendo en diversos discursos sociales hasta el día de hoy. En este punto, es fundamental aclarar que no desconocemos diferentes tipos de identidades disidentes y no-binarias que también se vinculan –y se han vinculado— con el discurso histérico. Pero nos centraremos, estrictamente —por una cuestión de tiempo y espacio—, en los roles femeninos relacionados al concepto de mujer.

DERIVAS METODOLÓGICAS

Con respecto a la construcción de subjetividades femeninas seguimos la propuesta de Mabel Burín. Entendemos al género como a aquellos sentidos atribuidos al hecho de ser varón o mujer. Los modos en que pensamos, sentimos y nos comportamos se deben a construcciones sociales, que aluden a características culturales y psicológicas asignadas de manera diferenciada a mujeres y hombres. Por medio de tal asignación, incorporamos ciertas pautas de configuración psíquica y social que hacen posible la femineidad o la masculinidad. Tenemos entonces, una red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y varones. Esta distinción, es producto de un proceso histórico de construcción social que genera diferencia entre los géneros femenino y masculino y que, además, implica desigualdad y jerarquía entre ambos.

Nuestra prioridad es pensar la construcción de la subjetividad femenina como proceso multideterminado que sufre varias transformaciones a lo largo del tiempo. Para comprender esto, es fundamental analizar las relaciones de poder que se dan entre varones y mujeres. Hasta ahora, se han centrado en la predominancia de ejercicio del poder de los afectos en el género femenino y, del poder racional y económico, en el género masculino. También, se puso el eje en las implicaciones que tal ejercicio de poderes tiene sobre la construcción de la subjetividad.

La centración en el poder de los afectos les representó a las mujeres un recurso y espacio de poder específico, dentro del ámbito doméstico, mediante la regulación y el control de las emociones que circulaban dentro de la familia. Sin embargo, el ejercicio de tal poder, también les significó modos específicos de enfermar y expresar su malestar. La subjetividad femenina queda centrada,

[63] En su ensayo *Histeria* (1888), Freud define a la histeria, primero, en "su predisposición para", luego, los estallidos histéricos —histeria aguda— y, por último, sus síntomas histéricos singulares —histeria local. Allí, define al carácter de lo excesivo como fundante de dicho cuadro y se refiere, también, a que el sistema nervioso femenino tiene predisposición a la histeria.

entonces, en los roles familiares y domésticos que pasaron a ser paradigmáticos de este género. A la circulación de afectos "inmorales" del mundo del trabajo extradoméstico —rivalidad, egoísmo e individualidad—, se le opuso una "moral" del mundo doméstico. Allí, las emociones prevalecientes eran la amorosidad, la generosidad, altruismo, la entrega afectiva, lideradas y sostenidas por las mujeres. La eficacia del cumplimiento de estos afectos les garantizaba a las mujeres un lugar y un papel en la cultura.

Se multiplicaron los factores que hicieron que los roles de género femeninos tradicionales dejaran de tener valor y el sentido social que se les asignaba anteriormente. Esta puesta en crisis de los sentidos tradicionales sobre los roles del género femenino, también implicó una puesta en crisis de la subjetividad femenina que habían estado construyendo las mujeres hasta entonces. Lo primero que se pone en crisis es el sentido que habían de otorgarle a su liderazgo emocional. Las mujeres comenzaron a sentir que su poder afectivo iba perdiendo significación y que, al mismo tiempo, numerosas teorías y prácticas psicológicas lo cuestionaban, dando cuenta de las fallas, abusos e incumplimientos. Es, en este contexto de salud mental, que surge la histeria, como la enfermedad paradigmática femenina de fines del siglo XIX. Ésta, de una forma u otra, sigue operando en clave peyorativa hasta el día de hoy.

Para comprender el desplazamiento —y enlazamiento— que pretendemos poner sobre la mesa cuando problematizamos el discurso sobre la histeria, retomamos la idea que propone Burín sobre el deseo hostil y el juicio crítico en la construcción de la subjetividad femenina. De las pulsiones de las mujeres ¿cuáles han devenido en deseos y cuáles han devenido en desarrollo de afectos?

La autora habla del deseo hostil como deseo diferenciador. Su constitución y despliegue permite la gestación de nuevos deseos, por ejemplo, el de saber y poder. Este deseo surge en la temprana infancia, como un sentimiento fundante de la subjetividad femenina. Se trata de una aspiración que, para las mujeres de nuestra cultura, ha tenido predominantemente un destino de represión. ¿Por qué? Porque el desarrollo del deseo hostil implicaría un peligro para nuestros ordenamientos culturales, que identifican a las mujeres con las madres.

Es necesario, en este punto, distinguir entre un desarrollo de afectos —desarrollo de la hostilidad— y un desarrollo de deseos —el deseo hostil. Cuando nos referimos a hostilidad, estamos acotando un afecto complejo, resultante de un estado de frustración a una necesidad. Mientras la hostilidad —como desarrollo afectivo— busca su descarga bajo diferentes formas, el deseo hostil, por el contrario, provoca nuevas cargas libidinales, reinviste de

representaciones y promueve nuevas búsquedas de objetos libidinales al aparato psíquico.

Hemos sugerido que la ampliación de los deseos femeninos, con la puesta en marcha del deseo hostil y del juicio crítico, podrían ser útiles para una puesta en crisis de los paradigmas tradicionales, sobre los cuales hasta ahora hemos construido los discursos acerca de la feminidad. Insistimos en la necesidad de entrecruzamientos interdisciplinarios, para enriquecer la perspectiva sobre la construcción de la subjetividad femenina. La pregunta es, aquellos ideales de la modernidad ¿han caducado o, más bien, se han reciclado bajo la forma de nuevas necesidades?

El discurso de la histeria, según Lacan, es una posición que, en su búsqueda por el saber, no alcanza a dar amplitud de todo lo que quiere decir en lo que dice. Aparece, aquí, una dimensión de búsqueda incesante sobre lo que no se puede decir o sobre lo que no hay forma de alcanzar a manifestar. El discurso de la histeria propone enigmas: aparece siempre a modo de duda, de pregunta, de sospecha. En fin, el discurso de la histeria no hace otra cosa más que enunciar sus propios saberes —no totales, ni acabados, pero saberes de todas formas— que aparecen en estos discursos. Éstos insisten en nombrar y es aquí donde reposa una dimensión de radical importancia: el discurso de la histeria tiene el poder de enunciar, es decir, de re-nombrarse incesantemente.

Partiremos de lo expuesto, para hacer uso del término "discurso de la histeria", según Lacan, como un lugar discursivo posible de habitar y no como una patología que se reconoce *per se* en las identidades femeninas. Es precisamente aquí, donde nos posicionamos y desde donde leemos la potencia de este lugar del discurso histérico, como un lugar potente, productivo.

Otro aspecto que tendremos en cuenta es la idea de performatividad que aparece con J.L. Austin. El autor define a las palabras performativas como "realizativas", estableciendo una conexión entre lenguaje y acción. A partir de aquí, Judith Butler formula su teoría de la performatividad en relación al género y al cuerpe, entendiendo que ambos son construidos social y culturalmente, cuestionando, de esta forma, la noción esencialista de identidad.

En relación a lo mencionado, proponemos entender la histeria —al igual que el género—, como un lugar desde el cual se producen comportamientos y acciones. En este punto, radica la importancia de reapropiarse de dichos comportamientos y/o acciones a modo de ejercicio de la performatividad, para posicionarnos en un lugar desde el cual entendamos a nuestras acciones colectivas como potenciales formas de ser, hacer y transformar tanto las

relaciones sociales como las de poder en las que nuestres cuerpes están inscriptes.

En este sentido, la propuesta tiene que ver con un radical alejamiento de la amalgama patriarcal que nos atraviesa. Es crucial problematizar, cuestionar y volver visibles muchas determinaciones que nos construyen como sujetes —en nuestro caso, fundamentalmente el género—, para comprender la marcas que se han impreso y se siguen imprimiendo en la subjetividad femenina.

Creemos que, como plantea Emilce Dio Bleichmar respecto a la relación entre teorías psicoanalíticas y feministas, ambas operan con métodos deconstructivos, cuestionadores de la razón pura y son analíticas e históricas. En este sentido, por más que el psicoanálisis es androcéntrico —en un principio— y el feminismo fue ampliándose y diversificándose, se encargan ambos, imperiosamente, de criticar y deconstruir las epistemes falogocentristas, que dominan las teorías haciendo referencia al privilegio de lo masculino en la construcción del significado.

La diferencia de sexos y el falo se consideran ordenadores universales. En este sentido, la histeria se emplea como un *operador teórico* que establece la estructura global del fenómeno que se intenta explicar: la subjetividad femenina. Es fundamental entonces, retomar el concepto de género para examinar, y rechazar, el papel estereotípico que se juega en la mujer histérica.

A partir de la pregunta ¿en qué se funda la predisposición de la mujer a la histeria? Dio Bleichmar se remonta a las ideas psicoanalíticas que intentan responder a este interrogante, separándose de la consecuencia psíquica de la diferencia anatómica de los sexos. Plantea una disputa sobre esta diferenciación, cuestiona la tesis que funda que dicha distinción se ordena desde un núcleo masculino. Por lo tanto, la mujer será la responsable de su histeria como síntoma que se ancla en orden biológico.

La propuesta de trabajar el concepto de género dentro de la teoría psicoanalítica permite ampliar y profundizar las formas y modos de subjetivación posibles. Allí, sin desconocer al ordenador biológico, se piensa a lo simbólico como constituyente de este primer ordenador.

Las determinaciones experienciales que rodean al comportamiento de cada sujete son organizadas mediante la naturaleza supuestamente masculina del cuerpo signado como varón. A partir de esta, se organiza la femenina y luego todas las demás. De esta manera, la biología ubica la feminidad y la masculinidad como categorías del patrimonio exclusivo del discurso cultural.

La autora retoma a Lacan, para pensar la definición de la histeria como sujeto del inconsciente en ejercicio, efecto y producto del lenguaje. La histeria entendida en su carácter conflictual de ser-parlante. Llegamos así a una concepción psicoanalítica que propone una perspectiva que se desvincule de toda connotación psicopatológica, sexista y valorativa ¿es posible?

La propuesta de profundización en clave de género, se encamina por dos grandes variables. Por un lado, reconocer las condiciones experienciales de existencia que moldean y constituyen las "ciertas posibles" identificaciones de género. Por otro lado, pensar cómo esta condición sexista y por ende desigual entre la diferenciación de los géneros conllevó un devenir histérico, como grito desesperado de les sujetes que se sienten acorralados en tanto género femenino, categoría encasillada, límite genérico.

HABITANDO LA HISTERIA

Retomamos la propuesta de val flores, quien entiende que la fascinación y el desencanto son dos formas de habitar los problemas del presente, formas que nos exigen un nivel mayor de complejidad afectiva para habitar el desacuerdo. Aparece en la autora una propuesta que se vincula con la voluntad de incomodar, como una torsión sentimental en el montaje de una retórica triunfalista del feminismo que suele eliminar lo áspero, lo sombrío y lo refractario.

Es en este contexto, que la idea de desencanto se nos aparece como una suerte de luz, como un movimiento interesante desde el cual se puede pensar en formas disidentes de hacer o deshacer conocimientos. Esta posición abre un interesante vínculo entre la histeria y el desencanto como nociones que aparecen deslegitimadas permanentemente y en todos los sentidos posibles.

El discurso de la histeria hace uso de su propia experiencia, la cual va construyendo su subjetividad, reconociendo su trayectoria y sus posibles modos de representación. Si bien este tipo de discurso ha mutado a lo largo de los años, si bien ha atravesado diversos procesos y se ha pensado de innumerables formas, sigue -según nuestra hipótesis- operando de una manera muy difícil de desarticular, actúa a modo de disciplinamiento de nuestras conductas y se encuentra sedimentada en un lugar difícil de penetrar, nos referimos al sentido común. Esta característica, la histeria, se ha vuelto una condición fundante de la identidad femenina, en tanto que constituye a las mujeres como víctimas y, al mismo tiempo, regula los marcos experienciales de su subjetividad. ¿Podremos crear estrategias potencializantes, productivas y creativas desde la histeria/ el discurso sobre la histeria?

BIBLIOGRAFÍA

Burín, Mabel y Dio Bleichmar, Emilce. Género, Psicoanálisis, Subjetividad. Género y Psicoanálisis: Subjetividades femeninas vulnerables. Paidós, 1986.

Burin, M. Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1987.

Butler Judith, El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, Barcelona; Paidós, 2007.

Dio Bleichmar, Emilce. El feminismo espontáneo de la Histeria. Trastornos narcisistas de la feminidad. Madrid: Siglo XXI, 1991. (3a. Edic).

Dio Bleichmar, Emilce. Sexualidad y género: nuevas perspectivas en el psicoanálisis contemporáneo. Revista n° 011. Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid (2002).

Flores, val. Esparcir la incomodidad. El presente de los feminismos, entre la fascinación y el desencanto.

Freud, Sigmund. Histeria (1888). Obras Completas I . Amorortu Ediciones. 1992.

Freud Sigmund. Análisis fragmentario de una histeria. Obras completas Volumen 5. Hyspamerica Ediciones Argentinas S.A.

Lacan, Jacques. El reverso del psicoanálisis. Seminario 17. Editorial Paidós. 2013.

Lacan, Jacques. Aún. Seminario 20. Editorial Paidós. 2013.

"EN ESAS PRENDAS PUDE SENTIR EL OLOR A LA MISERIA": EL ABORTO Y SUS DISCURSOS (ARGENTINA, 2018)

Adriana Collado y Gabriela Simón

Universidad Nacional de San Juan

RESUMEN

Nos interesa abordar escenas discursivas, a cargo de legisladoras, en el debate del proyecto de la Ley IVE (Interrupción Voluntaria del Embarazo) en la Cámara de Diputados y en la de Senadores en Argentina durante 2018.

Observamos en los discursos pronunciados a lo largo del debate, específicamente en voces de mujeres diputadas y senadoras, procedimientos que tienen que ver con modos de construcción del objeto de discurso "aborto" y principalmente con dos diferenciadas perspectivas para enunciarlo: una que lo visibiliza como problema social al que urge darle un marco legal en el ámbito de la salud pública y otra que lo niega sintomáticamente y lo invisibiliza como práctica existente. Esta segunda perspectiva está sostenida por construcciones discursivas que niegan el aborto clandestino y a la vez (o por eso mismo) descentran el tema del campo de los derechos de las mujeres para, por lo general, instalarlo en el orden de lo patémico. Esto es, esta segunda construcción surge de la puesta en funcionamiento de una lógica argumentativa producida a partir de un dispositivo moral-religioso que legitima dos acciones concretas: prohibirlo y condenarlo.

En este marco, nos proponemos analizar operaciones discursivas que intervienen en la construcción de estas dos perspectivas. Nuestro objetivo es poder visibilizar que hay dos lecturas políticas puestas en juego: la del aborto clandestino y la del aborto legal. Entendemos que este análisis permitirá desnaturalizar la oposición que circuló y circula desde ciertos discursos doxológicos (religiosos, políticos, periodísticos), la cual puede ser enunciada en la fórmula simplificada y simplificadora: "a favor" o "en contra" del aborto y sus figuras condensatorias: estar a favor de la vida / querer legislar la muerte.

Palabras clave: discursos; aborto clandestino; aborto legal; vida; muerte

Nos interesa abordar escenas discursivas, a cargo de legisladoras, en el debate del proyecto de la Ley IVE (Interrupción Voluntaria del Embarazo) en la Cámara de Diputados y en la de Senadores en Argentina durante 2018.

Observamos en los discursos pronunciados a lo largo del debate, específicamente en voces de mujeres diputadas y senadoras, procedimientos que tienen que ver con modos de construcción del objeto de discurso "aborto" y

principalmente con dos diferenciadas perspectivas para enunciarlo: una que lo visibiliza como problema social al que urge darle un marco legal en el ámbito de la salud pública y otra que lo niega sintomáticamente y lo invisibiliza como práctica existente. Esta segunda perspectiva está sostenida por construcciones discursivas que niegan el aborto clandestino y a la vez (o por eso mismo) descentran el tema del campo de los derechos de las mujeres para, por lo general, instalarlo en el orden de lo patémico. Esto es, esta segunda construcción surge de la puesta en funcionamiento de una lógica argumentativa producida a partir de un dispositivo moral-religioso que legitima dos acciones: prohibirlo y condenarlo.

En este marco, nos proponemos analizar operaciones discursivas por medio de las cuales se construyen estas dos perspectivas. Nuestro objetivo es poder visibilizar que se ponen en juego dos lecturas políticas: la del aborto clandestino y la del aborto legal. Lo que nos interesa es desnaturalizar la oposición que circuló y circula desde ciertos discursos doxológicos (religiosos, políticos, periodísticos), la cual puede ser enunciada en la fórmula simplificada y simplificadora: "a favor" o "en contra" del aborto y sus figuras condensatorias: estar a favor de la vida / querer legislar la muerte.

1- SOBRE EL DISCURSO DE LA SENADORA NACIONAL POR SAN JUAN CRISTINA LÓPEZ VALVERDE DEL BLOQUE JUSTICIALISTA

Hemos abordado el análisis de este discurso teniendo en cuenta con qué estrategias construye significaciones la Senadora López Valverde en tanto enunciadora.

1.A-LA APARENTE POLIFONÍA

La enunciadora monta su discurso sobre una estrategia con apariencia de polifonía cuyos elementos delinean claramente un discurso monológico.

Se presenta como académica y desde ese lugar invoca los más diversos nombres y pensamientos: Santo Tomás de Aquino, Roig, Arendt, Marcuse, entre otros. Sin embargo los hace decir en todos los casos "lo mismo", neutraliza matices, procedencias, contextos e ideologías. En la voz de la enunciadora todas estas voces confluyen en un solo sentido, sentido forzado por cierto: se trata de referentes que defienden la vida, mutatis mutandi sirven de argumento para sustentar su voto contra la Ley IVE.

Comienza su discurso haciendo un reconocimiento a los grupos feministas pero desmarcándose de ellos. Este reconocimiento inicial queda denegado luego en el transcurso de su decir: "Desde ya creo que trabajar sobre estos

temas que han formado parte desde hace mucho tiempo de grupos feministas nos enriquece, nos hace bien como sociedad democrática, como una sociedad que respeta el pluralismo" (López Valverde, 2018).

Uno de sus argumentos es su deber de escuchar la voz de la mayoría a quien representa. Un lugar central ocupa en la fundamentación de su voto contra la Ley IVE, lo que ella llama el sentir de su pueblo, San Juan: "La sociedad a la que yo represento está en contra de la despenalización del aborto… y yo lo he podido percibir en cada rincón de mi provincia. (…) Ya se dijo que 14 provincias contemplan el derecho a la vida desde su concepción, una de ellas es San Juan" (López Valverde, 2018).

En cuanto a la dimensión emocional de este discurso podemos señalar que la enunciadora apela al carácter "trans-subjetivo" de las emociones en tanto "sentimientos morales" (Boudon en Arnoux y Di Stefano, 2018: 15), sentimientos basados a su vez en una certeza moral. Según Arnoux y Di Stefano: "el elemento emocional tal como se inscribe en el discurso está estrechamente relacionado con los valores que el enunciador atribuye a su auditorio" (2018: 15). En este sentido, la enunciadora se ampara en su representatividad como legisladora del pensamiento-sentimiento de los sanjuaninos, construyendo un relato: el de la identificación con los representados, que compartirían en su totalidad la posición que la enunciadora intenta defender. Los argumentos son del orden de lo patémico, pero contribuyen a perfilar el *ethos*. Dicen Arnoux y Di Stefano: "las emociones (e, incluso, la falta de emociones) que el discurso expone, define, entonces, también el *ethos* y moviliza los gestos identificatorios de los receptores en la medida en que éstos compartan los principios y valores que las sostienen" (2018: 19).

1.B- YO, LA ASÉPTICA

Lo primero que queremos señalar es que la enunciadora presenta su procedencia profesional: "quisiera profundizar en otros aspectos que tienen que ver con mi formación, con mi historia de vida. No soy médica, no soy abogada, vengo del mundo de la academia" (López Valverde, 2018). Y este dato no es menor, dado que la enunciadora ostenta su procedencia de las ciencias sociales paseando su discurso, como ya señalamos anteriormente, por nombres de autores a los que vacía de contenido, descontextualiza y les hace decir.

La enunciadora declara como lugares de enunciación la asepsia y la objetividad para fundamentar su voto negativo: "Voy a tratar de hacer un ejercicio (…) de extrema objetividad y de asepsia con respecto al tema, ¿qué

quiero decir con esto? que no quiero que mis cuestiones personalísimas y subjetivas sean el argumento de mi fundamentación y de mi voto negativo". (López Valverde, 2018).

Desde esa objetividad, que explicita como declaración de principios, plantea un conflicto ideológico falaz al que llama "conflicto de valores" y al que le otorga estatuto de verdad indiscutible, verdad, insistimos, que desde su punto de vista se enuncia desde la "objetividad". El conflicto que la enunciadora construye en su discurso es libertad *versus* derecho a la vida:

> Yo he visto con mucha preocupación tanto en la cámara baja como acá (senadores) que hay una tensión permanente entre dos valores que es la libertad y el derecho a la vida. Por mi historia política, por pertenecer a un partido que siempre le ha preocupado mucho el bienestar general, más antiguamente diría Santo Tomás de Aquino, el bien común, yo considero que esa tensión no debe existir. (López Valverde, 2018)

Llega al extremo de atribuirle a Roig un discurso que habla de un conjunto de valores referentes al bien, toda vez que la enunciadora lee e invita a leer a Roig desde una prescripción: el bien es el derecho a la vida y por consiguiente su lógica argumentativa sostiene que el derecho a la vida es votar contra la Ley IVE. "Bien" y "Derecho a la vida" aparecen en el discurso de la senadora como sinónimos, se trata de valores positivos, mientras que la libertad aparece asociada al mal: elegir abortar es elegir el mal. Podríamos llegar más lejos aún: la senadora, decana de los valores, tiene como misión evitar la libertad de elegir.

Nos detenemos ahora en algunos usos lingüísticos diferenciales que emergen como regularidades en la construcción discursiva: nos centraremos en la selección léxica de sintagmas nominales, el uso adjetival y algunas marcas de modalización.

En el discurso de la Senadora López Valverde, el "no al aborto" se construye en un crescendo. Podemos hablar de tres momentos: un momento primero, en el que parece valorarse la convergencia de voces disidentes, el respeto al "pluralismo" y la responsabilidad del Estado. Este momento primero se construye a partir significaciones tales como: "respeto", "pluralismo", "educación sexual", "políticas públicas". Adjetivos vinculados a esos *topoi* (lugares comunes) cooperan en la elaboración de este discurso fundamentado en la tolerancia y la convivencia responsable, aludimos a adjetivos tales como: "feministas", "democráticas". La modalidad, en este momento primero, es

declarativa y con reforzadores de la modalidad epistémica: "nos ha puesto en una encrucijada y nos ha llevado a revisar nuestra biografía y llegar a una conclusión" (López Valverde, 2018). En este primer momento, y a través de las estrategias aludidas, queda presentada la exposición de la senadora con un tono de apertura, inclusión de las diferentes voces y promesa de contención. Como ya dijimos solo en apariencia se trata de un discurso polifónico.

A continuación se produce un cambio de dirección, que localizamos en la elección de las formas "caldo de cultivo" y "encrucijada". A partir de allí podemos marcar el comienzo de un segundo momento en el que el pluralismo se repliega y emerge una voz que se legitima en la "objetividad" para argumentar en contra de la promulgación de la ley. En ese momento segundo observamos el uso de significaciones que construyen, como efecto, la objetividad enunciada y anunciada, y plantean una oposición con lo que se presenta, desde la doxa[64], como el mundo de las creencias, inscriptas discursivamente en una estrategia: la oposición de tópicos: "mundo atravesado por la ideología", "avasallamiento" *versus* "objetividad", "gran porcentaje", "encuestas", "respeto a las leyes" y "academia". Los adjetivos vinculados acompañan esta oposición: "personalísimas y subjetivas" *versus* "objetiva".

El aborto casi no es nombrado, y en esta instancia se alude a él con un enunciado que lo califica negativamente: "tristes determinaciones". En este momento segundo nos encontramos con una modalidad dubitativa a través del uso del futuro y de conectores como "tal vez" y "quizá" que actúan como modalizadores atenuadores cuando su expresa declaración de objetividad queda contaminada por las propias creencias de la enunciadora. Estos usos atenúan lo que en realidad se afirma sin dudas, la necesidad de rechazar la aprobación de la ley, voto basado en creencias personales: "Este voto negativo será porque soy conservadora, será porque me quedé en el tiempo, será porque tengo mis años, no sé pero algo tengo seguro" (López Valverde, 2018).

Señalamos un tercer momento, en el que el ya explícito "no al aborto" se construye sobre la base de los *topoi* "bien" y "ética" a los que construye por medio de una lógica equivalencial. Se plantea ahora una oposición, una tensión entre "libertad" y "derecho a la vida", estrategia a la que ya referimos anteriormente cuando analizamos la enunciación. La referencia a Santo Tomás de Aquino destaca como baliza en esta zona discursiva para sostener tal oposición. Adjetivos como "antiguas", "retrógradas", usados en sentido irónico

[64] Decimos doxa con Barthes, entendida como "la Opinión pública, el Espíritu mayoritario, el Consenso pequeñoburgués, la Voz de lo Natural, la Violencia del Prejuicio" (Barthes, 1997:59).

refuerzan el efecto axiológico y moralista. La modalidad en este tercer momento vuelve a ser predominantemente declarativa, con algunos matices deónticos "está dentro de lo que llamamos ético, está dentro de las conductas que llamamos buenas" sostiene la senadora López Valverde. En este tramo final del discurso, se explicita un deber ser, construido como positividad que da fundamento a su voto en contra de la legalización del aborto.

La construcción de significados del discurso de la senadora López Valverde, a pesar de explicitar una asepsia, un desapasionamiento y una voluntad de basar su argumentación en un espacio de "objetividad", paradójicamente está basada en una apelación permanente a las emociones.

El procedimiento discursivo por excelencia, a lo largo de toda la intervención de la senadora, es la naturalización (cfr. Simón, 2010), operación discursiva que encuentra su lugar de enunciación en la doxa (cfr. Barthes, 1997 y Simón, 2010) y construye lo que es del orden de lo natural, de lo universalmente aceptado, por lo tanto se trata de lo no discutible porque "es así".

2- SOBRE EL DISCURSO DE LA DIPUTADA NACIONAL POR TUCUMÁN MARÍA TERESITA VILLAVICENCIO DEL BLOQUE EVOLUCIÓN RADICAL POR TUCUMÁN

La voz enunciadora sostiene su voto principalmente a partir de dos argumentos nodales:

-Sitúa la necesidad de la existencia de la ley en el ámbito de la salud y no de la moral como lo hace la senadora a la vez que invoca los "derechos sexuales y reproductivos" de las mujeres. Este argumento se ve reforzado porque en todo momento y desde el inicio de su discurso nombra explícitamente el aborto clandestino.

> Señor presidente; estamos ante un problema de salud pública, y como diputados no debemos negarnos a ver la realidad. Otros pretenden tratar el aborto desde un lugar principista, desde sus convicciones religiosas y personales. No entendieron que vivimos en un estado laico, que no podemos legislar desde nuestras convicciones, porque forman parte de la vida privada de cada uno de nosotros. Debemos romper con los mandatos sociales, porque no solo justifican un lugar de desigualdad y de violencia hacia la mujer, también no nos permiten apropiarnos y decidir sobre nuestros cuerpos. Aquí estamos para legislar sobre la vida como un derecho fundamental, y para legislar el derecho sobre la salud pública de las mujeres. Señor presidente, la pregunta sería: ¿Estamos de acuerdo con la clandestinidad, el enriquecimiento

> ilícito de los que lucran con el aborto o queremos que sea legal, seguro y gratuito? Porque en Argentina se van a seguir haciendo los abortos. (…) Se habla mucho de los derechos cívicos y políticos que fuimos conquistando las mujeres, pero no hay debate sobre los derechos sexuales y reproductivos (…) Debemos entender que cuando decimos interrupción voluntaria del embarazo nos referimos a la salud sexual y reproductiva, básicamente derechos sexuales de las mujeres, y dentro de ello, el aborto. (Villavicencio, 2018)

-Presenta un relato biográfico con función testimonial. Se trata de lo ocurrido en un hospital público y en relación con su trabajo de ese entonces: mujer policía. Narra una experiencia que la lleva a cambiar su punto de vista sobre el aborto: de considerarlo un delito a nombrarlo y encuadrarlo como abandono del Estado.

> A mí, la realidad me interpeló: antes de asumir esta banca me desempeñé como oficial de policía, y me tocó intervenir en un caso de aborto provocado. Una vez tuve que ir a un hospital, para investigar si efectivamente cuatro mujeres habían ingresado por aborto provocado, de ser así, continuar con esa investigación. O sea que el juez me ordenó que lleve a cabo esa investigación y trate de conseguir las pruebas. Para ello me tuve que entrevistar con el médico, le pregunté si era cierto que habían ingresado cuatro mujeres por aborto provocado, que necesitaba los nombres, que necesitaba saber, preservar las pruebas. Lo que no me imaginé es que me iba a encontrar con un médico comprometido con la realidad de esas mujeres. Le pregunté quiénes eran esas mujeres, que necesitaba esa información, y él me respondió si yo tenía seguridad de que él me iba a dar esa información, y yo le dije que sí, que era su obligación darme la información. No me contestó nada, se limitó a mostrarme las prendas humildes que habían quedado de esas mujeres… en esas prendas pude sentir el olor a la miseria, al abandono, pude sentir el olor al Estado ausente. Después me preguntó si yo conocía la realidad de las mujeres, si conocía las circunstancias que las llevaban a tomar una decisión así, porque estaban en el hospital porque habían tenido complicaciones, si sabía que esas mujeres se habían hecho abortos con agujas, con sondas… y le dije que no. Y le dije que no porque a mí en la escuela de policía me habían formado para perseguir un delito. A partir de ahí seguimos conversando sobre la falta de educación sexual, que hoy es el tema de boga también aquí en este recinto, y que hay varias provincias que no tienen educación sexual. Al salir de ese hospital, no podía hablar… no podía hablar pero si tenía una certeza: de qué lugar estaría de ahí en más. (Villavicencio, 2018)

Es de notar además que la diputada enfatiza que, en el seno de este abandono, el aborto clandestino es una práctica a la que recurren las mujeres pobres: "El aborto existe, y no solo existe, es clandestino y muchas mujeres mueren a causa del aborto clandestino y otras quedan afectadas en su salud sexual" (Villavicencio, 2018).

Como en el discurso anterior, ahora nos detenemos en algunos usos lingüísticos. En el discurso de la Diputada Villavicencio observamos un entramado basado en la oposición aborto legal *versus* aborto clandestino, que se sostiene desde el principio al fin y vertebra el texto. Este entramado es construido a partir de significaciones como "derechos", "salud pública", "mujeres", "desigualdad", "violencia" "pobreza", "miseria" y "decidir sobre el cuerpo". Nombres propios como el de la diputada tucumana Florentina Gómez Miranda, pionera en los derechos de las mujeres, al principio y al final del texto, refuerzan la argumentación. En este sentido la diputada trae la voz de una mujer referente, a la vez que se inscribe y legitima en esa genealogía: mujeres que lucharon y luchan por los derechos sexuales y reproductivos del colectivo.

El aborto es nombrado, sin eufemismos. Los adjetivos "público", "cívicos", "políticos", "sexuales", "reproductivo", "responsable", "voluntaria", opuestos a "religiosas", "personales", "privadas" marcan definidamente y así les otorgan identidad a cada uno de los polos de la oposición aborto legal *versus* aborto clandestino. La modalidad elegida por la enunciadora es la declarativa, basada principalmente en el testimonio que da fuerza a sus afirmaciones, y se torna deóntica por momentos privilegiando la alusión a la salud pública. Volvemos a la cita: "Estamos ante un problema de salud pública y como diputados no debemos negarnos a ver la realidad" (Villavicencio, 2018).

En cuanto a la dimensión emocional de este discurso, señalamos dos aspectos significativos:

-la imagen que de sí construye la oradora se inscribe en el cruce de múltiples componentes: el de la experiencia, el de la emoción, el del conocimiento, el del cuerpo. (cfr. Arnoux y Di Stefano, 2018: 16). Se trata de una experiencia fundante que vertebra gran parte de su discurso: ha experimentado esas emociones en un caso paradigmático y a partir de él ha podido conocer y dar a conocer esa "realidad". Es una experiencia que afecta el propio cuerpo: relata sus sensaciones en el orden de lo olfativo. Por todo esto es que a partir de esa experiencia fundante la oradora decide y explicita "de qué lado está" y justamente este es uno de los fuertes argumentos de su voto positivo,

-En tanto procedimiento de persuasión, su discurso procura hacer ver, hacer pensar, hacer votar a través de argumentos que se conjugan emociones suscitadas ante un caso ejemplar. Este caso reviste un valor metonímico y construye un efecto de autoridad que recae sobre la propia oradora: ella se presenta como conocedora y testigo a la vez y transmite su saber al auditorio. Ese saber se construye también a partir de emociones que quiere despertar en el otro (cfr. Amossy en Arnoux y Di Stefano, 2018: 13).

Leemos que la intervención de la diputada Villavicencio porta como potencia discursiva la de visibilizar y explicitar la existencia del aborto clandestino al que la enunciadora llama por su propio nombre. Pone en discurso los derechos de las mujeres encuadrando la interrupción voluntaria del embarazo en el ámbito de la salud pública, específicamente en el de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

Por último, las autoras de este texto no queremos dejar de decirlo: sabemos del trabajo que aún queda por hacer; estamos dispuestas a continuar la lucha por este derecho *de* y *para* todas las mujeres. "¡Que sea ley!"

BIBLIOGRAFÍA

Arán, P. -dirección y coordinación- (2006). *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail M. Bajtin*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Barthes, R. (1980). *Mitologías.* México: Siglo XXI.

Barthes, R. (1997). *Barthes por Barthes*. Caracas: Monte Ávila

Narvaja de Arnoux, E. y Di Stefano, M. (2018). Introducción. La dimensión emocional de los discursos (11-38). En Narvaja de Arnoux, E. y Di Stefano, M. –editoras– *Indentidades discursivas: enfoques retórico-argumentativos.* Buenos Aires: Cabiria.

Simón, G. (2010). *Las semiologías de Roland Barthes*. Córdoba: Alción.

Corpus

López Valverde, Cristina (2018). Discurso pronunciado en la Cámara de Senadores de la Nación el 08 de agosto de 2018.

Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=MW3P1D3JKes&t=10s

Villavicencio, T. (2018). Discurso pronunciado en la Cámara de Diputados de la Nación el 13 de junio de 2018. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ij62uBjb7Vk

Lenguas e historia

LENGUAJE Y CONFIANZA EN EL PENSAMIENTO DE MICHEL DE CERTEAU

Un encuentro por fuera de la significación

Prof. José María Boetto

RESUMEN

La experiencia del hombre es siempre mediada por el lenguaje, pero esta constitución, lejos de suponer la escritura de una historia común y universal, importa la conciencia de la alteridad, esto es, la perspicuidad – que la palabra y el conocimiento racional – es un trasiego "en y por los bordes". Michel de Certeau, en cuanto a esto respecta, patentiza la conciencia hermenéutica del encuentro y escritura historiográfica, y por consiguiente, la necesidad de una construcción ética desde el lenguaje como confianza, es decir, desde el espacio abierto del otro en tanto "irrupción y novedad absoluta".

Palabras clave: Encuentro; alteridad; lenguaje; bastardía; confianza.

La crítica a la metafísica de la verdad como sustancia, como así también la puesta en sospecha del sujeto como "reflexividad" (Gadamer, 1975, p.14) imprimó un giro decisivo a la teoría acerca del lenguaje. La necesidad de encontrar en él una lógica universal, ajena a las esencias significadas, o bien inteligir en su trama la presencia del mundo de la vida y la expresión consumada del hombre en tanto ser simbólico compuso una total revisación, no solo sobre la potencia significante del lenguaje, sino también sobre su connatural trascendentalidad, no hacia el universo de las cosas que son quitadas del silencio metafísico del ser a través de la nominación, sino hacia la alteridad, es decir, hacia aquel –que dicho en el lenguaje– sobrevive al tiempo como narratividad.

"El hombre no habita, como el animal, en un universo físico, sino en un mundo edificado por él, del que son parte el lenguaje, el mito, el arte, la religión. No se enfrenta con la realidad de manera inmediata, cara a cara (...) es como si de continuo conversara consigo mismo" (Romero, 1954, pp.29-30). Pero

si lenguaje, aún en tiempos no-metafísicos o en que ésta se presume como intención de totalidad, es el modo en que la conciencia significante y valorativa se vincula con la exterioridad y las evoca en la llamada del conocimiento, ¿cómo es posible salvaguardar – a pari – la propiedad simbólica del lenguaje y su referencia a la conciencia del sujeto y la alteridad, que expuesta en la teatralidad de la relación, adviene al encuentro, no solo en el lenguaje, sino con su propio lenguaje?. Planteada la cuestión de otra manera la pregunta es la siguiente: ¿cómo es posible conjugar al lenguaje con el derecho lingüístico en el punto en que se pretende sostener la relación epistémica y ética de la alteridad?

A fin de intentar una respuesta acerca de esta *quaestio* sospechamos que la categoría de *bastaría* y de *política de la palabra*, delineadas por Michel de Certeau, pueden servirnos –si no como respuesta definitiva por cuanto de haberla delinearíamos una nueva metafísica– sí al menos para trazar el marco antropológico y sociológico que se presenta en el lenguaje; marco que nos exigirá – tal como expresa el sociólogo francés —un caminar sobre el "borde".

Que el lenguaje suponga un caminar sobre los lindes conlleva la conciencia de un *carrefour* vital entre el "ello deseante y el yo objetivante" (Mendiola, 2017, p.5), esto es, el cuidado constante de que el lenguaje sea siempre un "intercambio instaurador" (De Certeau, 2006, p.43), y no un modo en que la "voz desvanece a fin de dar paso a la historiografía" (De Certeau, 2007, p.55) con el fin de lograr la objetivación del otro y sus sentidos a partir de la escritura.

De esta manera el lenguaje es el ámbito en que el otro se torna presente, no con la intención de la objetivación, sino como si se trata de un "parador en que los viajeros se detienen un momento" (De Certeau, 2006, p.43), cuya primera tarea es mantener el silencio del transeúnte como vigilia de la inaprehensibilidad ontológica de la alteridad que ingresa en el lenguaje, ora por la voz, otra por el silencio. "Respetar lo que no se dice, y más aún, lo que pasa sin saber cómo" (De Certeau, 2006, p.43) constituye la primera normativa ética del derecho lingüístico. Aquello que el otro dice, según la reflexión certoliana, está rodeado por un silencio hermenéutico que me impide, no tan solo su historiografía objetiva, sino también el establecimiento de una sinonimia de significados y sentidos comunes.

Si bien Michel de Certeau no utiliza la categoría de "derecho lingüístico", consiente en cuanto a ello en el instante en que avizora una segunda norma ética de la relación lingüística fundada en la experiencia inmediata de la oralidad. La voz, a diferencia de la escritura, se escinde de la pretensión

universal de una historia común o de una filosofía de la historia, por cuanto ésta se resiente al establecimiento de "un sistema de relaciones" (De Certeau, 2007, p.54). El derecho lingüístico es preeminencia del tránsito por la oralidad, es decir, por el espacio en que el sujeto anuncia que "va muy lejos para ser circunscripto a un lugar común", y que por ello se resiente a la demarcación de la historiografía que no es más que un "pasado de papel" que articula lo que pertenece a la tradición y lo que irreversiblemente debe quedar fuera.

El lenguaje es, para Michel de Certeau, la "experiencia del tiempo que comienza con la explicitación de la pluralidad" (De Certeau, 2006, p.44). Es un donde en que la simetría y la asimetría entre universalidad y singularidad da cuenta de lo propio del espacio de la palabra humana y de la antropología de la creencia en tanto ámbito de acogida de lo humano. Así como la creencia en Ortega y Gasset era aquello *dado universal*, el ámbito de la creencia en Michel de Certeau es ante todo una *praxis comunicativa*, un hacer a través de la palabra, o en sus propios términos "una suerte de *bastidor* que cambia discretamente el o los lugares de nuestras prácticas efectivas en *escenarios* de los cuales podemos apartarnos para pensar y revisar la acción" (De Certeau, 2006, p.45). Creer, como ámbito de la palabra, es el *fundamento de la vida social,* irreductible a la universalización metafísica por cuanto es "un trabajo de bordes (sobre los bordes)" (De Certeau, 2006, p.45).

El riesgo substante detrás del lenguaje es borrar los límites asimétricos que fundan a las diversas formas de patencias simbólicas y reducirlas a *un lugar común de significaciones comunes* que ofician de ámbito de encuentro. Esta concepción implica para Michel de Certeau la primacía de una cierta universalidad metafísica en orden a la construcción de una inteligibilidad de la historia que camina sobre la conciencia de la razón que se piensa. Pero si el lenguaje, tal como acaece en la práctica ética de un Seminario, comporta la experiencia de otro y de una pluralidad irreductible, conlleva "posibilitar los desvíos que crea acontecimientos" (De Certeau, 2006, p.44), es decir, una escena inaugural, que lejos de alojar la analogía, apela a la "alegoría como dispositivo sorpresivo" (Freijomil, 2017, p.32).

Dependiente de la categoría de la sorpresa, aparece así la tercera norma ética de una relación lingüística, fundada en la *confianza*, que no implica la primacía de una verdad significada como recurso pragmático de la comunicación lingüística, como tampoco un "saber de paz" causado por la normatización analítica de los símbolos comunes aportados por los diversos

lenguajes. El derecho lingüístico expresa una fiducia a lo impensado, a lo que se escinde de la reflexividad absoluta.

Podríamos deducir, que si creer –según el decir de Michel de Certeau– es una apertura comunicativa, lo político —como ámbito del logos de lo verosímil– es el ámbito, no de la necesidad, sino de lo posible, que se reduce así mismo a fin de dar paso a lo otro posible, mediante aquella ley que el pensador llama "poética de lo imposible que consiste en ser alterado o poseído por el otro" (Mendiola, 2003, p.147).

Es interesante vislumbrar, que desde esta última consideración, los derecho lingüístico como derecho humano se presentaría como un particular modo de realización de la creencia, si por ella entendemos una *praxis* por la que el otro es acogido, no tan solo en su singularidad, sino también en su bastardía, vale decir como aquello "que ensucia y embruja el lugar (...) y que permite analizar los retornos del otro al lugar mismo que uno había creído propio" (De Certeau, 2006, p.46).

Pero el riesgo está en que el derecho lingüístico se solo concebido como praxis de consenso político en torno a una universalidad pragmática, sin contener realmente a lo diverso y en vista a una nueva forma de generalización, expresión remanente del "duro deseo de durar"[65] (Cruz, 1996, p.233) heredado del yo cartesiano, que por una ley de identidad entre filosofía, razón e historia, todavía emerge en la superficie de la "montaña conformada por los fragmentos de las verdades más conocidas" (Cruz, 1996, p.227).

A partir de ello se deduce, siguiendo la línea del pensamiento de Michel de Certeau, que el derecho lingüístico, no puede constituir una promulgación positiva, sino la conciencia que "lo que se le escapa a la escritura es lo otro" (Mendiola, 2017, p.24). No se trata de instaurar una formulación positiva de los derechos lingüísticos al modo de una reflexividad de la conciencia, que concluye conformando una tal historia asida de una filosofía de la historia, sino en "conservar en este sitio su rol de ser un lugar de *tránsito*" (De Certeau, 2006, p.46). De esta forma los derechos lingüísticos, como derecho humano, "no tienen por finalidad de construir un saber con las piedras aportadas por cada

[65] . "La propuesta de articular el tercer hilo en torno a la identidad, una vez desaparecida la ilusión de una cierta experiencia de mirar hacia nuestro interior, donde descubriríamos la identidad de nuestro yo, tiene que ver con el hecho de que los interrogantes que genera la pregunta por la identidad permiten vertebrar la reflexión no solo acerca de la acción y de su fragilidad, sino también sobre su sentido, sobre las palabras con las que acompañamos nuestro actuar o con las que, con posterioridad, nos referimos a él; y, por consiguiente, acerca de nuestra relación con el tiempo, con el duro deseo de durar" (Cruz, 1996, p.233).

uno y edificar así un lugar *propio*" (De Certeau, 2006, p.46), sino conservar la categoría de la sorpresa como confianza al mundo del otro, en tanto alegoría que rompe la propuesta de una simetría analógica. El derecho lingüístico no puede constituir la cara oculta de la positividad del derecho tanto como no lo puede ser la escritura de la oralidad. La voz desaparece en la escritura, esto es, en el momento en que la historia irrumpe como límite entre lo inteligible y lo no-inteligible, entre lo que debe asirse como tradición y lo que debe dejarse fluir por absoluta inconformidad con una verdad a priori.

Michel de Certeau, en cuanto a esto último, es conclusivo: "no se puede recurrir a un afuera filosófico o a una verdad formada (...) que conduce, un día u otro, a un dogmatismo de los valores eternos o a una apología de lo intemporal" (De Certeau, 1993, p.68).

Dicho de otro modo, la afirmación de los derechos lingüisticos, desde la consideración de la reflexión de De Certeau, expresaría el estatuto ontológico de la creencia, esto es el *vacío que da espacio a la acogida del otro*. Mientras que la afirmación positiva de los derechos del hombre, como expresión de una razón absoluta que sabe de sí, clausura el logos a la experiencia de la "porosidad", haciendo del mismo un *espejo en que la razón se espeja a sí misma*. Desde la perspectiva certoliana, el ámbito del derecho lingüístico expresaría lo más recóndito de la creencia, que no constituye la uniformidad vital sostenida por Ortega y Gasset, sino más bien una *ausencia*, descubierta "en el espacio adonde llegan los espectros que no deberían encontrarse allí" (De Certeau, 2006, p.47).

A partir de ello se pueble concluir que los derechos lingüísticos, desde la categoría de la creencia como confianza, según la meditación de Michel de Certeau, comportarían un encuentro dialógico, y por ende político, y no tan solo una proclamación positiva, por cuanto ellos expresarían el "privilegio acordado a la narratividad (...) conformada por pluralidad de estratos de interacción" (De Certeau, 2006, p.47). Si la base teórica e histórica de la Declaración de los Derechos Humanos fue la ilustración, que Kant intuía como proceso natural, y por consiguiente fundamento de la substancialidad del Estado por sobre el individuo, y de la razón por sobre lo real en sí, para Certeau, los Derechos Humanos, y en ellos los derechos lingüísticos, más que contener un cuerpo doctrinal, expresan más bien "una *práctica sociocultural* (...) y *operaciones* transformadoras" (De Certeau, 2006, p.48), no solo ética, sino ante todo antropológica.

Los Derechos Humanos, que Ortega y Gasset sospecharía fundados en lo *afónico* de la *creencia*, es decir en ese estado en que el hombre es una misma cosa

con su realidad vital, implicarían para De Certeau una creencia operativa capaz de contener la singularidad del otro, cuya primera ley es la palabra de la muerte, por cuanto creer es un morir para acoger al otro en su absoluta diferencia.

El lenguaje, visto desde Michel de Certeau, no guarda relación a los horizontes del significado, sino que constituye su acto poético, que lejos de suponer una ley de armonía, es consciente de la tensión entre lo propio y lo diverso, entre interioridad y exterioridad.

Si los derechos lingüísticos como derecho humano formulan, al menos como posibilidad, aquella ley ética pragmática mínima, cuyo "desconocimiento (...) han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad", tal como expresa el *Preámbulo* de la proclamación de los mismos, para Michel de Certeau, tales derechos, no podrían constituirse en expresión de una razón inmóvil y definitiva, como tampoco en la formulación de un humanismo inmanente, pues no constituyen en sí un lugar autónomo como indicación de un "saber de paz" (De Certeau, 2006, p.44).

En este sentido, para Michel de Certeau, el lenguaje como confianza irrumpe como estética de la creencia en tanto incorpora el *asombro de ante lo diverso* y la posible *discordancia de las respuestas*.

La paradoja, entre la confianza de una paz racional, que la proclamación de los Derechos Humanos contiene – al menos como expectativa – y la conciencia de una formulación no metafísica, que importa la necesidad de una reinterpretación continua, es efecto "que la justificación racional es indispensable, pero al mismo tiempo impotente para crear el acuerdo entre los hombres" (Maritain, 1952, p.94). Dicho acuerdo, a la vez que pretende salvaguardar la novedad de lo diverso, puede contener – como dilema de hierro – una estetización de la diferencia al modo de lugares comunes en que lo diferente se encuentra "como común" a la vez que se diluye como diferente.

En cambio, para Michel de Certeau, el derecho lingüístico expresaría la apertura a la singularidad, esto es un acto de fiducia que no espera nada en razón de garantía, ni tan siquiera la consolidación de una historiografía común que concluiría en el "planteamiento de dos registros de lo real" (Mendiola, 2017, p.29) en vista a la subordinación del oral a aquel de la escritura.

La formulación de los Derechos Humanos, fundada en los escombros de la tradición metafísica, se enfrenta a un problema que compondrá siempre su dilema de acero, a saber *¿cómo salvar la singularidad del otro sin un presupuesto metafísico?*, esto es *¿cómo defender la individualidad del "esteticismo presentista (...)*

que apunta hacia una concepción del sujeto humano como experimento"? (Mardones, 1990-1994, p.27), y por ende *¿cómo carticular una formulación ética, política y jurídica, que a la vez contenga lo diverso y lo universal sin comprenderlos dialécticamente?*

La filosofía contemporánea encuentra aquí su aporía: *o se rescata la individualidad de la relación a través de la metafísica del ser, o se sumerge a la misma subjetividad en el delta semántico de los juegos lingüísticos, que ajenos al misterio del existir, propugnan la fragmentación como nuevo principio de universalidad.*

Creencia y derecho suponen, apertura y asimetría, lo dado y lo derelicto, como así también el riesgo fruitivo del hacer, abierto siempre a la posibilidad y al vacío que la libertad presume. Pero aún en estos trasiegos, que han asumido todo lo que de crítico el pensar contemporáneo comporta, la incertidumbre sigue vigente, porque la dificultad de pensar nuestro presente es justamente porque, "entre otras cosas, nos toca vivirlo" (Zambrano, 2007, p.165) según la clarividente palabra poética de María Zambrano.

Ante el dolor, ante el expolio del sufrimiento y de las injusticias de la historia, consideramos necesario regresar a la meditación metafísica, en la cual y por la cual, el hombre emerge en el claroscuro admirable de su individualidad, que en tanto objeto de la perennidad de la pregunta, solo se resuelve en la experiencia del poetizar.

BIBLIOGRAFÍA:

BIRULÉS, F. (1996). *Del sujeto a la subjetividad*. En M. Cruz (Comp), *Tiempo de subjetividad* (pp. 223-234). Buenos Aires: Editorial Paidós.

CRUZ PRADOS, A. (1999). *Ethos y Polis – Bases para una reconstrucción de la filosofía política.* Pamplona: Editorial Eunsa.

DE CERTEAU, M. (2006). ¿Qué es un Seminario?. En C. Rico de Sotelo (Comp.) *Relecturas de Michel de Certeau* (pp. 41-51). México: Pontificia Universidad Javeriana.

_____. (2007). *El lugar del otro. Historia religiosa y mística*. Buenos Aires: Katz.

_____. (2004). *Historia y psicoanálisis*. México: Universidad Iberoamericana.

_____. (1993). La fábula mística. México: Universidad Iberoamericana.

FREIJOMIL, A. (2017). El nuevo mundo como "página en blanco". Elementos para una historia de las representaciones de América Latina en la obra de Michel de Certeau. *Revista Pelícano, 3,* 31-38.

GADAMER, H.G. (1995). *El giro hermenéutico.* Madrid: Editorial Cátedra.

MARDONES, J.M. (1990-1994). El neo-conservadurismo de los postmodernos. En G. Vattimo y otros, *En torno a la postmodernidad* (pp. 21-40). Barcelona-Bogotá: Editorial Anthropos.

MARITAIN, J. (1952). *El hombre y el Estado.* Buenos Aires: Editorial Guillermo Kraft.

MENDIOLA, A. (2013). Michel de Certeau: las ciencias hetereológicas como teoría de la creencia. En *Historia y Grafía* del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana de México (Nro. 40). Recuperado el 11 de julio de 2018 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58930552006

____. (2017). Michel de Certeau. El conflicto moderno entre la voz y la escritura. *Revista Pelícano, 3*, 5-30.

ORTEGA Y GASSET, J. (2014). *Ideas y Creencias.* En *Obras Completas* (Tomo II). Madrid: Editorial Gredos.

PIEPER, J. (1974). *El descubrimiento de la realidad.* Madrid: Editorial Rialp.

Preámbulo de la promulgación de los Derechos Humanos. Recuperado el 11 de julio de 2018 de https://www.humanium.org/es/ddhh-texto-completo/#

ROMERO, F. (1954). *Ubicación del hombre.* Buenos Aires: Editorial Columba.

ZAMBRANO, M. (2007) *Islas.* Madrid: Editorial Verbum.

Lenguas e identidad

EL HABLA POPULAR DE LOS TUCUMANOS: ACTITUDES Y REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN FORISTAS DE LA GACETA

Jorge Sebastián Atar, María Agustina Ganami y Marco Rossi Peralta

UNT

RESUMEN

En mayo de 2016, el diario La Gaceta publicó "El habla popular de los tucumanos es un patrimonio cultural enorme". Se trata de una entrevista a la Prof. Mg. María Stella Taboada, en la que se aborda la diversidad lingüística y el habla tucumana como "una potencialidad de enriquecimiento cultural". Trabajaremos con 77 comentarios de foristas de La Gaceta en esta nota que, entendemos, son susceptibles de ser analizados a partir de los conceptos de ideologías-representaciones-actitudes sociolingüísticas.

Analizaremos los comentarios en un intento de reconstruir las representaciones sociolingüísticas que los subyacen, entendiendo que estas son dependientes de una ideología lingüística. Nos aproximaremos a las representaciones mediante opiniones, que son verbalizaciones de estas y mediante el concepto de **actitudes lingüísticas**, que definimos con Arnoux y Del Valle, como "cristalizaciones de la representación en conductas: atracción o rechazo frente a determinadas formas que se puede manifestar en la lealtad lingüística o el auto-odio" (2010:3).

Nuestras preguntas-problemas son: ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas sobre la lengua/variedad tucumana que se manifiestan en los comentarios de los foristas de La Gaceta a la nota? ¿Qué representaciones sociolingüísticas orientan y organizan sus expresiones discursivas, y qué ideologías, entendidas como bases axiomáticas de las representaciones, subyacen a los enunciados? Esas actitudes y representaciones, ¿cómo "diseñan" el universo social, en términos de legitimación o deslegitimación de colectivos y/o sujetos?

Palabras clave: ideologías lingüísticas; representaciones sociolingüísticas; actitudes sociolingüísticas; lengua/variedad tucumana; lealtad lingüística.

1. INTRODUCCIÓN

En mayo de 2016, el diario de mayor tirada de Tucumán, La Gaceta, publica "El habla popular de los tucumanos es un patrimonio cultural enorme". Entrevista a la Prof. Mg. María Stella Taboada, en la que aborda la diversidad lingüística y, en particular, el habla tucumana como "una potencialidad de enriquecimiento cultural". Trabajaremos con 77 comentarios de foristas de La Gaceta a esta nota, que, entendemos, resultan susceptibles de ser analizados a partir de los conceptos de ideologías-representaciones-actitudes sociolingüísticas.

Siguiendo a José del Valle, entendemos el concepto de **ideologías lingüísticas** como "sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas" (2007:20). A su vez, para definir **representaciones sociolingüísticas**, nos apoyamos en Arnoux y Bein: esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los fenómenos lingüísticos (1999:9). También, los entendemos como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen.

Analizaremos los comentarios, intentando reconstruir las representaciones sociolingüísticas que los subyacen, entendiendo que estas son dependientes de una ideología lingüística. Nos aproximaremos a las representaciones mediante las **actitudes lingüísticas**, que definimos con Arnoux y Del Valle como "cristalizaciones de la representación en conductas: atracción o rechazo frente a determinadas formas que se puede manifestar en la lealtad lingüística o el auto-odio" (2010:3).

Nuestras preguntas problemas son: ¿cuáles son las actitudes lingüísticas sobre la variedad vernácula —el habla tucumana— que se manifiestan en los comentarios de los foristas de La Gaceta a la nota? ¿Qué representaciones sociolingüísticas orientan y organizan sus expresiones discursivas, y qué ideologías, entendidas como bases axiomáticas de las representaciones, subyacen a los enunciados? Esas actitudes y representaciones, ¿cómo "diseñan" el universo social, en términos de legitimación o deslegitimación de colectivos y/o sujetos?

2. ACTITUDES Y REPRESENTACIONES LINGÜÍSTICAS DEL HABLA TUCUMANA

En primera instancia, resulta pertinente una breve referencia a la valoración y representación que la entrevistada expresa sobre la variedad vernácula tucumana. Esto será con el fin de comprender a qué postura *responden* los comentarios, atendiendo al carácter responsivo de estos enunciados.

María Stella Taboada, la docente e investigadora entrevistada, valora positivamente la variedad tucumana y regional al establecer que, a través del lenguaje —en este caso nuestra variedad lingüística—, expresamos nuestra identidad, nuestras formas de vivir los afectos, etc. Es a partir de estas afirmaciones que propone a la diversidad lingüística como una potencialidad de enriquecimiento cultural, al estar la lengua vinculada a procesos históricos y sociales; de ahí, también, el concebirla como un patrimonio. Pero, al persistir la mirada hacia Buenos Aires como el principal referente lingüístico y a las academias lingüísticas como productoras de la "norma culta", dice la entrevistada, no terminamos de aceptar la diversidad lingüística como patrimonio que nos enriquece. Por último, un aspecto que tendrá importantes resonancias en los comentarios es su propuesta de que "debería haber un reconocimiento de que hablamos la lengua argentina, que proviene de diversas variedades del español de la península, no solamente del castellano. (…) También, tiene que ver con las lenguas amerindias y con las lenguas de inmigración".

Al contrario de la mirada propuesta por la entrevistada, en los comentarios analizados predomina una actitud negativa, de rechazo, frente al habla popular tucumana. Sin embargo, esta actitud de rechazo no tiene presencia total. Podemos dividir los comentarios en tres grupos: el mayoritario, identificado con el rechazo y la desvalorización de la variedad vernácula; un segundo grupo, que comparte una actitud positiva frente a la misma variedad, y un tercer grupo, que manifiesta una actitud ambivalente o bien, difícil de encuadrar en los otros grupos.

En el grupo que adopta una actitud negativa, la descalificación se realiza en primera persona del plural: es el habla del mismo sujeto, en tanto parte de la comunidad, la que se desvaloriza. En este sentido, podemos hablar de un proceso de autoestigmatización: *Hablamos horrible*; *los tucumanos hablamos horrible*; *la verda que hablamo pal or…* Tomamos la definición de estigmatización lingüística que propone Cecilia Castro:

> Defino estigmatización lingüística como el proceso por el cual un sujeto en nombre propio o como portavoz de una institución o grupo legitimado socialmente ejerce sobre otros un acto de violencia simbólica cuyo resultado inmediato es la descalificación de las formas lingüísticas y, a través de ellas, de su contenido simbólico. (2011: 108)

Entendiendo, entonces, que el proceso de estigmatización aparece siempre dirigido hacia el propio colectivo del que se forma parte, podemos retomar ahora el concepto de actitudes lingüísticas. Así, nos preguntamos cuáles son concretamente las descalificaciones que se hacen en los comentarios. Éstos dan cuenta del rechazo, en el caso de este grupo, hacia la variedad tucumana.

- El "acento" o "tonada" como una *deformación* que hay que corregir.
- La "mezcla" como una *impureza* que sería deseable depurar.
- Las "formas vulgares" (y su exaltación) como *anormalidades*.
- La valoración de "errores" como *atraso y barbarie*, al vincularse los "errores" en el plano del lenguaje con "errores" en otros planos como el del pensamiento (si se habla mal, se piensa mal).

El habla del tucumano es entonces representada como un español mal hablado, de forma horrible: es presentado como una deformación del español. Esta valoración se realiza en oposición a variedades de prestigio, particularmente, la de Santiago del Estero[66] dentro del país y la peruana en el exterior: "*una cosa es la tonada, como la del santiagueño q habla perfecto, a parte de utilizar bien los tiempos verbales, y otra es deformar el español con horrorores como lo hacen aca*; *Hay acentos donde el Español se habla muy bien, como el limeño o el Bogotano y otros muy mal, como el chileno, rioplatense. Los tucumanos hablamos horrible"*. Una de las prácticas, que se identifican como diferenciales del habla tucumana y que se estigmatiza con más frecuencia, es el uso del verbo en pretérito compuesto, que se opone al simple, característico de la variedad rioplatense. Podemos definir entonces un primer criterio de valoración: existe una lengua única que los hablantes identifican como el español y variedades de prestigio, que la representan bien. El habla de los tucumanos se mide a partir de sus diferencias con éstas.

En todos los comentarios analizados que realizan una comparación, la variedad santiagueña se postula como superior y como ejemplo. No sucede lo

[66] La minusvalorización de la variedad vernácula en los hablantes tucumanos frente a la variedad santiagueña está constatada desde la década del 90 en las investigaciones del Centro de Estudios Interdisciplinarios de Política y Planificación Lingüísticas – FFyL – UNT.

mismo con la variedad rioplatense, en algunos casos notamos una actitud de rechazo y desvalorización de ésta: "*la mejor manera de hablar es la peruana, y dentro del pais como se habla en santiago del estero, yo me resito a hablar como en la capi... con los 'shooo', ''vistes', 'estuvistes', o el lunfardismo, peor con el dialecto villero 'fiera', 'gato'*". En este caso, se rechazan los rasgos del habla capitalina que no coinciden con el código escrito, la sibilante final del verbo en segunda del singular: *viste(s)*; *estuviste(s)* y se la asocia al léxico identificado con sujetos marginados y estigmatizados, los *villeros*, los inmigrantes encarcelados durante el S. XX, en el caso del lunfardo.

Nos encontramos entonces con otros dos criterios de valoración de las prácticas lingüísticas que se aplican al habla vernácula y a otras variedades. En primer lugar, se toma el código escrito como norma para la oralidad. De esta manera, la sibilante será un sobrante si no aparece el grafema que la representa en la palabra escrita o un faltante, una carencia, si sucede lo contrario. Esto último es lo que sucede en la variedad vernácula: *errores como el "si queré*(s) *í, ite"*. En segundo lugar, es tomado como criterio de valoración de las prácticas lingüísticas, quiénes son los sujetos sociales asociados a ellas. Si un sujeto desprestigiado es asociado de manera particular a una forma lingüística, el desprestigio se extiende sobre ésta. La consecuencia de esto será que el uso de las formas lingüísticas desprestigiadas sea motivo de identificación del hablante con los sujetos sociales desprestigiados. Se cierra, así, un proceso dialéctico de estigmatización entre el sujeto y sus formas lingüísticas.

El código escrito como norma se aplica también para valorar las conjugaciones verbales en la variedad vernácula, uno de los aspectos más señalados como erróneos. Así, por el mismo proceso de comparación por el que los hablantes afirman una falta de la sibilante final en las formas del plural, perciben una falta de la oclusiva dental sonora /d/ en los verbos en pretérito perfecto compuesto: "*El Tucumano no usa el pretérito perfecto compuesto (he dicho, he comprado, he vendido) ni el pretérito simple (dije, compré, vendí). Dice "mei comprao" o tei dicho", " loi vendío""*. No se le otorga al uso vernáculo entidad de categoría gramatical.

En otro comentario, se nombra de forma irónica el habla de los tucumanos como *dialecto imperfecto compuesto*. En esto, vemos la reiteración del rechazo frente a esta forma lingüística y el carácter representativo del habla tucumana que se le asigna. En el mismo comentario, se relaciona esta forma y la variedad que representa, con lo *amerindio,* lo *gauchesco* y lo *villero*. Tres categorías sociales históricamente identificadas con lo inculto, lo marginal, lo inmoral y lo ilegal

desde las ideologías dominantes: "*Me gustaría ver la cara de la profesora Maria, cuando su hija aparezca con un noviecito, hablando con un "dialecto imperfecto compuesto", resultado de la mezcla amerindia, gauchesca y villera"*. Leemos una representación despectiva del habla tucumana como mezcla, y como mezcla de lo históricamente excluido y calificado de ignorante. La alusión a la hija de la entrevistada marca la construcción de la mezcla lingüística que constituye la variedad como motivo de segregación social. Subyace una valoración de la pureza lingüística, étnica y también de clase. El hipotético *noviecito* de *dialecto* producido por *la mezcla amerindia, gauchesca y villera*, representa el peligro de la *mezcla* social, lingüística, étnica y de clase. La vigencia de este tipo de representaciones, vinculadas a la promoción del modelo normativista monoglósico, ha sido estudiada por Taboada y García (2011: 37):

> No pocos hablantes tucumanos revelan la vigencia de esas representaciones (…). La descalificación lingüística llega así a justificarse en estigmatizaciones sociogenéticas y deterministas. Los sujetos "explican" las "carencias lingüísticas" en "flaquezas" de nuestra historia social y en esta dimensión el modelo correctivo sale fortalecido. La "pureza lingüística" revela la "pureza social y étnica".

Vemos que la representación expresada de forma verbal como una opinión, que analizamos en el párrafo anterior, mantiene una relación de dependencia con la dicotomía sarmientina civilización-barbarie. Desde este paradigma ideológico, se ubica a la variedad rechazada del lado de la barbarie: pertenece al interior, es resultado de la mezcla amerindia y gauchesca, de la falta de cultura letrada que esto representa —la única cultura. La variedad rechazada también es territorializada en lo externo a la urbanización que significan las villas dentro de las ciudades. En otro comentario, se reitera esta representación de la variedad tucumana como expresión de la barbarie y causa del atraso. Se le da, entonces, por oposición a la lengua única identificada con la norma, la asociación al progreso y la civilización: "*legitimar errores como el "si queré í, ite", por ejemplo, nos coloca en un pobre lugar, ya no del respeto, sino del atraso y la barbarie"*. El *pobre lugar* al que lleva legitimar *errores* nos lleva nuevamente a la representación de la variedad vernácula como desviación y como falta, como carencia de conocimiento, de educación, de cultura.

La representación del habla tucumana, como ***mezcla*** de otras variedades, está presente tanto en los comentarios que comportan una actitud negativa como en los que hemos ubicado en el grupo de los que nos presentan dificultades para ser enmarcados como positivos o negativos —ya sea por

ambigüedad o porque no explicitan una valoración*: En términos lingüísticos, en el NOA hablamos el español andino mezclado con el español rioplatense incluso el chileno, ya que usamos el voceo y el seseo.* En otro comentario en el que aparece esta representación, se expresa que parte constitutiva de la *mezcla* son las *palabras quichuas*. Nos llama la atención que este comentario, que afirma la *mezcla* sin emitir un juicio claro —a diferencia de casi la totalidad de los comentarios—, no tiene ningún "no me gusta": *no podemos negar la influencia de palabras quichuas en el hablar tucumano como usamico, turucutu, pampito, upiti, chinchulín. En Tucumán se habla en español, en argentino, en tucumano, en quichua y en lunfardo. Vayuno a sabé porqué...*

En la reducción de la variación lingüística a su aspecto prosódico —se habla de *acento, tonada*— vemos el presupuesto de la existencia de una única lengua. Ésta, a lo sumo, se pronuncia o se acentúa de maneras diferentes, pero, más allá de ese aspecto superficial, es homogénea. Por otro lado, hemos visto que la variación, cuando se la reconoce, equivale solamente a un error o una desviación del español. En otros casos, no se reconoce la variación lingüística, ni en el habla tucumana ni en ningún otro lugar, se afirma de forma absoluta: "*En cuanto a la unidad idiomática, América Hispana es mas uniforme, salvo Paraguay que es bilingüe, el Español es la única lengua".*

Las remitencias a la unidad idiomática en *América Hispana* se sostienen en la negación, en diferentes grados, de la variación lingüística. La homogeneidad en la lengua se enlaza entonces con la homogeneidad de los hablantes. La única lengua existente en *Hispano América* es el español. Lo que se afirma como una observación de la realidad, se impone paradójicamente como un deber ser. Se trata de la ambigüedad de la palabra "norma" —como lo general y como vara con la que se evalúa. Bagno (2003) la describe como operación ideológica fundamental de la ideología monolingüe. Lo normado se identifica con lo generalmente extendido, identificando, lo que no se enmarca en la normativa con lo anormal y lo minoritario. Este comentario y el que citamos a continuación, puestos en diálogo con el cuerpo de la nota, modelan así una representación de la variedad vernácula como objeto inexistente: "*Le guste o no a esta señora, yo hablo y escribo Castellano como los 560 millones de hablantes de español en todo el planeta".*

Por último, en el grupo minoritario de comentarios que valoran positivamente la variedad vernácula, ubicamos las afirmaciones de la diversidad lingüística en Latinoamérica. En un comentario que responde a lo anterior, se visibilizan otras lenguas existentes y, además, la posibilidad de que

existan otras lenguas que los hablantes no conocen: *Error. El Quichua y el Aymara son lenguas que están vivas y tienen muchísimos hablantes en la zona andina. Probablemente haya comunidades bilingües en centroamérica que desde nuestra ignorancia desconocemos*. Dentro de este grupo, compuesto por solo tres comentarios —según nuestro análisis—, encontramos expresiones de lealtad lingüística, manifiestas en una relación afectiva con el habla tucumana: "*vivo en el sur y amo hablar como Tucumano, y me enferma cuando me cruzo con otros tucumanos que estan viviendo menos tiempo que yo aca y son mas aporteñados que el diablo y les encanta que les digan que no tienen tonada*". La lealtad lingüística personal hacia la variedad vernácula en este caso se construye opuestamente a la conducta de un colectivo *aporteñado*. Encontramos una representación de la práctica lingüística por la cual el sujeto borra las marcas locales de su habla vernácula. En esta representación, ese borramiento es calificado de *fingimiento*: "*usted tiene razón !! pero en algun momento se les escapa el tucú ... buee ddificil fingir todo el tiempo, jaja*".

En el tercer y último comentario de este grupo, vuelve a aparecer la noción de *aporteñarse,* y se valora el uso del pretérito compuesto como corrección, estigmatizado en el primer grupo, por coincidir con una categoría gramatical y por coincidir con lo asociado al código escrito. Entendemos que este criterio entra en conflicto con el criterio comparativo respecto de las variedades de prestigio. Esto se da, en particular, cuando se trata de la comparación con la variedad rioplatense que privilegia el pretérito perfecto simple. Este último criterio es el que prevalece cuando se desprestigia el uso del compuesto: "*a ver si lo entienden.... existe lo que se llama pretérito perfecto compuesto ...por lo tanto es correcto decir he ido...a no hacerse el aporteñado nunca mas jaja :-)*"

3. CONCLUSIONES

Encontramos, finalmente tres criterios de valoración correlacionados, pero que, en determinados casos, pueden entrar en conflicto. Cuando esto sucede, en general, se resuelve a favor del criterio de prestigio del sujeto social, en detrimento del criterio de correspondencia de la oralidad con el código escrito.

No podemos hablar de autoodio, si bien reconocemos la carga afectiva de las actitudes lingüísticas, la categoría autoodio lingüístico, que hemos citado de Arnoux y del Valle (2010), no da cuenta de la complejidad del proceso. Preferimos hablar de deslealtad. Hemos observado que, cuando se realiza una autoestigmatización, tiende a hacerse en clave de comunidad y que se realiza con la intención de una autolegitimación personal. Entendemos que, así, se

explica el exhibicionismo de la conciencia del error de la comunidad de origen que hemos observado.

Creemos que la conciencia del sujeto de ser representante de una variedad estigmatizada, genera diversas estrategias de reposicionamiento, la mayoritaria en estos comentarios es la deslealtad. Entendemos que ésta debe ser leída como estrategia de legitimación y, no necesariamente, como simple autoflagelo. Esto último podría caer en patologizar al sujeto y desplazar un problema social exclusivamente al plano psicológico.

Encontramos que las representaciones mayoritarias en los comentarios están asociadas a una ideología monoglósica.

> La ideología monoglósica elabora una versión de esa lengua en la que las variaciones y variedades orales son reducidas a hechos accidentales y alternativas volátiles que carecen de antecedentes lingüísticos de jerarquía y amenazan el desarrollo de la lengua. (Taboada y García, 2011: 26)

Insistimos con que las adscripciones a las ideologías dominantes que analizamos, deben ser también leídas como estrategias de autolegitimación y no como inoculaciones más o menos inconscientes de las agencias externas. Desde ese lugar, deben ser comprendidas y criticadas por la trampa ideológica que representan estas estrategias. Entregados al desprestigio de nuestro colectivo para una legitimación individual incierta, participamos de nuestro propio proceso de exclusión, que excede, por supuesto, a las representaciones que difundimos, pero que también está compuesto por estas.

Incluso en la muestra pequeña que hemos analizado, la predominancia de la estigmatización no nos ha impedido encontrar otras perspectivas que se distancian de este ejercicio de violencia simbólica. Las actitudes y representaciones positivas ante la variedad vernácula eran minoritarias, pero, además, tenían argumentos menos variados y menos desarrollados que las estigmatizantes. Tenemos la convicción de que esto último nos plantea un desafío de divulgación.

BIBLIOGRAFÍA

Arnoux, E. y Bein, R. (Comps.) (1999): "Introducción. Las representaciones del lenguaje". En *Prácticas y representaciones del lenguaje* (pp. 9-15). Buenos Aires: EUDEBA.

Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010): "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". *Spanish in Context 7:1,* pp. 1-24.

Bagno, M. (2003): *A norma culta,* Ed. Parábola, Sao Paulo.

Castro Llomparte, C. (2011): "La variedad tucumana en la mira: procesos de estigmatización de la variedad vernácula". En Taboada, M.S. y García R. (eds.), *Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad,* (pp. 97-113). Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.

Del Valle, J. (2007): *La lengua, ¿patria común?* Frankfurt / Madrid: Vervuert / Iberoamericana.

Taboada, M. S., & García, R. (2011). "Lengua mayoritaria: representatividad, identidad y legitimidad". En Taboada, M.S. y García R. (eds.), *Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad,* (pp. 23- 44). Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.

REFRANES CLÁSICOS RECREADOS POR EL HUMOR CORDOBÉS

María Elisa Zurita

Universidad Nacional de Córdoba – Arg. (FFyH)

RESUMEN

Es reconocida la larga tradición humorística de Córdoba (Arg.) que, como ciudad doctoral, la vio nacer en los suburbios y hoy circula en todas las clases sociales y medios. El humor, actitud que tomamos ante la realidad interior y exterior cuando tratamos de objetivarla, tiene el pensamiento como punto de partida y es el lenguaje el que permite darlo a luz. Es un recurso que tiene el hombre para sobrevivir, expresión de la libertad del pensamiento, ligado a la satisfacción de las necesidades más primitivas: la eliminación de obstáculos y censuras, además convoca a su interpretación dentro del contrato sociocultural que lo genera. El humor forma parte de la identidad cordobesa y permite recuperar la memoria. El objetivo de esta comunicación es examinar en un corpus significativo las unidades fraseológicas (UFS), particularmente la institucionalización y su modificación en el contexto.

Desde los inicios de la lengua española, los refranes contienen la tradición del idioma, enuncian la sabiduría del pueblo y, a través de ellos, se dignifica lo popular. Estas paremias son propensas a presentar modificaciones y, es precisamente el humor, el que hace un uso creativo de ellas en un discurso con fines expresivos.

Este estudio surge de la propuesta de Corpas Pastor sobre "Manipulación creativa" y, forma parte de un proyecto de mayor envergadura denominado "Variantes y modificaciones en el sistema fraseológico del español de Córdoba – Arg.".[67]

El rastreo fue realizado en las páginas de "Negrazón & Chaveta", pertenecientes a la revista *Hortensia* que, en la década del '70, proceso militar de por medio, naciera de la mano de Cognigni, donde los personajes actualizan creativamente el sociolecto popular, coloquial y humorístico, Además, de los enunciados del refranero clásico, registrados en obras literarias y del *Lexicón Fraseológico del español de Córdoba, Arg.* (Toniolo y Zurita).

Palabras clave: humor; Córdoba; unidades fraseológicas; manipulación creativa.

[67] Proyecto avalado y subsidio por la SeCyT, UNC., dirigido por la Prof. Ma. Teresa Toniolo, del que se desprende un *Lexicón Fraseológico…*

El objetivo de esta comunicación es examinar en un corpus significativo las unidades fraseológicas (UFS), particularmente la institucionalización y su modificación en el contexto. Esta institucionalización es una característica de las producciones lingüísticas de los hablantes, quienes utilizan combinaciones creadas y reproducidas repetidamente en el discurso y que, en la diacronía, han sido confirmadas por el uso. La modificación en contexto, además de constituir un uso característico de las UFS, no se opone a la estabilidad que tienen, muy por el contrario, depende de ésta y del conocimiento previo de las unidades que le sirven de base. Las recreaciones de estos segmentos pluriverbales se insertan en la tradición retórica del humor. Es reconocida la larga tradición humorística de Córdoba (Arg.) – que, como ciudad doctoral, la vio nacer en los suburbios y hoy circula en todas las clases sociales y en todos los medios. El humor es una actitud que tomamos ante la realidad interior y exterior cuando tratamos de objetivarla, tiene el pensamiento como punto de partida y es el lenguaje el que permite transmitirlo. Es un recurso que tiene el hombre para sobrevivir, es expresión de la libertad del pensamiento y está ligado a la satisfacción de nuestras necesidades más primitivas: la eliminación de obstáculos y censuras. A su vez, el humor convoca a su interpretación dentro del contrato sociocultural que lo genera.

Desde los inicios de la lengua española, los refranes contienen toda la tradición del idioma, enuncian la sabiduría del pueblo y, a través de ellos, se ha dignificado lo popular. Estos enunciados tienen un valor práctico, son el resultado de la experiencia y remiten a la utilidad, expresan la pedagogía del pueblo. Estas paremias son propensas a presentar modificaciones y, es precisamente el humor, el que hace un uso creativo de estas UFS en el discurso con fines expresivos. En esta ocasión, se abordará la dimensión social de estos segmentos y su valor pragmático en la argumentación discursiva. Este estudio surge de la propuesta de Corpas Pastor sobre "La manipulación creativa", y participa de un proyecto de mayor envergadura denominado "Variantes y modificaciones en el sistema fraseológico del español de Córdoba – Argentina", del que se desprende un *Lexicón Fraseológico del español de Córdoba – Arg*. (Toniolo- Zurita).

El rastreo fue realizado en las páginas de "Negrazón & Chaveta", pertenecientes a la revista *Hortensia* que, en la década del '70, nació de la mano de Alberto Cognigni, donde los personajes actualizan creativamente el

sociolecto popular y en clave de "La Docta"[68], los enunciados del refranero clásico registrados en importantes obras de la literatura son recuperados en los umbrales del siglo XXI por el habla cotidiana de los cordobeses. Negrazón y Chaveta son dos auténticos personajes locales, estereotipos populares de Córdoba que, con una larga tradición cultural, no puede negar la existencia de estos emergentes sociales, quienes a partir del estrato social al que pertenecen son voceros de una identidad.

Muestra del refranero clásico y del refranero cordobés

Refranero clásico	Obras que registran el refrán	**Refranero cordobés o** Paremias cordobesas	*Hortensia* "Negrazón & Chaveta" ¿Quién lo dice?	*Lexicón...* (2010) ¿Dónde está la UF?
1. A caballo regalado no le mires los dientes	Bécquer, *Memorias de un pavo*.	* Cría cabayo regalado y te sacará los diente. (ver 3.↓)	Nº31 (1973) Chaveta	Tomo I p.3
2. Al que nace barrigón/ es al ñudo que lo fajen.	Hernández, *Martín Fierro*. Segunda parte. Canto XV. 782	* Al que nace barrigón es al cuete que lo desabastezcai! * El que nace barrigón se atrasa en la parición... (ver 7.↓)	Nº 8 (1973) Chaveta Nº80 (1975) Negrazón	Tomo I p.84
3. Cría cuervos y te sacarán los ojos.	*Celestina*. Acto XIV.	* Cría cabayo regalado y te sacará los diente. (ver 1↑) * Criá pescado y te van a sacá los ojigins!	Nº31 (1973) Chaveta Nº186 (1984) Chaveta	Tomo I p.214

[68] Córdoba es denominada "La Docta" por su importante tradición universitaria.

4. El buey suelto bien se lame.	Cervantes, *Quijote*. II p. c.22.	* El buey solo, bien salame… * El buey solo se va lontano.	Nº115 (1978) Negrazón Nº 80 (1975) Chaveta	Tomo I p.340
5. Más vale algo que nada.	Cervantes, *Quijote*. I p. c.21. *Lazarillo de Tormes*. II p. c.13	* Ma vale sé rico y sano que pobre y enfermo.	Nº 6 (1972) Negrazón	Tomo I p.98
6. Todo bicho que camina/ Va parar al asador.	Hernández, *Martín Fierro*. Segunda Parte Canto III. 472	* Todo bicho que camina hace su sombra en el suelo…	Nº 80 (1975) Negrazón	Tomo IV p.1029
7. Vaca que cambia querencia/ Se atrasa en la parición.	Hernández, *Martín Fierro*. Segunda parte. Canto XV. 769	* Vaca que cambia e' querencia no caza ratone… * Vaca que cambia de karma, se atrasa en la aparición. (ver 2↑)	Nº 80 (1975) Chaveta Nº167 (1983) Negrazón	Tomo IV p.1063

Los ejemplos de la muestra reflejan las distintas modificaciones tendientes a realzar la expresividad de las UFS. Corpas Pastor sostiene que un número significativo de UFS suele presentar alguna modificación en contexto, de modo que las recreaciones no representan casos aislados y ocasionales, a tal punto que muchos estudiosos del tema, entre otros Tannen (1987) y Votjak (1992), "...han llegado a afirmar que no se trata de usos incorrectos, sino más bien todo lo contrario" (1997:233). Corpas Pastor señala que las modificaciones tendientes a realzar la expresividad de las UFS pueden ser modificaciones externas y modificaciones internas, es decir, distingue "...entre aquellas manipulaciones de UFS que no afectan a su estructura formal y modificaciones que afectan a la estabilidad y estructura de sus componentes individuales" (1997:235).

Cognigni recrea el refranero clásico en clave de humor cordobés a través de sus personajes. Por ejemplo, en la paremia empleada por Chaveta: *"Cría cabayo regalao y te sacará los diente"*, descubrimos la fusión de dos refranes

clásicos: (3.) *Cría cuervos y te sacarán los ojos* y (1.) *A caballo regalado no hay que mirarle el diente*. La nueva unidad conserva la estructura del primer refrán, pero por sustitución, dos elementos del primero son reemplazados por los del segundo. La correspondencia de *cuervos* y *ojos* es por *caballo regalado* y *dientes*. La paremia compleja coordinada *Cría cuervos y te sacarán los ojos* aparece usada por Calisto en el acto XIV de *La Celestina*. La UF está registrada por Suñé Benages, Calles Vales e Iribarren quienes coinciden en señalar que indica la ingratitud de aquellas personas que debiéndonos grandes beneficios, los olvidan y los pagan con injustas acciones o molestas palabras. A su vez, Calles Vales puntualiza: "La veneración y la caridad de los hijos para con los padres ha sido una constante cultural de todas las civilizaciones: los ancianos son considerados los portadores de la sabiduría y la prudencia y sus trabajos han sido la fuente de prosperidad de los jóvenes. Cuando Dios entregó los Diez Mandamientos a Moisés señaló esta orden del siguiente modo: 'Honra a tu padre y a tu madre para que se prolonguen tus días sobre la tierra'" (2000:79). Iribarren registra: "Lo de criar cuervos ha sido una constante de todos los tiempos, porque es un pájaro que se presta a ser domesticado y que en ocasiones llega a hablar, como consigna Covarrubias. Que algún cuervo haya dejado tuerto, o ciego, a su domesticador cae dentro de lo posible, y la repetición de estos casos pudo haber dado origen al refrán." (1956:576). El refrán *A caballo regalado no hay que mirarle el diente*, aparece en *Memorias de un pavo*[69] de Gustavo A. Bécquer. Respecto a esta UF, Calles Vales puntualiza: "Se expresa cuando recibimos un regalo o un presente que no nos gusta o tiene defectos. Se recomienda no quejarse de las faltas que tienen los objetos que nos dan gratuitamente" (2000:158). La referencia al caballo es muy apropiada porque en las ferias y en los tratos de los ganaderos es muy común ver a los compradores observando la dentadura de los caballos, mulas y burros. La explicación es que estos animales muestran su verdadera edad y salud en el estado de sus dientes. Otras variantes del mismo refrán son *A caballo regalado no le mires el diente* y *A caballo regalado no le mires el dentado*. En Córdoba y en la Argentina es frecuente el empleo de *A caballo regalado no le mires los dientes* o *A caballo regalado no se le miran los dientes*. El

[69] "Impresiones, notas sueltas y pensamientos filosóficos de un pavo destinados a utilizarse en la redacción de sus memorias. Ignoro quiénes fueron mis padres, el sitio en que nací y la misión que estoy llamado a realizar en este mundo. No sé por lo tanto, de dónde vengo ni adónde voy. Para mí no existe pasado ni porvenir; de lo que fue no me acuerdo; de lo que será no me preocupo. (…) me he encontrado con la vida; y como suele decirse que *a caballo regalado no hay que mirarle el diente*, sin discutirla ni analizarla, me limito a sacar de ella el mejor partido posible" (1865.8).

enunciado fraseológico recreado por Cognigni está contextualizado en el diálogo de los dos amigos:

- Atenti que hay una dama.
- ¿Ande?
- Contra el mostrador... y é la Pirula.
- Tá comprando cigarrillo. Se vé quel Toto Rivarola sigue en casa.
- Ese coso asoma la caramañola en tu casarda a la seis de la matina y se va más tarde que boletero de trasnoche. Vó dale confianza y te vá a hacé tío. *Cría cabayo regalao y te sacará los diente*.

En el contexto, el vocablo clave 'tío' implica para Negrazón, la posibilidad de serlo de un sobrino cuyo padre sería 'ese coso' quien con la mayor confianza visita a la Pirula (hermana de Negrazón), desde el alba hasta muy entrada la noche. La manipulación del enunciado fraseológico radica en la sustitución de los elementos del primer refrán original (3) (*cuervos-ojos*) por equivalentes del segundo (1) (*caballo regalado-dientes*), sustitución que responde a un universo cultural donde son más frecuentes los caballos que dan patadas y sacan los dientes a sus amos y no los dueños que quedan ciegos por los cuervos. El efecto humorístico y expresivo se obtiene gracias a los elementos de la variación que se unen a los contextuales. Es interesante la explicación de la segunda paremia de base, registrada por Calles Vales: "Todo lo que es regalado es bien barato y aunque sea defectuoso o malo, para algo servirá" (2000:158). La sorpresa surge cuando imaginamos al Toto Rivarola como posible cuñado de Negrazón y no a Chaveta, eterno enamorado de la Pirula.

Los dos refranes originales son empleados con frecuencia por los cordobeses en situaciones cotidianas. Por ejemplo:

- Crió a cinco (hijos) toda su vida y ahora la mandaron a un geriátrico. *Cría cuervos y te sacarán los ojos*. [ROC. I. M. 2ª g.][70]
- El color rosado no es de mi preferencia [...] pero *a caballo regalado no le mires los dientes*. [ROC. I. M. 2ª g.]

En el primer caso, el contexto en que aparece el refrán no resulta precisamente una chispa de humor, quizás podría ser una expresión de humor negro: el destino en el geriátrico para quien "crió a cinco hijos". No podemos

[70] ROC: (Registro Oral Coloquial). I: M (Informante: Mujer). 2ª g. (Segunda generación).

negar que en los dos ejemplos el significado global de la paremia responde a las circunstancias de la emisión de la unidad.

Observamos otro ejemplo de fusión en la original paremia empleada por Negrazón: *Vaca que cambia de karma, se atrasa en la aparición* en la que descubrimos dos refranes clásicos registrados en el *Martín Fierro*: *Al que nace barrigón es al ñudo que lo fajen* y *Vaca que cambia querencia se atrasa en la parición*. El primero forma dos versos de los famosos consejos del Viejo Vizcacha con que se significa, "lo difícil o imposible que resulta corregir los defectos de una persona y por lo común se alude a vicios o perversiones morales" (Abad de Santillán 1976:511), a su vez Pérez Bugallo explica que "suele ser tarea vana pretender erradicar en alguien una costumbre o tendencia arraigada desde la infancia" (2013:74). Negrazón lo recrea a través de la paremia cordobesa: *El que nace barrigón se atrasa en la parición* para referirse a la poca dedicación que tiene su amigo al trabajo y que permite imaginar el alumbramiento de un bebé rellenito. La respuesta de Chaveta es inmediata: *Vaca que cambia e' querencia no caza ratone…*En esta recreación detectamos el segundo refrán clásico: *Vaca que cambia querencia se atrasa en la parición*, y ante la unidad podemos preguntar ¿esto es cierto y verdadero? Efectivamente, es un hecho real que el animal vacuno extraña tanto el cambio de querencia que esto atrasa a las vacas el periodo de parición, y solo se aquerencian después de parir. El refrán se usa para significar en sentido directo o figuradamente, para aconsejar a las personas que los cambios de lugar o de trabajo no suponen por lo común ningún progreso inmediato (Abad de Santillán 1976:769).

El enunciado fraseológico recreado está contextualizado en el diálogo de los dos amigos, se filtran las ideas del budismo y del hinduismo, donde las vacas son sagradas.

> - Largó todas – las pilcha, sus propiedade, (…), todo! Todo a la bosta… de vaca, porque en la India son sagrada…
> - ¿Las vaca?
> - Clarooo… Si con la leche matai el hambre, más que boludo si matai la vaca ¿No le parece?... Por eso los verso de un pueta indio de la India pero nacido en Corrientes, creo por el apellido, Tagoré apellido e' yerba. Dicen: *"Vaca que cambia de karma, se atrasa en la aparición…"* (ver Refrán 2↑)
> - Claro; las cuidan bien a las vaquita y duermen en *carma*…

La original paremia cordobesa *Vaca que cambia de karma, se atrasa en la aparición* fusiona los dos refranes clásicos e instala el recurso humorístico a través de los vocablos que refieren al ganado vacuno (*querencia* y *parición*) y se sustituyen por *karma* (energía trascendente, creencia según la cual toda acción tiene una fuerza dinámica que se expresa e influye en las sucesivas existencias del individuo) y *aparición* – palabras que convocan las ideas del escritor indio Rabindranath Tagore y mediante la manipulación se relaciona con el nombre de la yerba mate Taragui, producto líder de la Argentina en su tipo, del Establecimiento Las Marías de la provincia de Corrientes.

Los dos refranes originales son empleados con frecuencia por los cordobeses en situaciones cotidianas. Por ejemplo:

- Te pedí mil veces que me devolvieras el libro… *Al que nace barrigón es al ñudo que lo fajen…* Todavía lo estoy esperando. [F: ROC. I: H. 2ª g.]
- Ahora se quejan porque extrañan. Yo ya se lo había dicho pero no lo creían: *Vaca que cambia querencia se atrasa en la parición*. [F: ROC. I: M. 3ª g.]

Mediante las modificaciones, el emisor procura captar la atención del receptor, considerando que el elemento sorpresa es relevante y en este juego nacen los sentidos inesperados. Por ejemplo, la paremia *El buey suelto bien se lame* (refrán con que se denota lo apreciable que es la libertad y asegura la conveniencia de realizar ciertos actos sin dar participación a nadie), empleada por Don Quijote (cap. XXIII. Primera parte), es recreada por Negrazón:

> *- Oiga Negroide; hace casi una hora que tenimo desconectao los borne. Dígase algo...*
> *- "El buey solo, bien salame..."*
> - Veo que tai inspirao.

En la paremia recreada, a través de la sustitución de 'suelto' por 'solo' se procura revitalizar la imagen original y actualizar el significado independiente de la unidad a la que se reemplaza. Además, el cambio de 'se lame' por 'salame', no solo implica una modificación gramatical, sino que se ha establecido a partir de su semejanza fónica. La contestación de Negrazón responde al hecho de que está en silencio, ensimismado, y no conversa con su amigo. La prominencia del significado unitario se complementa con la expresión del contexto que señala la incomunicación y el aislamiento ('tenimo desconectao los borne'). Tener los bordes desconectados manifiesta la falta de

comunicación con el amigo que se ha prolongado "casi una hora". En la UF, el efecto humorístico está focalizado en el vocablo "salame", utilizado en el registro coloquial para referirse a una persona tonta. Tanto el refrán original como su variación *el buey solo bien se lame* (en la que se sustituye 'suelto' por 'solo' como en la recreación), figuran en el *Lexicón*…

- Después de tres casamientos, a mí no me agarran más. *El buey suelto bien se lame*". [F: Radio local. ROC. I: H. 3º g.][71]
- No es tan dramática la soledad con independencia, bien se dice: *El buey solo bien se lame*". [F: Radio local. ROC. I: H. 3º g.]

En el primer caso se respeta el original, refrán que afirma lo agradable que es la libertad; en el segundo, el adjetivo "solo" que califica a buey, privilegia la soledad y acerca el sentido de la unidad del habla cordobesa a la recreación.

Las modificaciones semántico-formales de las paremias realzan la expresividad de las mismas, pero los refranes recreados conservan el valor de verdad. Por ejemplo: "Ma vale sé rico y sano que pobre y enfermo" (es preferible gozar de todo lo bueno y no ser víctima de lo malo). A este enunciado es posible aplicarle la prueba sugerida por Arnaud – recuperada por Corpas Pastor para comprobarlo, a través de la frase introductoria: "Esto es verdad en sí mismo". Ante la UF en cuestión, cifrada en clave de humor, ¿Quién podría decir lo contrario? Seguramente, la unidad recreada encierra el deseo de muchos. Sobre esta particularidad de estas UFS don Quijote reflexiona: "Paréceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todas son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de las ciencias todas..." (Cervantes 2004:188) (Cap. XXII. Primera parte).

La paremia *"Ma vale sé rico y sano que pobre y enfermo"* remite al original *más vale algo que nada* registrado por Suñé Benages y en el "Glosario" del *Quijote*: "Refrán, no se deben despreciar las cosas pequeñas o de poca calidad que sean" (2004:1161). La UF es empleada por don Quijote en el capítulo XXI de la primera parte. La paremia recreada es usada por Chaveta ante la reflexión que hace Negrazón sobre los amigos que conoció en el servicio militar obligatorio:

> - Y cuando en las noche suelo pensá en los viejos amigo de la milicia me viene la tristeza porque éramo todos iguale... (...)

[71] F: (Fuente) Radio local. ROC: (Registro Oral Coloquial). I: (Informante). 3º g. (Tercera Generación).

- Me recuerda las parolas del varón Bustos: *'Ma vale sé rico y sano que pobre y enfermo'*.
- Promiscuas expresiones.
- Sabihondas situaciones sucundunas.

La modificación consiste en la sustitución de dos componentes de la paremia original (*algo-nada*), cada uno de ellos por otras dos unidades léxicas. El efecto humorístico de la nueva UF responde no solo a los términos de la variación (*rico-sano/ pobre-enfermo*) sino a la relación semántica de la antonimia que se establece entre ellos, donde el privilegio que se otorga a los primeros es claro, evidente e indiscutible. Además, los elementos contextuales ('parolas del varón Bustos'/ 'promiscuas expresiones'/'sabihondas situaciones sucundunas') complementan el efecto humorístico. Las 'parolas' remiten en el registro coloquial a conversaciones largas e insustanciales. En 'promiscuas expresiones' iluminamos el adjetivo con el segundo significado del *DRAE*: "2) Que tiene dos sentidos o se puede usar igualmente de un modo y de otro por ser ambos equivalentes". Los sentidos encerrados en las lexías antonímicas de la unidad recreada, lejos de guardar simetría, son diametralmente asimétricos. Completa el contexto "sabihondas situaciones sucundunas", expresión en la que destacamos el adjetivo sabihondas, es decir que presumen de sabias sin serlo y el neologismo sucundunas que interpretamos como secundarias.

CONCLUSIONES

Los refranes provienen de un tiempo remoto y, a menudo, son empleados en nuestros cotidianos actos de habla, para luego regalarlos a fin de que otros también los usen, los abandonen o mediante la manipulación los recreen. Ellos plasman la identidad de los pueblos. Los cordobeses mantenemos vigentes estas paremias, las actualizamos en nuestras conversaciones o las escuchamos en los medios locales o nacionales. En cada UF, percibimos que el cordobés –simple y agudo en su habla coloquial– presentado artísticamente por Cognigni, a través de Negrazón y Chaveta, tiene conocimiento del refrán clásico que ha heredado y, la chispa de "La Docta" le permite recrearlo en una nueva unidad que emplea en un contexto cifrado en clave de humor. Los refranes usados por Cervantes en *El Quijote* y por Hernández en el *Martín Fierro*, implican la dignificación de lo popular y son esas mismas unidades las recreadas por Cognigni en los textos de "Negrazón & Chaveta". Finalmente, acordamos con Corpas Pastor (1997) la teoría de la relevancia pragmática, cuando afirma que las manipulaciones creativas de las UFS constituyen verdaderos estímulos

ostensivos, ya que suponen la manera más económica de obtener el efecto deseado.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD DE SANTILLÁN, D. (1976), *Diccionario de Argentinismos*. Bs. Aires, Tea.

BÉCQUER, G. A. (1865) *Memorias de un pavo*. Madrid, Fundación El Libro Total. Disponible en línea: http://www.ellibrototal.com/ltotal/ficha.jsp?idLibro=7137

CALLES VALES, J. (2000), *Refranes. Proverbios y Sentencias*. Bs. Aires, El Ateneo.

CERVANTES, M. de (2004) *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid.

COGNIGNI, A. (1972), (1973), (1977), (1978), "Negrazón & Chaveta". En: *Hortensia* Nº6, Nº21, Nº31, Nº37, Nº43, Nº71, Nº115. Córdoba, Hortensia.

CORPAS PASTOR, G. (1996), *Manual de Fraseología Española*. Madrid, Gredos.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. DRAE (2001), España, Real Academia Española.

HERNÁNDEZ, J. (1979) *Martín Fierro*. Bs. As., Cardon.

PÉREZ BUGALLO, R. y otros. (2013) *Refranero tradicional argentino*, Bs. As., Biblioteca de cultura popular, Edic. del Sol.

IRIBARREN, J. M. (1956), *El porqué de los dichos*. Madrid, Aguilar.

SUÑÉ BENAGES, J. (1941), *Refranero clásico*. Bs. Aires, El Ateneo.

TONIOLO, Ma. Teresa y Ma. Elisa Zurita (2010), Lexicón fraseológico del español de Córdoba. (Inédito, IV tomos), Córdoba, (Arg.).

LA VOZ PASIVA EN EL ESPAÑOL DE CÓRDOBA (ARGENTINA). ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO Y PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Mariela Inés Masih y Mariana Valeria Carro Pérez

Universidad Nacional de Córdoba - Universidad Nacional de La Rioja

RESUMEN

En este trabajo presentamos el análisis de las expresiones en voz pasiva participial con auxiliar *ser* en la lengua de la ciudad Córdoba (Argentina) a comienzos del siglo XXI, analizando contextos de aparición, frecuencia y vitalidad en el registro escrito y oral.

Estas hipótesis dan origen a nuestra investigación:

1) la voz pasiva participial con el auxiliar *ser* presenta un uso muy limitado en el ámbito de la expresión de la pasividad, cuyo campo ha sido ampliamente invadido por la pasiva con se, o pasiva cuasi-refleja a causa de que presenta menos restricciones gramaticales;

2) hay diferencias entre el registro escrito y oral: en los usos orales estará muy limitado el uso de la pasiva participial con auxiliar *ser*, ya que ha quedado restringido a textos escritos.

3) El tipo semántico de verbos y la clase aspectual del evento representado en la oración delimitan las posibilidades de aparición de la pasiva participial.

El corpus de base se conformó con textos escritos y orales. Para los textos escritos se seleccionaron periódicos de difusión masiva publicados en Córdoba. Para la conformación del subcorpus de textos orales, se seleccionaron entrevistas libres realizadas a informantes hombres y mujeres, seleccionadas al azar, nacidos y que residen en Córdoba.

Enfocamos el análisis desde una perspectiva sociolingüística y dialectal. A partir del análisis sociolingüístico, nos interesa analizar si existen diferencias de uso, en la lengua oral, entre los grupos etarios; desde la perspectiva dialectal, pretendemos colaborar con la descripción de un rasgo del habla de Argentina.

Finalmente, y como corolario del análisis lingüístico, presentamos una propuesta de enseñanza de la voz pasiva en la enseñanza media que se ajuste a la realidad del habla. Para esto, proponemos abordar la enseñanza de este tema desde dos perspectivas: el análisis y la producción de textos escritos y orales.

Palabras clave: enseñanza; escrito; español; oral; pasiva participial.

Presentamos el análisis de las expresiones en voz pasiva participial con auxiliar *ser* utilizadas en la ciudad de Córdoba —Argentina— a comienzos del siglo XXI.

Las siguientes hipótesis dan origen a esta investigación:

1) La voz pasiva participial con auxiliar *ser* presenta un uso muy limitado en el ámbito de la expresión de la pasividad, cuyo campo ha sido ampliamente invadido por la pasiva con se, o cuasi-refleja a causa de que presenta menos restricciones gramaticales;

2) Hay diferencias entre registros: en los usos orales estará muy limitado el uso de la pasiva participial con *ser*, ya que ha quedado restringido a textos escritos.

3) El tipo semántico de verbos y la clase aspectual del evento representado en la oración delimitan las posibilidades de aparición de la pasiva participial.

Al partir de las hipótesis mencionadas, el corpus de base se conformó con textos escritos y orales. Para los primeros, se seleccionaron tres periódicos publicados en Córdoba: *La Voz del Interior*, *Alfil* y *La Mañana de Córdoba*. Se tomó un ejemplar de cada uno, con la técnica de muestreo al azar: *La Voz del Interior* del 26/02/2012 y *La Mañana de Córdoba* y *Alfil* del 17/04/2012. Para la conformación del subcorpus de textos orales, se seleccionaron seis entrevistas pertenecientes al nivel culto de Córdoba[72], dos de cada generación, tres de hombres y tres de mujeres, seleccionadas al azar entre trece entrevistas recogidas entre 2000 y 2001.

Nuestro objetivo es estudiar la voz pasiva participial con auxiliar *ser* en la lengua de Córdoba, analizando contextos de aparición, frecuencia y vitalidad en el registro escrito y oral.

Al enfocar el tema desde una perspectiva sociolingüística, nos interesa analizar diferencias de uso, en la lengua oral, entre los grupos etarios.

Además, desde una perspectiva dialectal, pretendemos colaborar con la descripción de un rasgo del habla de Córdoba que ha sido poco estudiado.

Por último, delineamos una propuesta para la enseñanza del tema en la escuela media.

La consideración de la expresión de la voz pasiva con ser+participio en la gramática española fue realizada en corrientes tradicionales a partir de la voz

[72] Este material pertenece a las entrevistas libres realizadas a hombres y mujeres cordobeses de diferentes edades pertenecientes al nivel culto en el marco del proyecto "El español hablado en Córdoba -Argentina- a fines del siglo XX. Corpus sociodialectal", dirigido por la Lic. Toniolo, avalado por SeCyT-UNC. La selección de los informantes se realizó siguiendo las pautas metodológicas del *Proyecto de la norma culta hispánica*.

activa, considerándola una modificación sintáctica de los constituyentes de la oración. En algunos casos se alude al cambio semántico que esto acarrea, pero en la mayoría de las presentaciones, esto queda diluido en el énfasis puesto sobre la sintaxis.

Bello solo hace mención de la palabra *voz* en el prólogo de su *Gramática*, aunque da cuenta de "construcciones activas y pasivas". Define las oraciones activas como aquellas en las que el verbo presenta un complemento acusativo: *yo edifico una casa*; y describe las construcciones pasivas como aquellas en las que "este complemento [complemento acusativo] pasa a sujeto, y el participio que se deriva del mismo verbo invierte su significado y concierta con el sujeto" (§430).

Rodríguez Espiñeira (2004) plantea que las oraciones pasivas surgen a partir de una reorganización sintáctica, que parte de las oraciones activas transitivas: la "inversión de los argumentos agente y paciente" (p.19), de manera que la pasiva es una estructura marcada con relación a la activa que se considera no marcada o básica.

Gili Gaya (1948) también explica la voz pasiva a partir de oraciones activas que se modifican, pero aclara que pese al cambio en la forma gramatical, "la relación lógica" entre los componentes de la oración no se modifica. La modificación que se produce al pasar de activa a pasiva es el cambio de punto de vista del hablante: al convertir un elemento de la oración en sujeto gramatical, focaliza la atención en ese elemento: "El ebanista ha construido el armario en una semana / El armario ha sido construido en una semana por el ebanista" (pág.121-122).

Alarcos (1984) enfatiza el aspecto semántico y reconoce que existe un contenido semejante a la pasiva latina que puede expresarse en español, pero destaca que no existen morfemas que lo representen, en tanto no hay una conjugación pasiva particular.

Por su parte, y dejando de lado la vieja controversia suscitada por Alarcos al afirmar que la pasiva no tiene una estructura propia en español, es decir que para este lingüista la pasiva no existe formalmente en la lengua, Lázaro Carreter (1980) y Manacorda (1975) plantean la expresión pasiva como un recurso sintáctico que pone en juego el protagonismo de las funciones oracionales.

Desde una visión diferente, de corte generativista, De Miguel (2004) señala que, aunque tradicionalmente en las gramáticas se parte de la oración activa para explicar la construcción de la pasiva, el método más acertado es el opuesto: a toda oración pasiva le corresponde una oración activa en español, pero no

siempre sucede lo inverso: *Juan es ayudado por María* se corresponde con *Juan ayuda a María*, en cambio, *Juan tiene dos bicicletas* no se corresponde con **Dos bicicletas son tenidas por Juan*.

Las restricciones que se imponen en el español para las construcciones pasivas perifrásticas explican este desajuste[73]:

1) para que pueda generarse una construcción pasiva perifrástica con *ser+participio* es necesario que el verbo sea perfectivo, es decir, que se corresponda con las realizaciones y logros de la clasificación de Vendler (1967) y que el OD que acompaña a ese verbo sea externo, o sea que tenga autonomía semántica y estructural y delimite el evento señalado por el verbo. Por ejemplo: *Juan lee todas las noches* no acepta pasiva porque es una actividad y carece del OD externo, mientras que *Juan lee un cuento todas las noches*, sí la acepta porque se trata de una realización: *El cuento es leído por Juan*. Lo mismo ocurre con los logros: *Juan disparó ayer* es un logro, carece de OD externo y, por lo tanto, no acepta la correspondiente pasiva; en cambio *Juan disparó cuatro cartuchos*, es una realización, con OD externo y, por consiguiente, admite la pasivización: *Cuatro cartuchos fueron disparados por Juan*. De allí que no tienen pasiva participial los verbos livianos como "hacer visitas", "hacer regalos", "dar una explicación", dado que sus objetos son aparentes. En realidad, se trata de "visitar", "regalar" y "explicar". Tampoco aceptan pasivización con perífrasis las expresiones idiomáticas del tipo de "A Juan le tomaron el pelo" o "Los vecinos nos dieron una mano con la mudanza". Hay que notar, sin embargo, que estas formas aceptan naturalmente la pasiva con "se", que no presenta tales restricciones.

2) como vimos en 1, la especificación aspectual del verbo puede ser modificada por la estructura de los complementos, dada la naturaleza composicional del aspecto, de manera que un verbo puede cambiar su aceptabilidad de la pasiva perifrástica en función de cómo los complementos que lo acompañan modifiquen su aspecto:

> *Juan planchó camisas toda la tarde. / *Camisas fueron planchadas por Juan toda la tarde.*
>
> *Juan planchó la camisa azul. / La camisa azul fue planchada por Juan.*

Planchar en el primer ejemplo, con OD indeterminado, es un verbo de actividad, por lo cual, rechaza la pasiva, construcción que, aspectualmente,

[73] Resumimos aquí los aspectos esenciales. Véase de Miguel (2004), Bosque y Demonte (1999) y RAE-ASALE (2009).

expresa un evento delimitado, es decir un resultado o un logro. En cambio, en el segundo caso, con OD determinado, se delimita el evento representado por el verbo y este se recategoriza como una realización y acepta la conversión en pasiva.

Con estos ejemplos buscamos demostrar de qué manera los factores aspectuales y sintácticos confluyen en la explicación de las restricciones que sufren las construcciones de pasiva participial.

Aunque no es el tema de esta comunicación, destacamos que la pasiva con se o cuasi-refleja no presenta restricciones aspectuales ni semánticas, rasgo que podría explicar su alta frecuencia de uso en la lengua oral.

En cuanto al uso de la voz pasiva, encontramos en el corpus presencia de voz pasiva participial con auxiliar *ser* y de voz pasiva con se o pasiva cuasi-refleja. A continuación mostramos las frecuencias de aparición y los porcentajes derivados de esas frecuencias en los dos subcorpus que analizamos:

Registro		**Frecuencia**			**Porcentajes**		
		con se	**participial**	**totales**	**con se**	**participial**	**total**
Escrito		199	106	305	65%	35%	100%
Oral	I gen.	47	3	50	92%	8%	100%
	II gen.	50	3	53	94%	6%	100%
	III gen.	40	19	59	68%	32%	100%

A partir del análisis de frecuencias y conversión de las frecuencias a porcentaje, puede apreciarse la predominancia de pasivas perifrásticas con ser + participio en el registro escrito, frente a su escasa presencia en el registro oral estudiado.

Si centramos el análisis en el registro oral, es notable la diferencia en la frecuencia de aparición de las construcciones pasivas perifrásticas entre las distintas generaciones de hablantes, con un amplio predominio en la tercera generación.

A continuación presentamos el análisis desde una perspectiva sintáctico-aspectual. Consideraremos los tiempos verbales de las perífrasis, la presencia/ausencia del complemento agente y las clases semánticas y aspectuales de verbos que las constituyen.

Respecto de los tiempos verbales de las perífrasis que nos ocupan encontramos en el registro escrito predominio del pretérito perfecto simple de modo indicativo y, en el registro oral, del presente de modo indicativo:

		Escrito		**Oral**	
		Frec.	**%**	**Frec.**	**%**
Indicativo	Presente	5	4.8	**10**	**40**
	Pretérito Imperfecto	6	5.7	1	4
	Pretérito Perfecto Simple	**72**	**68**	7	28
	Futuro Simple	10	8.5	--	--
	Condicional Simple	2	2	1	4
	Pretérito Perfecto Compuesto	--	--	4	16
	Pretérito Pluscuamperfecto	3	3	1	4
Subj.	Presente	3	3	--	--
	Pretérito Imperfecto	3	3	--	--
	Pretérito Perfecto	2	2	1	4
Totales		**106**	**100**	**25**	**100**

El hecho de que el discurso periodístico en sus publicaciones presente los hechos ya ocurridos explica este predominio del perfecto simple, tanto en la sección de noticias nacionales e internacionales: *fueron seleccionadas Cotreco y Lusa para la recolección* (P, LV, 26/02/2012)[74], *tal como fue decidido ayer en una reunión de delegados* (P, A, 18/04/2012), como en la sección de crónicas policiales,

[74] Los ejemplos del corpus se citan así: **Registro oral:** E= entrevista oral, Y= mujer, X= hombre, I= primera generación, II= segunda generación, III= tercera generación y con número arábigo: el número que la entrevista recibió en el corpus completo de 200 entrevistas que se produjo como fruto del proyecto de investigación invocado. **Registro escrito:** P=periódico, LV= La Voz del Interior, A= Alfil, LM= La Mañana de Córdoba y fecha de publicación.

donde aparece el mayor número de construcciones con pretérito perfecto simple: *Martín Espíndola fue condenado a una pena única de 14 años y 7 meses de prisión* (P, LM, 17/04/2012), *por el ataque fueron detenidos dos sospechosos* (P, LV, 26/02/2012) y donde, además, predomina la pasiva participial por sobre la pasiva cuasi-refleja o con se.

En estos textos se destaca también el uso del futuro en aquellas noticias que anuncian actividades sociales o políticas de días venideros: *El 69° aniversario del Levantamiento del Ghetto de Varsovia será recordado el próximo miércoles por la comunidad judía cordobesa* (P, A, 18/04/2012), *España no necesita y no será rescatada* (P, A, 18/04/2012); especialmente se destaca su presencia en la sección de espectáculos en la cual se publica la cartelera próxima: *El clásico de Tchaikovsky será presentado por el Ballet Oficial de la Provincia y la Orquesta Sinfónica de Córdoba* (P, LM, 17/04/2012).

Por el contrario, en la entrevista oral interaccional, en la cual las alternancias de los tiempos verbales están en relación con cada tema de conversación, podemos encontrar predominio de distintos tiempos verbales, sin la regularidad que presupone el discurso periodístico y con menor diferencial entre los tiempos: *ya sea por la forma en que son pintadas* (E, Y, I, 51), *Y uno de los cuentos (...) es sacado de esta temática fuerte* (E, X, III, 21), *categorías y cualidades que después fueron desechadas* (E, III, 26), *porque como ha sido entrecortado este último* (E, X, II, 25).

Respecto de la presencia/ausencia del complemento agente, presentamos su distribución en el corpus:

	Escrito		**Oral**	
	Frec.	**%**	**Frec.**	**%**
CA	40	38%	9	32%

Si bien la frecuencia de uso del complemento agente en el registro escrito es mayor que en el oral, la proporción resulta similar al analizar los porcentajes de su presencia.

El complemento agente, que tradicionalmente se introduce con la preposición *por*, se relaciona con el sujeto gramatical de la oración activa

correspondiente, y, en la pasiva se constituye en el sujeto lógico de la construcción[75].

En nuestro corpus está presente en ambos registros: *Los productores que fueron afectados por las obras hídricas* (P, LV, 26/02/2012), *la medida fue adoptada por el consejo directivo nacional del gremio* (P, LM, 17/04/2012), *la noticia fue difundida por la agencia de noticias iraní, Mehr News* (P, A, 17/04/2012), *como esos hijos que han sido achicados, castrados por sus padres* (E, X, III, 21), *muchas de las razas de perros fueron formadas por los seres humanos* (E, X, III, 26).

Según los casos, encontramos, sin distinción entre el registro oral y el escrito predominio de complemento agente animado, humano, ya sea en expresiones literales: *la denuncia fue efectuada por los vecinos del lugar* (P, LV, 26/02/2012), *el vestuario, esta vez, fue confeccionado en su totalidad por Mariano Toffi* (P, LM, 17/04/2012), *fue representado por la vicegobernadora Alicia Pregno* (P, A, 17/04/2012), *el akitainu, que fue usado por los samurai* (E, X, III, 26); o metonímicas: *esta obra ya fue realizada anteriormente por el cuerpo de baile* (P, LM, 17/04/2012), *del evento que fue organizado por la Asociación de Ajedrez de la Provincia de Córdoba* (P, A, 17/04/2012), *la mujer fue atendida por un servicio de emergencias privado* (P, LV, 26/02/2012), *esa cláusula sería eliminada en el senado incluso por el bloque radical* (E, X, III, 26). También aparecen, aunque en escasa proporción, agentes no animados[76]: *el 80 por ciento (240 hectáreas) fue ocupado por una de las cinco obras de retención* (P, LV, 26/02/2012). Mostramos la distribución del complemento agente en el corpus, según sus rasgos:

	Escrito		**Oral**	
	Frec.	**%**	**Frec.**	**%**
[+anim, +hum]	32	80	7	78
[+anim, -hum]	--	--	1	11
[-anim]	8	20	1	11

[75] Destacamos que no todo complemento agente es temáticamente un agente. A veces es la causa o el instrumento, en términos de los roles temáticos de la gramática generativa: *La noticia fue difundida por mail. El vidrio fue roto por la tormenta o por la piedra.*

[76] Desde la Teoría Temática de P&P, no hay agentes inanimados, puesto que el rol de agente abarca solo entidades volitivas. Cuando se trata de un ente inanimado es interpretado, desde este punto de vista, como Causa o Instrumento. Por el contrario, desde aquí hemos considerado agentes inanimados, siguiendo la tradición clásica.

Totales	**40**	**100**	**9**	**100**

Con relación a las clases semánticas de verbos que en el corpus conforman pasivas, son las realizaciones y los logros (Vendler 1967) los que admiten esta construcción, puesto que expresan eventos dinámicos y delimitados, en los que se destaca el punto de culminación. En el corpus encontramos tanto logros: *[el médico] que fuera suspendido por 90 días por el Ministerio de Salud* (P, LM, 17/04/2012), *la moratoria había sido establecida en principio hasta finales de marzo pasado* (P, A, 17/04/2012), *las carpetas han sido aceptadas* (P, LV, 26/02/2012), *el auto es comprado en Polonia* (E, Y, I, 51), como realizaciones: *varios coranes fueron quemados en la mayor base estadounidense del país* (P, LV, 26/02/2012), *Jim Yong Kim fue elegido nuevo presidente del Banco Mundial* (P, LM, 17/04/2012), *Cruz fue llevada al hospital Alejandro Korn de Melchor Romero por el personal del Servicio Penitenciario Bonaerense* (P, A, 17/04/2012), *mientras el haber el bien no ha sido acordado* (E, X, III, 26).

En estos ejemplos hay verbos que por su naturaleza léxico-semántica pertenecen a la clase de los logros (*suspender*, *establecer*, *aceptar*, *comprar*) o de las realizaciones (*elegir, quemar*, *acordar*) y su pertenencia a una u otra categoría no depende de la construcción sintáctica en que estén insertos.

Por el contrario, aparecen otros verbos que se convierten en logros o realizaciones a partir de una recategorización según los complementos o adjuntos que los acompañan y modifican su aspecto. Entre ellos destacamos un grupo de los de movimiento (*llevar*, *trasladar* y *derivar*) que son actividades (*Juan lleva / traslada alimentos perecederos por las mañanas*, *María deriva los pacientes en estado crítico*) pero que pueden convertirse en realizaciones mediante la expresión del punto de origen y/o de meta. En esos casos los complementos o adjuntos delimitan el evento resaltando el origen o la meta o ambos a la vez.

En el corpus, con los verbos *llevar* y *derivar* se destaca la meta mediante un locativo encabezado por *a*:

> *[el adolescente] fue llevado a un centro de salud cercano* (P, LV, 26/02/2012)
>
> *Cruz fue llevada al hospital Alejandro Korn de Melchor Romero por el personal del Servicio Penitenciario Bonaerense* (P, A, 17/04/2012)

derivar: *el motociclista (...) fue derivado al Hospital de Urgencias* (P, LV, 26/02/2012)

En los ejemplos con el verbo *trasladar* se destaca la meta con un locativo introducido por *a* o por *hasta*:

> *el niño (...) luego de varias horas fue trasladado por sus familiares al Hospital de Las Varillas* (P, LV, 26/02/2012)

> *dispuso que (...) la droga (...) sea trasladada a un depósito judicial* (P, LV, 26/02/2012)

> *al hospital Marcial Quiroga hasta donde fue trasladado por su abuelo* (P, LV, 26/02/2012)

Si bien nuestra hipótesis inicial era que las expresiones de voz pasiva con se, o pasiva cuasi-refleja, abarcan casi todo el ámbito de la expresión de la pasividad en el español de Córdoba, en detrimento de la pasiva participial con auxiliar *ser*, a causa de que la primera presenta menos restricciones gramaticales y aspectuales para su construcción, el análisis del corpus nos ha permitido relativizar aquella afirmación, en tanto encontramos en el corpus escrito 35% de casos de pasiva participial, mientras que hemos podido confirmar esa idea en el corpus oral, en el cual la presencia de pasiva participial se limita al 15%.

Respecto de los grupos etarios que producen las construcciones participiales en el corpus oral, es notable la diferencia que se establece entre la primera y segunda generación, por un lado, con una producción muy escasa de pasivas participiales, y la tercera generación, que es la parcela donde encontramos la mayor cantidad de casos.

Respecto de los tiempos verbales predominantes en las pasivas participiales, tampoco encontramos similitud entre los dos subcorpus: en el registro escrito predomina el pretérito perfecto simple, mientras que en el oral predomina el presente. Ambas situaciones se explican por cuestiones discursivo-pragmáticas, como hemos resaltado.

En cuanto a la presencia/ausencia del llamado complemento agente no encontramos gran divergencia en cuanto a los porcentajes que reflejan su presencia en el registro escrito y en el oral.

Respecto de los rasgos semánticos, se destaca la presencia de agentes animados, humanos, por sobre los agentes animados, no humanos y no animados.

Entre las clases semánticas de verbos que conforman las pasivas encontramos realizaciones y logros, tal como era esperado. Resaltamos la presencia de verbos de actividad recategorizados como realizaciones mediante

la presencia de complementos o adjuntos. Entre ellos conforman un grupo particular los verbos de movimiento que focalizan el origen o la meta del desplazamiento y cuya aspectualidad se ve modificada por esos locativos.

Con este trabajo hemos contribuido al análisis de la lengua de Córdoba del siglo XXI. Para completar este estudio es necesario ampliar las pasivas participiales a las frases con *estar* y analizar las pasivas con se o cuasi-reflejas.

Finalmente, como corolario del análisis lingüístico, presentamos lineamientos didácticos para una propuesta de enseñanza de la voz pasiva en la escuela media que se ajuste a la realidad del habla.

Como marco, seleccionamos aprendizajes y contenidos propuestos en el Diseño curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba:

- reconocimiento y valoración de las lenguas y sus variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales.

- contrastación de usos lingüísticos (orales y escritos) propios de distintos registros y dialectos.

- reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales (textos narrativos, expositivos de divulgación y de opinión).

- apropiación reflexiva de saberes gramaticales en función de las necesidades de comprensión y producción de textos orales y escritos.

Cabe aclarar que este diseño carece de lineamientos específicos para la enseñanza de la voz pasiva y por ello el interés de nuestro aporte.

Proponemos abordar la enseñanza de este tema desde dos perspectivas: el análisis y la producción de textos escritos y orales.

Para los **textos** escritos, proponemos el análisis de aquellos pertenecientes al discurso periodístico, como noticias, en papel o digitales, pertenecientes a periódicos locales. Estos textos deben ser auténticos (completos y en sus soportes originales) y de variada tipología (noticias, crónicas, notas de opinión, editoriales). En estos textos, los estudiantes analizarán las construcciones pasivas presentes y propondrán una reescritura del texto con la inclusión de otras construcciones pasivas o la escritura de un texto semejante con otra temática.

Para los **textos** orales, sugerimos actividades de conversación guionada en donde aparezcan las construcciones pasivas. Proponemos el trabajo en torno a géneros orales narrativos (narración de una experiencia personal, narración de

la historia de un libro leído), y argumentativos (debate, conversación en torno a un tema de actualidad).

Para el diseño de **consignas** y **actividades** sugerimos que sean de gradualidad y complejidad creciente siguiendo el diseño de una secuencia didáctica (Díaz Barriga, 2013), que pongan a los alumnos en situaciones de análisis y producción de textos con propósitos reales (situaciones de interacción que les den sentido y no se reduzcan a instrumentalizar las capacidades lingüístico-comunicativas), y sustituyan aprender de memoria y aplicar saberes gramaticales de manera ocasional por las siguientes estrategias para problematizar el lenguaje:

- Indagar
- Ejemplificar y contraejemplificar
- Clasificar y generalizar a partir de un *corpus*
- Contrastar el uso
- Inferir
- Formular hipótesis
- Resolver problemas
- Buscar regularidades
- Producir enunciados atendiendo a restricciones
- Reformular (eliminar, expandir, desplazar, sustituir) con diversas finalidades (leer, releer, escribir, reescribir, mejorar la escritura, comprender, hablar y reformular lo dicho)
- Leer, escribir y reescribir textos cada vez más complejos.
- Enriquecer la oralidad: ampliar, restringir, ejemplificar, discutir, hablar y reformular ideas cada vez más complejas, completas y coherentes.

Planificar y llevar adelante una secuencia didáctica que parta de la exploración, hacia el uso de la voz pasiva (tanto espontáneo como intencional) y la reflexión sobre ese uso, de manera que los alumnos puedan apropiarse de saberes lingüísticos que sean herramientas para el dominio progresivo de la comprensión y la producción de textos.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E. (1984) *Estudios de gramática funcional del español.* Madrid. Gredos.

Bello, A. (1945) *Gramática de la Lengua Castellana.* Buenos Aires. Anaconda.

Bosque, I. y V. Demonte (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española.* Madrid. Espasa.

Company, C. (2006-2014) (dir.) *Sintaxis histórica de la lengua española*. México. FCE.

Díaz Barriga, Á. (2013) *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica.* Mèxico. UNAM.

Elvira, J. (en prensa) "Construcciones y significado: aspectos diacrónicos de la transitividad en español". Actas del Seminario *Corrientes de estudio en semántica y pragmática históricas*. Madrid. Instituto Menéndez Pidal.

Gili Gaya, S. (1948) *Curso superior de sintaxis española.* Barcelona. Spes.

Lázaro Carreter, F. (1980) *Estudios de lingüística.* Barcelona. Crítica.

Manacorda, M. (1975) *Estudios de gramática estructural.* Buenos Aires. Paidós.

Miguel, E. de (2004) "La formación de pasivas en español. Análisis en términos de *qualia* y la estructura eventiva". En: *Verba Hispánica XII*. Ljubljana. Universidad de Ljubljana.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018) *Ciclo básico de la educación secundaria 2011-2020*. Córdoba.

RAE-ASALE (2009) *Nueva gramática de la Lengua Española*. Madrid. Espasa.

Rodríguez Espiñeira, M.J. (2004) *Lecciones de sintaxis española*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela.

Vendler, Z (1967) *Linguistics in Philosophy.* Ithaca. Cornell University Press.

LOS LENGUAJES TEXTILES DE NUESTRA AMÉRICA COMO OTROS SABERES POSIBLES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Alejandra M. G. Juárez

Universidad Nacional de San Luis/ Universidad Nacional de Rosario

RESUMEN

La *América profunda*, usando una expresión de Rodolfo Kusch, tiene su propio proyecto, su propio lenguaje, rico en símbolos y pleno de sentidos. Una de las vías de expresión de dicho lenguaje fue a través de imágenes tejidas en telar. Allí, se buscó resguardar la cosmovisión que los pueblos indígenas poseían y que el colonizador, a través de procedimientos de silenciamiento, intentó acallar.

En la geografía textil de nuestra América pueden leerse esos lenguajes como otros saberes, como lenguajes emergentes del dolor, del silenciamiento, de la marginación, de la exclusión. El trabajo artesanal textil, los sentidos expresados en los íconos tejidos en telar y la forma de vida que desarrollaron los pueblos indígenas, no fueron ajenos al hecho de la colonialidad del poder y el impacto, que esta nueva matriz sociopolítico-cultural vino a imponer al continente. La imposición lingüística del conquistador fue resistida por estos pueblos, pues, si la colonialidad había silenciado las lenguas de los pueblos originarios, la reinterpretación de sus tejidos buscaba comprender la profundidad significante de aquellas figuras. Éstas vuelven a ser pronunciadas como lenguajes textiles en la persistencia de la actividad artesanal de nuestros pueblos en la actualidad. Ante el avance colonialista, los textiles se conformaron como lenguajes artísticos de resistencia expresando, en la visualidad de su iconografía, la diversidad de sentidos que éstos enuncian.

La resistencia constituye, en la creación artística de los textiles, una actitud ética ante la pretensión de silenciamiento del lenguaje visual ancestral, tejido por nuestros pueblos originarios. Esas voces del pasado, expresadas en el lenguaje textil, conforman esos otros saberes posibles que pueden ser integrados en la educación de nuestras universidades. Así, podremos ratificar los derechos que los pueblos indígenas poseen, el de hablar sus propias lenguas y vivir de acuerdo con sus propias cosmovisiones y epistemologías.

Palabras Claves: *Lenguajes textiles; Otros Saberes; Resistencia; Educación Universitaria; Derechos Lingüísticos*

LOS LENGUAJES TEXTILES DE NUESTRA AMÉRICA COMO OTROS SABERES POSIBLES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA[77]

[78]

Cuando los señores blancos llegaron han enseñado el miedo y han venido a mancillar las flores. Para que viviese su flor, han hundido y agotado la flor de los otros.

¡Asaltantes de la vida, ofensores de la noche, verdugos del mundo! No hay verdad en las palabras de los extranjeros.

Chilam Balam –Libro Sagrado de los Mayas-

IDEAS INTRODUCTORIAS

Los estudios acerca de otros saberes posibles —distintos del conocimiento disciplinario academicista— fueron abordados desde la llamada epistemología del sur: a través de los conceptos vertidos por Boaventura de Sousa Santos (2009), las propuestas de Walter Mignolo (2002) y otros.

Por otro lado, desde distintos saberes disciplinares en los estudios realizados por Ruth Corcuera (2010), Alejandro Fiadone (2010) y otros, se

[77] El presente trabajo de investigación es realizado en el contexto de la textualización de mi Trabajo Final de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Dicho trabajo se titula: "***Saberes marginales: los lenguajes de los iconos textiles como contenidos pedagógicos posibles.***"

[78] Extracto del Mural Textil: "***Lenguajes Textiles de Nuestra América***". Técnica de elaboración: Bordado Mejicano. Autora: Alejandra María Gabriela Juárez, Artesana Tejendera. El presente mural compuesto de tres piezas fue expuesto durante el I Encuentro Internacional de Derecho Lingüístico como derecho humano en la Universidad Nacional de Córdoba, 27-29 de marzo/2019.

pueden entender los textiles como lenguajes que portan sentidos cosmogónicos y de la vida cotidiana de los pueblos indígenas de América.

Pero, estos lenguajes dejan huellas, que pueden ser comprendidas en su contexto de producción, como discursos enmarcados en un espacio temporal concretos. Estas ideas son abordadas desde los trabajos de Catherie Kebrat Orecchioni (1986) en sus desarrollos teóricos sobre la enunciación y, también, en el marco de los estudios de la sociolingüística de John Lyons (1997).

Además, le teoría de entender los íconos textiles como lenguajes de resistencia, ha sido abordada desde los estudios realizados por Denise Y. Arnold (1997), Alejandra Juárez (2018) y otros.

Estos lenguajes textiles han persistido en el tiempo expresándose en los trabajos realizados por artesanas y artesanos y su modo de vivir. De esta manera, buscaron conservar sus cosmogonías, sus modos de entender y de habitar el mundo, por un lado. Además, intentaron defender los derechos que demandan estos pueblos, derechos de *"autonomía y autodeterminación… ante los asuntos que les atañen, así como la puesta en práctica de sus conocimientos, saberes, valores, … sus lenguas, sus expresiones artísticas y literarias, sus propios sistemas educativos, sus epistemologías y sus cosmovisiones"*, según lo expresa la Declaración de la Habana sobre idiomas indígenas (2019).

Desde 2012 y en el contexto del Proyecto de Investigación PROICO Nº 4-0114 / 22H-4404: "Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas" —dirigido por la Esp. Brinia Guaycochea, quien se desempeña como directora del Profesorado de Lenguas de la Universidad Nacional de San Luis, durante 4 años (2012-2016)—, venimos realizando una serie de investigaciones tendiente a indagar los íconos textiles de nuestra América. Entendemos que éstos son lenguajes enunciados con intención de comunicar y conservar la cosmovisión, los valores, las creencias, un corpus conceptual de ideas, que los pueblos originarios poseen.

Esta investigación fue abordada desde un marco metodológico cualitativo, considerando a la técnica de análisis de contenido (Juárez, 2019) como estrategia apropiada para alcanzar nuestro objeto de estudio: conocer los sentidos subyacentes que portan los íconos textiles de nuestra América.

LOS TEXTILES ENTENDIDOS COMO LENGUAJE

[79]

Hay un idioma dentro del idioma
que hila el telar y que no tiene pausa.
Armando Tejada Gómez

Se puede afirmar, a partir de diversos estudios (Ruth Corcuera, 2010; Alejandro Fiadone, 2007- 2010; Branka Tanodi, 2010), que los textiles conforman auténticos lenguajes. La investigación que desarrollamos, aborda esta primera afirmación desde los conceptos esgrimidos por la sociolingüística y los estudios que considera a la enunciación como portadora de huellas de quien las enuncia. De esta manera, deriva en la posibilidad de comprender los sentidos de las imágenes textiles. En los desarrollos teóricos de la enunciación, Catherie Kebrat Orecchioni (1986) pone énfasis en las huellas o marcas que permiten establecer cómo el sujeto se inscribe en el enunciado, es decir, que expresan la subjetividad del enunciador: deícticos y términos con valor axiológico y evaluativo. Desde este análisis, el sujeto con su punto de vista, su visión del mundo, su posicionamiento ideológico, se encuentra siempre tras los bastidores de la enunciación.

Por otro lado, desde la sociolingüística, John Lyons (1997) sostiene que ésta enfoca en la lengua como hecho social. En el contexto de la comunicación en sociedad, estudia el funcionamiento del sistema lingüístico dentro de las relaciones interpersonales y reconoce al lenguaje como símbolo de la identidad individual y social.

Desde aquí, podemos afirmar que existe una relación entre textiles, lenguaje y escritura, ya que también estas producciones permiten leer su cultura, que contempla la enunciación de sus manifestaciones simbólicas.

A partir de lo dicho, los íconos textiles de la región andina han sido elaborados como lenguajes portadores de profundas enseñanzas, referentes a la vida cotidiana, las creencias, los rituales, la forma de ser y habitar en el mundo de los pueblos originarios. Eliseo R. Colon Zayas señalaba:

[79] Textil de la tradición textil Andina. Arte mayor de los Andes Precolombinos.

> El tejido…es fundamentalmente la comprensión del mundo que tienen las comunidades andinas y amazónicas. Mediante el tejido se ponen de manifiesto la comprensión de la naturaleza, su espiritualidad, sus usos, sus costumbres, así como también sus rituales. Esa comprensión del mundo y de la naturaleza se transmite de generación en generación, los mayores enseñan a los más jóvenes, generalmente a través de la práctica o a través de la oralidad. (2014)

En este contexto, Ruth Corcuera también advierte la relación entre los textiles y la escritura, ya que estas producciones nos permiten leer y, así mismo, constituyen una rica información, sobre todo en lo que refiere a la interioridad de estos pueblos:

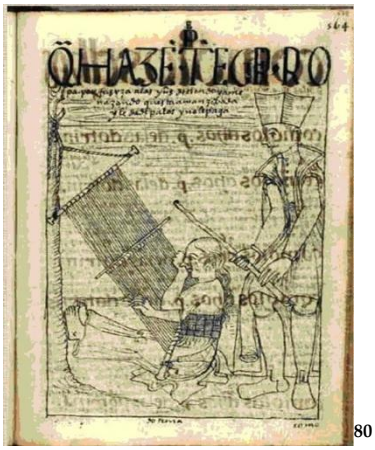
> … el textil actuó como un registro de símbolos que nos habla de las cosmovisiones de estos pueblos y que permite tender un puente hacia esos otros que nos precedieron y nos dejaron numerosas enseñanzas… Lo estético es siempre una forma de aproximarse a la intimidad del otro y a la propia interioridad, a ese lugar donde las palabras suelen ser barreras, pero el color y la forma invitan al encuentro con otras interioridades. (2010: 15)

Por otro lado, la configuración semántica de la iconografía textil da cuenta de la experiencia de un cosmos, construido sobre la base de una realidad objetiva y de una realidad subjetiva. En este universo, ambas realidades pueden asumirse como complementarias desde el punto de vista epistemológico, ya que de allí surge un mundo intermedio que responde a dos tipos de fuerzas: la del conocimiento y la de la experiencia recibida por las generaciones precedentes.

En los Andes, tuvieron lugar diversas tradiciones textiles, con sus propias características y a su vez mutuamente influyentes unas sobre otras, pudiendo reconocerse una continuidad en la estructura textil y en los sentidos que los íconos textiles portan. En este sentido Alejandro Fiadone señala la dinámica en que se desarrollaron estas imágenes tejidas en telar, dinámica a la que este autor denomina "íconos viajeros". Afirma este autor:

> Los símbolos son portadores de gran cantidad de información y no solo local; acompañando un dinámico intercambio humano y cultural, muchos fueron trasladados por toda América y adoptados, por necesidad o imposición, para expresar nuevos conceptos. Rastreando sus evoluciones se puede seguir el camino de las ideas. (Fiadone, 2010, 39)

LA COLONIALIDAD DEL PODER/SABER Y LA IMPOSICIÓN LINGÜÍSTICA

 [80]

"Desde la España clara, llegó la España negra.
El telar, tinto en sangre, siguió con su tarea."
-Armando Tejada Gómez-

Esta geografía textil conformó, además, uno de los espacios territoriales donde se llevó a cabo el proyecto de colonización, la expansión del capitalismo, la hegemonización del neoliberalismo y la explotación sistemática y continuada del proyecto modernizador globalizador. Dicho proyecto alcanzó, a través de los siglos, todos los ámbitos de la vida: social, política, cultural, económica, educacional, cultural y de la vida cotidiana.

Aníbal Quijano señala la colonialidad del poder como uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista y, además, describe los fundamentos de esta voluntad de poder:

> Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico…, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. (2007: 93-94).

En el contexto sociopolítico, económico, educativo y cultural actual de la Argentina, el sistema capital global colonialista impera y determina la

[80] Dibujo de Guamán Poma de Ayala. Allí expresa al padre de doctrina amenaza a la tejedora andina que trabaja por orden suyo.

estructura social, disgregándola. La devaluación, los ajustes económicos, la represión policial, el desempleo, los recortes presupuestarios a la educación, el empobrecimiento creciente de una gran mayoría de la población y el enriquecimiento voraz y corrupto de los que gobiernan en complicidad con la clase oligárquica, han vulnerado y resquebrajado los procesos democráticos que venían construyéndose en nuestro país. En este marco, las instituciones educativas en general y las instituciones universitarias donde se genera conocimiento, se estructuran para responder a las necesidades del mercado.

Hugo Biagini (2012) señala las consecuencias de estos mecanismos de disgregación social y de mercantilización de la educación, los cuales generan profundas desigualdades. Horacio Cerutti-Guldberg (2015), por su parte, advierte que este hecho está conduciendo a una suerte de "neocolonialismo académico lo que termina siendo un capitalismo académico." En este marco, el conocimiento legitimado es el conocimiento científico, calculador, especulador y mercantilizado. Judith Naidorf señala, en esta línea de análisis, que:

> La jerarquización de la ciencia en los últimos años revitalizó el debate porque lo que predomina hoy es una influencia y una determinación en las agendas de investigación por las necesidades del mercado. Hoy predomina cada vez más una visión acerca de cuáles son los temas redituables, los temas que habría que investigar desde el punto de vista de lo que el mercado demanda y, por lo tanto, los otros temas van quedando relegados. (2017)

En este contexto académico de jerarquizaciones, exclusiones, pujas por poder entre los saberes, silenciamiento de conocimientos provenientes no del mundo científico, sino del saber de los pueblos originarios, Walter Mignolo (2002) y Boaventura de Sousa Santos (2009) proporcionan nuevos desarrollos teóricos y categorías para pensar esos otros saberes silenciados, excluidos y devaluados por el mundo de la comunidad científica.

Walter Mignolo propone una "epistemología otra", como una forma de lenguaje que nos habla en pro de la vida, del buen vivir. Ésta resulta más cercana a "las vidas que gritan a través del sujeto, las miserias a las que fueron llevadas por años de colonialismo y, últimamente de civilización neoliberal" (2002), que a la filosofía del vitalismo europeo. Este pensador define al "paradigma otro o paradigma fronterizo" como:

> la diversidad de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad más que por aquellas, dominantes hasta ahora, asentadas sobre

> las historias y experiencias de la modernidad. El "paradigma otro" es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que… tiene en común es el conector, los que comparten los que han vivido y aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia —por quien puede hablar de derechos humanos y de convivialidad— de cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores del progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de los habitantes del planeta que, en este momento, tiene que "reaprender a ser". (2002, 2)

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2009), en su llamada "epistemología del sur", nos permite ubicar nuestro análisis en el contexto de esos conocimientos producidos por "grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado". Los pueblos indígenas han organizado su saber a través de distintas expresiones textuales o textiles. Allí, quedaron registradas sus ideas, cosmovisiones, su corpus conceptual y espiritual que los identifica como pueblo. Este pensador define la epistemología del sur como el "reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales…" (2009, p. 98).

Este posicionamiento epistemológico se encuentra en puja con una epistemología del poder —si se puede nombrar así. Tiene que ver con un tipo de conocimiento que se instala como hegemónico y que es entendido como el conocimiento científico, mercantil, productivo, positivo, excluyente.

LOS TEXTILES COMO OTROS SABERES POSIBLES

[81]

El saber no es el de una realidad construida por objetos, sino llena de movimientos o aconteceres

-Rodolfo Kusch-

[81] Extracto de Mural tejido en telar de la tradición textil inca.

Entendemos a los íconos textiles como otras formas de lenguaje emergentes desde otros saberes. Las analizamos en el contexto de la llamada epistemología del sur (Boaventura De Sousa Santos, 2009) y un paradigma otro, según lo expresa Walter Mignolo (2002). Se tratan de "saberes de una realidad llena de movimientos y aconteceres", como afirma Rodolfo Kusch.

El trabajo artesanal textil, los sentidos expresados en los íconos tejidos en telar y la forma de vida que desarrollaron los pueblos de los Andes, no fueron ajenos al hecho de la colonialidad del poder y al impacto que esta nueva matriz sociopolítico-cultural vino a imponer al continente:

> Ante el avance colonialista, los textiles se conformaron en espacios artísticos de resistencia a través de un lenguaje ancestral, expresando en la visualidad de la iconografía textil la diversidad de sentidos que éstos enuncian y su persistencia hasta la actualidad. (Juárez, 2018)

Se trata de una resistencia simbólica, como expresión de la potencialidad de la política creativa en América Latina. Y, en esta línea de análisis, nuestra América es testigo de un resurgimiento de discursos de resistencia y emancipatorios. Las voces que se levantan tienen algo en común en sus cuerpos y en sus historias de vidas: la opresión, la exclusión, el silenciamiento, como lo expresaron De Sousa Santos y Mignolo. Por su parte, Fiadone (2007) señala que los conquistadores debieron reconocer esta propiedad de los signos y la capacidad de buena parte de la población para reconocerlos. Y a ello, se debe la sistemática destrucción de todo aquello que lo contuviera. Otros autores señalan que este silenciamiento, que pretendió imponer el extranjero, fue resistido por estos pueblos pues sus imágenes persistieron hasta la actualidad. Denise Y. Arnold afirma que los textiles han podido subvertir todo el aparato del poder colonizante de los españoles durante siglos. Señala al respecto:

> Desde las reformas toledanas de 1572 en adelante, en el contexto de la rebelión de Tupaq Amaru I, se prohibía la figuración textil por miedo de los mensajes religiosos e ideológicos codificados en esta iconografía, a la vez que la iglesia realizaba el holocausto de los kipus trenzados, en las postrimerías del Tercer Concilio de Lima (en 1584), por los mismos temores. (1997, 23)

Arnold, cita a Sophie Desrosiers quien asegura que, en la ausencia de la figuración, eran las mismas estructuras textiles que llevaban los mensajes culturales:

> La conservación de ciertos rasgos técnicos está vinculada probablemente a la existencia de un substrato simbólico que los españoles estaban muy lejos de imaginar… ninguno pensó que unos elementos técnicos podían tener un peso ideológico propio y desempeñar así un papel subversivo (Desrosiers; 1997, 333).

Los símbolos que surgen de estas acciones de resistencia —eminentemente colectivas— permiten crear nuevas formas de organización del pensamiento y de la acción. Según lo expresan R. Prada y De Sousa Santos (2011), es desde el sur, "entendido no como concepto geográfico, sino como una metáfora sobre el sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo" y sobre las resistencias para superarlo, que nuestros pueblos indígenas siguen expresando estos mensajes en la persistencia de sus creaciones textiles. Desde esta línea de análisis, "puede afirmarse que estos lenguajes tejidos en telar a través de sus sentidos forman parte del corpus intelectual del pensamiento crítico que intenta denunciar y plantear alternativas frente al pensamiento hegemónico colonialista", (Juárez, 2008). Es en la resistencia y en la persistencia de estos íconos textiles, donde los artesanos y artesanas de los pueblos indígenas encontraron el modo de ocultar, preservar y transmitir un lenguaje artístico ancestral. Paula Ripamonti afirma:

> El telar trama, sujeta, crea, produce, ata, ajusta, libera, siempre en un lugar. Podríamos preguntarle a Tejada si acaso quiso decir "historia" y si acaso por eso, en cuanto "tejido de mil sangres", en el telar, el tiempo es "urdimbre de nosotros". Desde esta mirada encontramos en su obra la afirmación de un sujeto que se autodetermina en clave de un nosotros, configurado en tensa lucha con aquello que lo ha oprimido y negado. (2006)

Podemos afirmar, entonces, que en los textiles andinos se inscribe una memoria colectiva con pretensión de ser comunicada y que en las tejenderas y tejedores encuentra el instrumento adecuado para su permanente actualización. De esta manera las significaciones de sus diseños se resisten a ser silenciados. Los artesanos y artesanas textiles escogieron la resistencia como opción adecuada para salvaguardar tales manifestaciones.

LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DERECHOS HUMANOS

[82]

Cuando muere una lengua las cosas divinas, estrellas, sol y luna;
las cosas humanas, pensar y sentir, no se reflejan ya en ese espejo.

Miguel León Portilla

Este trabajo de investigación se fundamenta en entender la responsabilidad de las universidades tanto de transformar su mirada en la forma de concebir el conocimiento y su producción como en comprender la urgencia de revalorizar y darle un espacio protagónico a todas las lenguas de los pueblos originarios que han sido silenciadas, entendidas éstas como un derecho:

> La universidad pública argentina debe cuidar y promover los derechos lingüísticos como un derecho humano irrenunciable, cimiento del derecho a la identidad, a la cultura y a la soberanía de los pueblos latinoamericanos. (Manifiesto FFyH, 2019)

Los saberes provenientes de prácticas ancestrales, como los saberes textiles y los que devienen de la tradición oral, son saberes que tienen derecho a compartir un lugar en el cosmos de conocimientos que se enseña en las universidades. Saberes que no pueden ser concebidos como científicos porque no producen mercancía, sino sabiduría, conocimiento para la vida, conocimiento para la transformación social.

Podemos afirmar que los lenguajes textiles de nuestra América son saberes posibles, que pueden ser integrados en la enseñanza de las universidades y de la educación en generar.

> … nuestros pueblos indígenas siguen expresando estos mensajes en la persistencia de sus creaciones textiles. Desde aquí puede afirmarse que estos lenguajes tejidos en telar a través de sus sentidos forman parte del corpus intelectual del pensamiento crítico que intenta denunciar y plantear alternativas frente al pensamiento hegemónico colonialista. (Juárez, 2018)

82 Tradición Textil Andina Perú: Mural –extracto-.

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, D. Y., y Otros. (2007). Hilos sueltos: Los Andes desde el textil. Bolivia. PLURAL e ILCA EDITORES. Recuperado en: https://books.google.com.ar/books**.** Fecha: 21/02/2019

Biagini, H. E. (2012). La contracultura juvenil. De la emancipación de los indignados. Buenos Aires. Capital Intelectual.

Cerutti-Guldberg, H. (2015). La filosofía en la Universidad y más allá (¿o más acá?) de ella. En Universidad en Democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas. Buenos Aires. MIÑO y DÁVILA EDITORES.

Corcuera, R. (2010). Herencia Textil Andina. Buenos Aires. FUNDACIÓN CEPPA.

Declaración de la Habana sobre idiomas indígenas (2019). Recuperado en: http://declaracion-de-la-habana-sobre-idiomas-indigenas/. Fecha de consulta: 30/01/2019

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. México. CLACSO y Siglo XXI.

Fiadone, A. E. (2007). Simbología Mapuche. El territorio tehuelche. Buenos Aires. MAIZAL Ediciones.

Fiadone, A. E. (2010) El diseño indígena argentino. Una aproximación estética a la iconografía precolombina. Buenos Aires. La Marca.

Juárez, A M. G., Guaycochea, B., otros (2014). La condición de la mujer en el espacio artístico de un lenguaje ancestral. Editorial UNSAM/IDAES. ISBN 978-987-1435-89-0. Link: http://www.idaes.edu.ar/sitio/noticias/ idaes.

Juárez, A M. G. (2018). Saberes textiles desde el sur: lenguajes y sentidos de resistencia de los pueblos indígenas de Nuestra América. Memorias de una Investigación. En: Acta de Resúmenes de la: *VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico*. Buenos Aires. CLACSO.

Juárez, A M. G. (2019). El uso de la técnica de Análisis de Contenido en una Práctica de Investigación llevada a cabo dese el Profesorado de Lenguas de la UNSL. En: Revista Digital ARGONAUTA, Vol. 9 N° 12 -mayo 2019- Pág. 158-182. Recuperado en: http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article.Fecha de Ingreso: 23-05-2019

Kerbrat Orecchioni, C. (1986). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires. Hachette.

León Portilla, M. (2018). Cuando muere una lengua. Recuperado en: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_ de consulta: 24-02-2019

Libro de Chilam Balam de Chumayel (1998). Cien textos fundamentales para el mejor conocimiento de México. Cien de México. Recuperado en: http://histomesoamericana.chilam-balam-de-chumayel-lc.pdf. Última entrada: 30/05/2014

Lyons, John. (1997) Semántica Lingüística: Una Introducción. Barcelona. Paidós

Manifiesto FFyH (2019). Manifiesto ante la realización del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, Argentina.

Mignolo, W. D. (2002). Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal. 2002

Naidorf, J. (2017). La comercialización de la academia. Página 12. Entrevista con Judith Naidorf, autora de los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Recuperado en: https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/. Última entrada el: 05/09/2017.

Prada, R. (2011). Más allá del desarrollo. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. Editorial Rosa Luxembur, ABYA YALA. Recuperado en: http://rosalux.org.mx/docs/Mas_alla_del_desarrollo.pdf. Última entrada: 16/05/2014

Quijano, A. (2007) "Colonialidad del poder y clasificación social", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Ripamonti, P. (2006). Armando Tejada Gómez y la emergencia del nosotros. Consultado en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/504/Ripamonti_ArmandoTejada.pdf. Última entrada: 10/10/2014.

Tejada Gómez, A. (1994). Los telares del sol. Telar de las palabras. Mendoza. Paidós.

Zayas, E. R. C. (2014). La escritura ante la formación de la conciencia nacional. En: *La peregrinación de Bayoan, de Eugenio María de Hostos*. Recuperado en: file:///C:/Users/usuario/AppData/. Fecha de consulta: 06/11/2014.

LA VARIEDAD VERNÁCULA CASTELLANO-QUICHUA EN LA NARRATIVA SANTIAGUEÑA

Eve Luz Luna y Petrona Elsa Trejo

FHCSyS, UNSE

RESUMEN

En la literatura santiagueña existe una narrativa cuyo sello particular es presentar una variedad del castellano moldeada por el quichua. Estas obras constituyen un conjunto con pocos marcos de referencia teóricos y una singular adecuación y asimilación a los modelos canonizados, lo que constituye una ruptura desde el punto de vista sociolingüístico. Si bien la literatura en nuestro país y en América Latina se inició con el aprendizaje de la escritura por parte de los criollos y constituyó uno de los efectos de la colonización española en un proceso de transformación y sincretismo de formas culturales heterogéneas en la sociedad y naturaleza locales, el canon legitimado desde las instituciones oficiales y círculos intelectuales ha privilegiado la literatura de orientación universalista, en lengua estándar o "culta", de carácter tradicionalista o vanguardista, y ha relegado la existencia de textos en lengua vernácula de procedencia popular asociándolos al folclore nativista o regionalista.

Según los registros censales, en el territorio de Santiago del Estero hay aproximadamente ciento sesenta mil hablantes bilingües quichua- castellano, lo cual demanda la atención del contacto de lenguas y sus consecuencias en las prácticas comunicativas. En cuanto a la promoción de bienes culturales tanto de carácter tangible como intangible, es necesario coincidir con el antropólogo Rubens Bayardo cuando sostiene que "mientras que la modernización favorece el incremento de las desigualdades sociales, el tradicionalismo legitima como preexistente esta diferencia generada. Su apropiación del patrimonio cultural esteriliza la variedad de las experiencias humanas en un repertorio sesgado y congela la cultura en atributos inmutables calificados. El esencialismo identitario presenta a las desigualdades como meras diferencias y las tapona en provecho de una unidad cristalizada". La construcción de subjetividades desmesuradamente reprimidas en su capacidad crítica y estructurante limitará el flujo cultural y el deseo de una resolución plural en el porvenir de los creadores.

Palabras clave: literatura santiagueña- lengua vernácula- heterogeneidad- canon- variedad quichua- castellano

INTRODUCCIÓN

Pensar la literatura santiagueña como un campo de producción homogénea es asegurar una premisa demasiado simplista según la cual las producciones literarias reflejan prácticas y pertenencias culturales que se reconocen comunes para la mayoría de sus miembros. Sin embargo, este reconocimiento permite imaginar "espacios que delimitan las fronteras donde se practican identidades" (Heredia 2004:103). Esta afirmación no es un dato menor dado que, históricamente, Santiago del Estero comparte un pasado común junto a las demás provincias del NOA fundadas durante la conquista española. Temporalmente, esta relación fue generando un sistema cultural de símbolos, creencias y valores.

Otro refuerzo del acervo cultural es la presencia atávica de la lengua quichua[83] en esos territorios, lo que hace pensar la identidad colectiva de la región como un fenómeno cultural con un espacio móvil, heterogéneo, dinámico, histórico y de ninguna manera como un espacio *natural* (Heredia, 2014,104). Por estas razones, nuestro trabajo tiene como propósito revisar textos literarios producidos durante el siglo XX y XXI cuyo rasgo recurrente es la incorporación del quichua y de la variedad vernácula —fruto de su contacto con el castellano— en su universo ficcional.

Una serie de preguntas relacionadas con la legitimación de un texto literario, aquello que permite hacerlo público, conocido y reconocido, conducen a problematizar lo planteado: ¿Cómo se constituye esta literatura?, ¿Qué producciones la integran? ¿Quiénes determinan su validación?, ¿Cómo operan los modos de selección?, ¿Según qué criterios verbales, artísticos, axiológicos o contextuales se valora la calidad de los textos? ¿Cómo se los hace "visibles"? Los interrogantes apuntan a lo que se denomina desde los estudios teóricos, procesos de canonización[84] o criterios de selección de textos y autores –y la exclusión de otros— para ser presentados en diferentes ámbitos sociales:

[83] Existe una disputa en Santiago del Estero acerca de surgimiento de la lengua quichua en la provincia. Uno de origen prehispánico, de raíces indígenas, sostiene la presencia del quichua antes de la llegada de los españoles; la otra, que fue traída por estos durante su penetración territorial con indígenas peruanos como traductores.

[84] Enric Sullá sintetiza la idea de canon literario como una lista o elenco de obras consideradas valiosas y merecedoras de ser estudiadas y comentadas por su mayor calidad estética que otras, lo que las coloca en el sitial de formación cultural de toda la sociedad y, en especial, de todas las jóvenes generaciones. En este sentido, el canon es representante de la tradición y los valores de los grupos con hegemonía cultural en un determinado momento histórico. Los cánones literarios –en plural, ya que pueden coexistir más de uno, en carácter complementario u opositivo- son delimitaciones o alternativas de escritura y de lectura estatuidas por las instancias histórico-culturales de enunciación de los textos.

instituciones educativas, librerías, bibliotecas, ferias de libros, publicaciones periodísticas, antologías. Estas instituciones son resortes que garantizan, materializan y testimonian atributos. Prestaremos atención además a los rasgos sociolingüísticos característicos de obras de la literatura santiagueña que dan cuenta de fenómenos como la transferencia y el cambio o mezcla de códigos presentes en ellas y cuya singularidad las vuelve objeto de reconocimiento o de exclusión como parte de las producciones artísticas de su campo cultural.

LITERATURA BILINGÜE Y/O EN LENGUA VERNÁCULA

En Santiago del Estero, los textos literarios bilingües castellano-quichua están "invisibilizados" y conforman una zona comparativamente menor en cantidad, heterogénea en su disposición y difícil de reconocer por escasez de marcos de referencia validados mayoritariamente. En nuestro país se tendió a promover la canonización de obras que constituyen una síntesis de influencias europeas. Si bien se consideraron las creaciones surgidas de la ruptura con estas, no obstante otros modos de presentar obras de distintos géneros, especialmente las alejadas de la norma lingüística, han quedado al margen al no ser contempladas por la crítica, el periodismo o el sistema escolar. Estos textos presentan una variedad singular de adecuación y asimilación de los modelos canonizados de literatura y, a su vez, constituyen un modo controversial a lo estatuido, sobre todo desde el punto de vista sociolingüístico. Su existencia no ha trascendido o ha permanecido asociada a la literatura regionalista o a las letras del folclore nativista. El canon legitimado desde las instituciones sociales y círculos intelectuales oficiales privilegió la literatura de orientación universalista, en lengua estándar o "culta" (si seguimos los parámetros de niveles de lengua propuestos por sociolingüistas clásicos) [85], de carácter tradicionalista o vanguardista, y se relegaron textos bilingües de procedencia popular por desconocerlos en sus modalidades expresivas o temáticas. Es de destacar que la literatura en nuestro país y en América Latina se inició con el aprendizaje de la escritura por parte de los criollos y constituyó uno de los efectos de la colonización española, en un proceso de transformación y sincretismo de formas culturales en la sociedad y naturaleza locales.

Según registros censales, el territorio cuenta con aproximadamente cien sesenta mil hablantes de quichua distribuidos en catorce departamentos,

[85] Entre los estudiosos de esta rama de la Lingüística se destaca Eugenio Coseriu, quien realiza una categorización de variantes funcionales de un idioma a las que llama diferencias diastráticas o niveles de lengua.

situación que obliga a considerar las condiciones sociolingüísticas originadas por el contacto de lenguas.

Para analizar la interrelación de las variables sociales con las variedades lingüísticas, recurrimos al concepto de **diglosia**, que alude a la coexistencia de una lengua dominante y otra dominada, lo que suele derivar en conflictos lingüísticos cuando se legitima el empleo de una de ellas en determinados ámbitos y se relega a otra fuera del espacio público de las instituciones. En el caso de nuestra provincia, el adecuado uso del español concede mayor prestigio social al hablante mientras el uso del quichua queda reducido al ámbito privado o familiar, y la variedad vernácula se constituye en una modalidad sesgada. Según el sociolingüista Charles Ferguson (1959), la utilidad del concepto reside en la explicación del marco sociocultural en el que las lenguas funcionan. Para determinar la jerarquía establecida entre lenguas o entre variedades de una misma lengua en una comunidad (variedad alta vs. variedad baja), este autor coloca a la **herencia literaria** entre los rasgos importantes implicados en el proceso. La distinción concibe que solo la lengua con mayor status sea la poseedora de literatura, mientras que la otra apenas alcance la posición de creaciones folklóricas sin autor conocido ni reconocimiento social. El escaso número de escribientes que presenta el quichua santiagueño acentúa la perspectiva de las instituciones que formalizan o deciden en torno a lo que es o no es literatura (escuelas, universidades, medios de comunicación, organismos oficiales de cultura). La exclusión del quichua del sistema educativo, la inexistencia de programas de alfabetización para niños bilingües, la desigual puja por su estandarización, son factores que restan vigor a la existencia de producciones artísticas escritas en esta lengua.

UN POCO DE HISTORIA

Podemos decir que el quichua fue hablado en el NOA, especialmente en las provincias de Jujuy, Salta, Catamarca, La Rioja, Tucumán, y en partes de Santiago del Estero, Córdoba, San Juan, y Mendoza. Esta región forma un área cultural válida en sí misma que se mantiene en contraste con el resto del país.

Según una de las teorías sobre el origen de la literatura santiagueña, la lengua ingresó a la historia literaria por una probanza escrita por el soldado Pedro González del Prado hacia 1548 durante la Conquista. Su propósito –más económico que literario- era reclamar el reconocimiento real por los servicios prestados en aquellas lejanas tierras del Nuevo Mundo (Bravo: 1992; Rivas 1989). Posterior a aquella instancia, no se reconocen otras producciones como

resultado del ejercicio literario, excepto los documentos históricos de ámbitos religiosos, jurídicos o administrativos.

Sin embargo, es meritorio recordar que en paralelo a esa producción letrada circuló un repertorio de carácter oral de raigambre popular: cancioneros, coplas, ceremonias; muchas de ellas, solo en quichua. Si bien gran parte de estas composiciones fueron traídas por los españoles durante la conquista y evangelización, otras propias de la zona se mantienen de una u otra forma. Ese acervo fue recopilado por escritores legitimados, entre los que citamos a:

Ricardo Rojas (1882-1957) fue miembro de una ilustre familia santiagueña aunque nació en Tucumán. Según el crítico José Andrés Rivas, su obra testimonia el entrañable afecto que él sentía por estas tierras, lo que le permitió ingresar a sus letras. En "Los Gauchos", *Historia de la Literatura Argentina* (1917), este autor afirma que la pervivencia del quichua en el interior de la provincia ha influido en la mente y el habla y, por medio de ellas, en su literatura.

De su vasta producción ensayística y literaria destacamos:
El país de la selva (1907). Presenta leyendas y mitos del folclore popular de Santiago del Estero como una forma de configurar una geografía simbólica focalizada especialmente en el NOA, con su centro en esta provincia. Rojas busca en el folclore la clave para la consolidación de una identidad nacional, a pesar de la tensión de Buenos Aires como centro económico y cultural. En su prólogo señala:

> "Llámole "País de la Selva" a la región argentina que se extiende desde la cuenca de los grandes ríos hasta las primeras ondulaciones de la montaña. Dicha región abarca en la actualidad varias provincias, pero constituyó una sola en tiempos del virreinato español. Por atávico instinto de libertad y de belleza agrestes me ha seducido la comarca así, con límites salvajes, amojonada de montes y mensurada de ríos. He aquí por qué su nombre, aun siendo susceptible de precisión geográfica adquiere como epígrafe literario, no sé qué sugestión de reino lírico, en cuya virgen espesura vamos a penetrar. A ella, en efecto, pertenecen los episodios y personajes de este libro, pequeña ofrenda prometida por mi corazón a aquella tierra donde viví la infancia y donde ahora, muertos de mi sangre, duermen al suave arrullo de sus frondas" (Rojas: 1956 [1907]).

Rojas prefiere usar el término "país" que infunde la idea de suelo, la de un genio propio (genius loci), que tiene que ver con la generación biológica y el espíritu legislador, sentido distinto al de "provincia", de raigambre política, artificial y no esencial.

En la IV parte de la obra recoge leyendas y mitos: Zupay, Los difuntos, La salamanca, El toro-diablo, El íncubo, El runauturuncu, La mul'ánima, La telesita, El kacuy.

"Los gauchescos", en *Historia de la literatura argentina* en ocho volúmenes (1917-1922). Allí, Rojas afirma que el quichua se habla en Santiago del Estero, La Rioja, Catamarca, Salta, Jujuy y el norte de Córdoba y que "lo que hace a Santiago una isla filológica, marcándola con fuerte individualidad, es la desaparición del quichua en las provincias limítrofes y su conservación en la mesopotamia que limitan el Salado y el Dulce".

Para el autor, el idioma es aún instrumento de copiosa literatura y ha influido sobre la mente y el habla de los argentinos actuales, al menos en aquellas provincias, y por medio de ellas en el resto del país y su literatura, no solo en la prosodia sino también dentro de la mitología de la región, porque la lengua se conservó en la tradición vernácula y doméstica a partir de las anécdotas, fábulas y leyendas propias de la "primitiva gente de América".

Respecto a Santiago del Estero, dice:

> Las largas tiranías, —siniestras y sedentarias tiranías—, que Santiago ha padecido en el aislamiento de sus bosques, no podrían explicarse desvinculadas de esa persistencia del idioma quichua: que casi todos sus gobernantes hablaron. En cambio, sus tipos y mitos, aún sobrevivientes, son elementos de originalidad en la literatura argentina (136)

También afirma que el contenido literario del folclore comprende narraciones y cantos. Los asuntos de las primeras recogen anécdotas de la vida real (casos de sangre, amor, viajes, de cacerías, de aparecidos) y anécdotas de la vida fabulosa (mitos de animales humanizados —Juan el zorro—, de hombres animalizados — el runaunturuncu—, de seres fantásticos —el almamula y el kakuy—, de espíritus y dioses — Zupay y Toro Zupay, Mandinga—). Las leyendas del género se refieren a lugares míticos propicios para el gozo o el terror. Respecto a los cantos, los clasificó, según materia y procedencia, en: *indígena puro* de contenido religioso como el relato de Kakuy; *español puro,* las

seguidillas del canto popular y *mestizo*, una combinación de ambos como algunas fábulas y coplas bilingües (1917, 174).

A modo de ejemplo:

Pachamama llajtaio, aculli	Pachamama de este lugar, acullica,
Munaiskani parinaipa	Pues quiero andar con ventura
Kai orko pi.	En este cerro.

O esta otra para propiciar la querencia a la salud del ganado:

Pachamama llajtaio	Pachamama de este lugar
Yaguar in ki tacuaiai	Toma esta sangre y bébela,
Ama tu kucha puaicho.	Para que no acabes mi ganado.

Rojas (1917, 174)

Si bien Rojas como hombre de su época preocupado por las consecuencias de los aluviones inmigratorios representó a su manera el gesto simbólico de resguardar parte de la herencia cultural sin eliminar la diversidad de sus componentes, sobre el estado del quichua aventuró en las primeras décadas del siglo XX que

> como órgano de la expresión incaica y de la cultura va pereciendo en la selva ignorado del todo en las ciudades de nuestra federación. Ninguna de las universidades argentinas ha vuelto todavía sus ojos sobre el interesante fenómeno, pero cuando tal cosa ocurra, estoy seguro de que estas breves y bellas coplas, aquí salvadas del olvido, ascenderán al comentario sabio en la cátedra de filología americana (1917, 137).

Por su parte, **Bernardo Canal Feijoó** (1897-1982), nacido en Santiago del Estero pero con estudios de derecho en la UBA, aborda la cultura popular de la provincia en su vasta producción literaria y ensayística. Respecto a la literatura folclórica, hacia mediados del siglo XX este autor advertía en *Ensayo sobre la expresión popular artística en Santiago* el carácter distintivo de las producciones culturales y artísticas de la provincia empezando por su mapa que no coincide con el oficial pues está 'hecho cuando menos de paisaje, de costumbre y de tonada'. ([1937] 2012, 49).

El autor anticipa una singularidad relacionada con la tradición que para él constituía el patrimonio del pueblo expresado en su folklore[86] el cual, desde su óptica, no había merecido la debida atención dado que sus contemporáneos no lo asumían, no tanto como pasado sino como presente, como quien dice 'yo soy'. Canal Feijoó ve una raíz indígena en ese pasado de un sujeto colectivo y se convierte en un entusiasta investigador del folklore literario. En "De la literatura folklórica" ratifica que éste no existe en Santiago pero en 1937 ya afirma que en cada una de las antiguas creencias, con culto o sin él, existía una versión literaria repetida oralmente por el pueblo. Dentro de la literatura oral, distingue una 'gradación': las coplas son consideradas superiores en la esfera folklórica, configuran el orden lírico en cuanto tienen ritmo y rima. Fueron introducidas por el conquistador, pero modificadas por el pueblo. En segunda instancia, están los relatos míticos religiosos o supersticiosos, los cuentos y las fábulas[87]. No poseen una estructura formal rigurosa; pero, configuran un orden filosófico y ético con notoria filiación aborigen por sus ideas y/o situaciones.

Para este autor el uso del quichua en la literatura nunca es arbitrario ni caprichoso. En la mayoría de los casos responde a una intencionalidad precisa. Al respecto, sostiene que la copla quichua es caricaturizante porque busca ridiculizar a la autoridad o al español en general. En este sentido, el campesino y el indígena la usan para expresar lo que no pueden decir en español: 'es la medida de su oscuro inconformismo social', una revancha solapada.

Transcribimos sus coplas recopiladas a modo de ejemplo. La ortografía en quichua es fonética y aproximativa a la pronunciación de los cantores de quienes las obtuvo:

Original	Equivalencia
Castillata manas yachas	Como no sé el castellano
quichüapis cantas cani,	solo en quichua sé cantar,
caballuta mana apis	como no tengo caballo
burro yapi causas cani.	en burrito ando nomás.

[86] El autor emplea la palabra folklore con 'k' en todas sus producciones ensayísticas.

[87] *Los casos de Juan* (1951) es el nombre de las fábulas recopiladas por Canal Feijoó. Aquí, Juan, el zorro, que representa la astucia, se enfrenta ante la fuerza de su tío, el tigre. El enfrentamiento de la astucia y la fuerza trae aparejada la victoria final de la astucia.

Cunan tiempota chinitas	Las chinitas de este tiempo
Suj graciata mi sorconko	Pues una gracia han sacado,
Manta nayoj llapas ruacus	Como si tuvieran cama
Acuish casaracus nincu.	Dicen vamos a casarnos.

Canal Feijoó ([1937],2012, 185)

Canal Feijoó demostró la universalidad de los bienes de la cultura, sean épicos, éticos, míticos o trágicos. Compila coplas, mitos, leyendas, fábulas en español y en quichua para trazar líneas de investigación y acercar al hombre de su tiempo una explicación posible de su sociedad.

Jorge Washington Ábalos nació en 1915 en La Plata y falleció en 1979 en Córdoba, datos relevantes a la hora de trazar límites en una cartografía literaria puesto que sus obras están ambientadas en Santiago del Estero y sus personajes representan a la gente sufrida de ese suelo.

En el prólogo titulado 'Al Lector' de la primera edición de su novela *Shunko* publicada en 1949, Ábalos se propone mostrarnos una parte de Santiago del Estero y su gente. En ella instala la otredad, es decir, un yo diferente a un otro cultural por sus saberes, modos de vivir y de sentir y también porque usa otra lengua, el quichua del siglo XVII. *Shunko* relata la vida de un maestro rural que se rodea de los "shalacos", habitantes de las riberas del río Salado. El tiempo de la enunciación corresponde con el presente del maestro, alter ego de Ábalos, quien escribe a su alumno recordándole los momentos vividos en aquel pago. La historia se desarrolla en catorce capítulos en los que el narrador cuenta los acontecimientos situados en la escuelita del campo mientras que el escritor deja permear el quichua en el habla de sus personajes. Los vocablos aparecen traducidos en un glosario.

Los autores reseñados ofrecen un proceso de visibilización de la lengua y la cultura quichua[88]. En este mismo sentido cabe destacar la labor de difusión y

[88] El «pequeño vocabulario» en Shunko contiene un total de 835 palabras y representa el primer testimonio lexicográfico sobre el quichua santiagueño. El Diccionario quichua santiagueño–castellano de Domingo Bravo recién se publicaría en 1956.

enseñanza por parte del profesor Domingo Bravo y como legado de su emblemática tarea existe una antología lírica en quichua-castellano publicada a mediados de los cincuenta junto a una gramática y un diccionario.

CONTINUIDADES

Luego de un período baldío en obras publicadas en formato de libro, en la primera década del siglo XXI vieron la luz en Buenos Aires dos ediciones bilingües:

• *Sisa Pallana,* antología de textos recopilados por Mario Cayetano Tebes, con la asistencia de Atila Karlovich y presentación de Jorge Alderete, editada por EUDEBA en 2006.

Presenta composiciones anónimas y obras de autor, entre quienes podemos citar a don Sixto Palavecino. Los géneros literarios que la integran son:

Cantos, coplas, antiguas oraciones, adivinanzas o juegos lingüísticos de enigma: poesía originada en el diálogo interlinguístico e interétnico propio de la convivencia cotidiana. Se caracteriza por temáticas, géneros y formas de enunciación particulares de origen heterogéneo. Los poetas populares expresan en sus canciones pensamientos y sentimientos según circunstancias vitales.

Poesías de autor: Se destaca, entre otras, la composición de tono amoroso titulada "Nanaqniy" (Desventura), de autoría de Aldo Leopoldo Tévez.

Relatos: Se incluyen los relatos concebidos en versión oral y luego recopilados; entre ellos entre se encuentran cuentos de animales, costumbristas y de espanto.

Teatro: Integrado por una breve obra costumbrista titulada "Sachap waqaynin" (El llanto del monte).

• *Castañumanta Yuyayniy. Ni los años ni la distancia,* también de autoría de Mario Cayetano Tebes y Atila Karlovich, edición bilingüe castellano-quichua editada por Dunken, en 2009.

Tiene una introducción, edición y traducción de Atila Karlovich, investigador colombiano radicado en nuestro país y miembro de ADILQ (Asociación de Investigadores de Lengua Quichua). El autor es bilingüe y oriundo de Pozo del Castaño, departamento Figueroa.

Otra referencia relevante de la literatura en cuestión la constituye el libro Juntando lo que se va perdiendo, escrito solo en quichua en 1953 por José Antonio Sosa, artesano oriundo de la localidad de Atamisqui. Traducido al

castellano en 2015 por el Técnico en EIB Sebastián Basualdo, en 2018 aparece una nueva versión de Gabriel Torem, estudioso del quichua santiagueño y licenciado en Letras (UBA).

LA VARIEDAD VERNÁCULA EN LA TRAMA NARRATIVA

El sociolingüista Uriel Weinrich refiere en 1953 a procesos de influencia interlingüística entre lenguas en contacto. A partir de esto, acuña el concepto de interferencia que incluye rasgos a nivel fonético, fonológico, léxico y morfosintáctico. Posteriormente, algunos investigadores cuestionan el término y prefieren reemplazarlo por el de transferencia ya que la influencia de una lengua A sobre una lengua B no puede considerarse un fenómeno negativo de desviación de normas gramaticales como se entendía a la interferencia. Esto se debe a que las situaciones de contacto lingüístico son parte de un proceso dinámico, natural y frecuente (Ribeiro do Amaral 2008: 41).

A continuación, analizamos casos de transferencia lingüística en la escritura de obras narrativas que incluyen la variedad vernácula del castellano con rasgos lingüísticos del quichua:

Presentaremos aspectos puntuales de transferencia entre la quichua y el castellano observados en *Shishilo*, libro de cuentos y leyendas de Dante Cayetano Fiorentino:

A nivel léxico: aparece el préstamo de un término resemantizado en el título del cuento "La pushcana", usado para designar metonímicamente a la protagonista de piernas delgadas, a la manera del instrumento para hilar lana de ovejas. Otros sustantivos son: *caranes* (avispas) "Estos caranes estaba manipulando Toño un día", *guaguitai* (niñito).

- A nivel morfosintáctico: cambio de la posición del verbo en los enunciados: "Igual es", "y para echarla al olvido, me iré a otro pago a vivir", "con el hijo se presentaron", "Es bueno el chango, muy noble es", "Guapo me ha salido", "Tiene harina parece".
- A nivel morfológico: "Shishilo", el vocablo quichua –"shishi", que significa hormiga— presenta el rasgo de género a través del sufijo "lo", variación propia del castellano pero inexistente en la lengua de origen del término.

También es observable la adición del grafema "y" —que constituye un sufijo propio de la quichua— al final de la palabra en castellano: "andoy".

- A nivel fonológico: desplazamiento de la acentuación, rasgo suprasegmental que en quichua se presenta en posición grave en palabras que en castellano no lo son: máma por mamá ("le he sacado a mi máma del

canasto"), cortájian por cortajean ("me siento rajada como una sábana que la cortájian").

Cabe acotar que el escritor en lengua estándar hace hablar a sus personajes en lengua vernácula. Esta variedad aparece subordinada a un interés literario o para complementar estrategias de escritura.

En *El violín de Dios* —novela de Lisandro Amarilla cuyo protagonista es Sixto Palavecino— encontramos vocablos del quichua usados asiduamente en el castellano vernáculo:

- Ckoto: protuberancia en seres vivos. De "qoto", montón.
- Churo/a: lindo/a, elegante. De "churackay", aliñarse.
- Chuzo: flaco, de extrema delgadez. De "chusu", desmembrado.
- Ututu: lagartija negra o gris. De "utu", pequeño, menudo.

CONCLUSIÓN

La literatura santiagueña aquí considerada da cuenta de la vigencia del quichua, motivo de investigación de escritores interesados en su presencia como fenómeno histórico, social y cultural. Así, lo entendieron Ricardo Rojas y Bernardo Canal Feijoo al recopilar numerosas muestras del folclore literario santiagueño para dejar evidencia de un pasado raigal. De la misma manera, Ábalos configura un universo ficcional en el que el quichua forma parte de su acervo y visión del mundo.

La incorporación de autores en la amplia franja temporal demuestra, como dice Rojas, que el quichua en la literatura continúa siendo materia de interés. Por otra parte, cuestiones como la creación de ciudadanía, de capital social y simbólico, de inclusión o de diversidad cultural, de integración regional y el plurilingüismo, quedarán en lo discursivo si no se desarrollan de modo equilibrado formulaciones políticas de la cultura, si no se llevan a cabo acciones concretas de promoción de obras en la amplia geografía provincial.

BIBLIOGRAFÍA

Ábalos, J. W. (1990). *Shunko.* Buenos Aires. Losada.

Amarilla, L. (1993) *El violín de Dios (Vida novelada de Sixto Palavevino)* Sgo. del Estero: Ediciones Índice.

Bayardo, Rubens (1997) *Antropología, Identidad y Políticas Culturales*. Revista NAyA - AÑO 2 Número 14. Recuperado de https://www.equiponaya.com.ar/articulos/identi01.htm

Bravo, D. (1992). Nacimiento de la narrativa santiagueña en *Cuadernos de Cultura Santiago del Estero,* año XII, N° 29. Santiago del Estero: Dirección Municipal de Cultura, pp. 36-42.

Canal Feijóo, B. (1937*). Ensayo sobre la expresión popular artística en Santiago*. Buenos Aires: Compañía Impresora Argentina.

----------(1951). De la literatura folklórica en *Burla, credo, culpa en la creación anónima. Sociología, etnología y psicología en el folclore.* Buenos Aires. Editorial Nova, pp.19-24

----------(1951). Los casos de "Juan" en *Burla, credo, culpa en la creación anónima. Sociología, etnología y psicología en el folclore.* Buenos Aires. Editorial Nova, pp.61-134

Fiorentino, D. C. (2009) *Shishilo*. Córdoba: Ediciones Del Boulevard.

Heredia, P. (2004). ¿Existen las regiones culturales? Introducción, críticas y proyecciones de los estudios geoculturales en *Silabario. Revista de Estudios y Ensayos Geoculturales*. N°7. Córdoba. FFyH UNC, pp. 103-111.

Moreno Fernández, F. (2009) Principios de sociolinguistica y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel

Rivas, J. A. (1991). "Propuesta para el abordaje de una literatura regional" en *Cifra. Revista de la Facultad de Humanidades*. Santiago del Estero: UNSE, 67-80.

Riveiro Do Amaral, T. Una comunidad de habla, dos comunidades de lengua: alternancia de códigos como signo de identidad en la frontera brasileño-paraguaya. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, 2008.Recuperado de http:/hdl.handle.net/10486/1545

Rojas, R. ([1907] 1956): *El país de la selva*, Buenos Aires, Hachette.

---------- (1948): Los gauchescos en *Historia de la Literatura Argentina*. Tomo I. Buenos Aires. Editorial Losada.

Sosa, J. A. (1918) *Juntando lo que se va perdiendo*. Trad. De G. Gorem. Santiago del Estero: Subsecretaría de Cultura.

SULLÁ, Enric, comp. (1998) *El canon literario.* Arco Libros. Madrid.

Tebes, M. (2006) *Sisa Pallana* Buenos Aires: EUDEBA.

Tebes, M. (2009) *Castañumanta Yuyayniy. Ni los años ni la distancia.* Buenos Aires: Dunken.

ANGLICISMOS Y SIGLAS DE LOS *CENTENNIALS* EN EL ESPAÑOL LATINOAMERICANO

Deborah Leonor Barrionuevo e Iris Valentina Lastra

UNLaR

RESUMEN

Las redes sociales son un punto de encuentro generoso en la actualidad. Gracias a la gran extensión de aplicaciones y páginas web, los adolescentes –conocidos como *centennials* en la jerga social– han conformado una variedad lingüística que, a efectos de acercar los estudios lingüísticos a la comunidad, puede ser analizada y explicada desde diferentes perspectivas teóricas.

El presente trabajo tiene por objetivo hacer conocer esta variedad surgida de una fuerte interferencia lingüística en la cual podemos encontrar anglicismos y siglas. Con respecto a los anglicismos, creemos que las palabras del español son reemplazadas por estos sin necesidad de alterar el significado, tanto sintáctico como semántico, de una proposición; las siglas, en cambio, decimos que se convierten en expresiones que tienen un significado completo: se transforman en palabras. Para llegar a ese objetivo, partiremos de la diferenciación de las subculturas actuales –*millennials y centennials*– y cómo cada uno de estos grupos crea un cronolecto especial. La diferenciación de estas dos variables servirá principalmente para comprender y analizar el cronolecto *centennial*.

Palabras claves**:** anglicismos, *centennials*, interferencia lingüística, redes sociales, siglas.

INTRODUCCIÓN

Las redes sociales han contribuido activamente a la vinculación global entre adolescentes, quienes a la vez, gracias a esta socialización, están creando constantemente nuevas formas de expresión. Es normal hoy en día ver en cualquier ámbito de la vida social palabras como *like*, *stalkear*, *twittear*, *hot sale*, *black friday*, *fake news*, entre muchas otras. La incorporación de estas palabras es habitual y cotidiana para la mayoría de las generaciones, sin embargo, palabras como *bae* o *crush* suenan un poco más distantes para generaciones como *baby boomers* o Generación X.

Los encargados de generar y traer estas nuevas palabras al habla cotidiana son los *centennials*. Este grupo se conforma por adolescentes nacidos desde 1998 hasta la actualidad, también llamados Generación Z, ZGen o nativos digitales,

ya que han incorporado las nuevas tecnologías y el internet como una herramienta y es el medio natural para su quehacer diario. Las redes sociales, por lo tanto, cumplen un gran papel dentro de la vida de los *centennials*, ayudándolos a vincularse de manera activa en diferentes grupos culturales:

> Relacionarse y participar en las redes sociales, les permite estar constantemente informados y les hace sentir que fortalecen los vínculos y la cercanía con los demás. Es una forma de integrarse, estar acompañados y pertenecer. Incluso logran traspasar fronteras, conectándose con personas de otros países (Sirlin, 2017, p. 45).

Dentro de estas relaciones creadas virtualmente, el lenguaje cumple una función importante: es el nexo que genera la pertenencia del adolescente a algún grupo. Así, los *centennials* son creadores de contenido y, por lo tanto, de lenguajes, "son prosumidores, producen el contenido que consumen" (2017, p. 49).

Hemos elegido el grupo de los *centennials* para el presente trabajo por la gran cantidad de palabras que han traído del inglés y las han adaptado fácilmente a la sintaxis y semántica del español latinoamericano. No limitamos el estudio a un grupo de *centennials*, por ejemplo, argentino, ya que en Facebook, Twitter e Instagram, principalmente, encontramos adolescentes de toda latinoamérica. Nuestra investigación está basada en imágenes conocidas como *memes* y contenido extraído de las principales redes sociales –como las nombradas anteriormente y YouTube–, mayormente de comentarios de usuarios en donde abunda la utilización de los anglicismos.

1.

Normalmente, cuando vemos Facebook o Instagram, nos topamos con palabras como *goals*, *bae* o *same*. La primera impresión es: son palabras en inglés; la siguiente pregunta que nos hacemos es ¿qué significa? Estas palabras que, quizás, no conocemos son denominadas anglicismos. Serna López (1968) dice al respecto: "denominamos anglicismos a estas dicciones, entendiendo por tal término, toda palabra o expresión que entra en el caudal léxico del español mediante el inglés" (p. 839).

Dentro de los anglicismos existen los 'netos', los cuales son voces agregadas al español sin ninguna modificación. En esta categoría veremos palabras que se integran a la oración sin alterar la sintaxis, a la vez que explicaremos su significado:

Bae: del inglés *baby*, que significa "bebé". Es un sustantivo afectivo, utilizado normalmente para dirigirse a la pareja. La palabra *baby* se transformó en *babe*, por ser más 'informal'. Los *centennials* elidieron la letra *-b*, quedando así *bae*, aunque elidir la letra *–b* también fue para coincidir con la sigla de *Before Anyone Else*, que significa "antes que nadie". En una oración:

- "Fuimos con *bae* al cine[89]" → "Fuimos con *mi novio* al cine", donde el núcleo del circunstancial de compañía no se ve modificado.
- "*Bae*, vamos al cine" → "Bebé, vamos al cine", donde el vocativo no se ve modificado.

Vemos, por lo tanto, que la palabra mantiene la sintaxis y la semántica original de la palabra *bebé* o *novio*.

But: significa "pero". Se la utiliza con la misma función adversativa:

- "Cuando tienes tarea, *but* estás viendo memes".

Cringe: significa "encogerse", sin embargo, la significación que se le da a la palabra *cringe* es la que conocemos vulgarmente como 'vergüenza ajena'. En la oración funciona generalmente como un objeto directo. Sin embargo, podemos adjetivizar la palabra convirtiéndola en *cringy*; respetando la gramática del inglés: la terminación *-y* es la que define un adjetivo.

- "Me dio *cringe*" → "Me dio vergüenza ajena".
- "Qué cringy" → "Qué vergonzoso".

Crush: sus acepciones más comunes son "aplastar", "arrugar", "aglomeración", sin embargo, utilizado con *to have* significa "tener un flechazo", "estar enamorado". Los *centennials* utilizan *crush* como un sustantivo para denominar a la persona que les gusta, por lo que la nominalizan:

- "Mi *crush* me mandó un mensaje" → "Mi amor platónico me mandó un mensaje", donde el núcleo del sujeto no se ve modificado.

Daddy: del inglés *dad*, que significa "papá". Se le agrega *-dy* para transformarlo en el sustantivo calificativo diminutivo "papito". La significación nueva que se le da a *daddy* corresponde al contexto sexual-afectivo. Tiene la misma función que *bae*:

- "Mi *daddy* me compró un teléfono".

[89] Las oraciones que presentamos son ejemplificaciones ficticias creadas a partir de la recolección de datos para un mejor entendimiento del funcionamiento de los anglicismos en la sintaxis y semántica de la palabra.

- "*Daddy*, llevame al cine".

Edgy: significa "nervioso", "inquieto". Es utilizado como un adjetivo, aunque la significación es diferente: alguien *edgy* es quien trata de ser buena onda o dar una impresión de 'cool' en las redes sociales. Generalmente es utilizado de manera despectiva.

- "Se cree *edgy*" → "Se cree cool", donde *edgy* y *cool* cumplen la función de predicativo.

Flamer: del inglés *flame*, que significa "flama", "llama". El sufijo *-er* adjetiviza la palabra. Los *centennials* utilizan la palabra *flamer* para referirse a quien genera peleas o altercados en las redes sociales o juegos en línea. Un sinónimo más 'conocido' en el lenguaje de los *millennials* es *hater* o *troll*.

Goals: significa "metas", aunque la significación con la que la utilizan es la de "ideal", a lo que se aspira a llegar o hacer. *Goals* aparece generalmente acompañado de *relationship* ("relación"), que indica 'querer ser' esa pareja, pero también se aplica a cualquier actividad diaria. La función más usada es la de predicativo obligatorio:

- "Esos abdominales son re *goals*" → "Esos abdominales son re ideales", donde el predicativo obligatorio no se ve modificado.

Lit: en sus acepciones encontramos "iluminado" o "fuego". Decimos que algo es *lit* cuando algo es 'muy asombroso', 'increíble', 'genial'. Usado generalmente en el mundo de la moda, cuando un conjunto de ropa o traje es llamativo, fashionable. Al igual que *goals*, la función más utilizada es la de predicativo obligatorio, por estar siempre acompañado del verbo 'ser' o su equivalente en inglés '*to be*'.

Mood: significa "humor", "estado de ánimo". Aparece más comúnmente en Instagram como una oración unimembre acompañando fotografías, la cual refleja el estado de ánimo de quien la sube.

Sad: significa "triste". Es un adjetivo utilizado para denotar que equis situación deprime o entristece. Se utiliza como una construcción adjetiva, como atributo o predicativo obligatorio:

- "¡Qué *sad*!" → Construcción adjetiva.
- "Me puso *sad*" → Atributo.
- "Es muy *sad*" → Predicativo obligatorio.

Same: significa "igual". Es un adjetivo en grado comparativo. Sintácticamente funciona como atributo, por ejemplo: "me siento igual", aunque los *centennials* lo utilizan como una contestación:

- A: Hoy me siento triste.
  B: *Same* → Oración unimembre.

When: significa "cuando". Es una conjunción subordinante y tiene la misma función gramatical y sintáctica:

- "*When* tienes tarea, pero estás viendo memes".

Why: significa "por qué". Puede ser utilizado como pregunta directa o indirecta. Cumple la misma función gramatical y sintáctica.

2.

Como hemos visto, podemos clasificar a los anglicismos netos dentro de categorías gramaticales -nominales, adjetivales, verbales- o dentro de la semántica, como *anglicismos netos semánticos*, los cuales adquieren un nuevo significado de la palabra pero mantienen su forma original. Un caso especial es la palabra *skere* o *eskere*, ya que, si bien es un anglicismo que proviene de una frase inglesa, se transforma en un anglicismo semántico con variación fonética:

Skere o eskere: proviene de la frase en inglés "*let's get it*", que significa "vamos a hacerlo". Por la fonética del inglés, al decir la frase *let's get it* podemos escuchar *sketit*, viralizado por el rapero Lil Pump. Los seguidores del rapero comenzaron a utilizarlo y una vez que sus fans latinoamericanos lo incluyeron en su léxico, se convirtió en *skere*, aunque el trapero Duki ayudó a la difusión de este cambio. La variante que se generó en esta palabra parte de un cambio fonético, pero, a la vez, decimos que es un anglicismo semántico ya que muchos de los usuarios de esta palabra no conocen el significado original y lo utilizan como un vicio del lenguaje.

Estos anglicismos semánticos tienen un claro origen angloamericano y Rodríguez González (1994) nos ayuda a comprender mejor el porqué de la elección de esta palabra para el estudio, siendo que ha sido difundida únicamente por los medios de comunicación masivos: "son voces y modas, por tanto, con unos orígenes muy concretos y que han sido notablemente difundidos por los medios de comunicación debido a sus implicaciones culturales" (p. 196).

3.

Por otro lado, dentro de los extranjerismos, existen las nociones de calco y préstamo. Un calco es aquel que "sustituye el término sin importación o solamente el significado del mismo" (Serrano, 2011, p. 338), es decir, la palabra llega al español latinoamericano ya traducida, como es el ejemplo de *fast food*

por *comida rápida.* En cambio, un préstamo es "aquella importación de todo el término sin sustitución" (p. 338). Este estudio está basado en las nociones de préstamo, ya que todas las palabras que se han enlistado como *anglicismos* son 'términos sin sustitución'.

Antes de pasar al análisis de los préstamos, es necesario entender la noción de interferencia: "podría dar cuenta del proceso general de la influencia que ejercen las lenguas entre sí o bien describirá las distintas fases de esa influencia" (p. 332). Algunos críticos aceptan la idea de que una interferencia es aquella que se estabiliza en el sistema lingüístico, propagándose, regularizándose y convirtiéndose en un hecho social. Otros dirán que los anglicismos de los *centennials* no configuran aún una interferencia, ya que las palabras no han sido adaptadas completamente al español latinoamericano, pero no debemos olvidar que las palabras *twittear*, *stalkear* o hasta *chatear* se han instalado en el español al punto de no acordarnos que esas palabras son, precisamente, anglicismos.

El tipo de préstamo que tendremos en cuenta para este apartado será el mixto o híbrido que combina "la importación de un morfema extranjero con la sustitución morfemática" (Rodríguez González, 1994, p. 185). A continuación, presentamos una lista de préstamos híbridos con sus flexiones:

Same: (ver *same*, p. 5). Admiten las flexiones verboidales y adjetivo superlativo:

- *Samear*: donde *-same* es el lexema base y *-ar* el infinitivo.
- S*ameado*: donde *-same* es el lexema base y *-ado* el participio.
- *Sameadísimo:* donde *-same* es el lexema base, *-ad* interfijo e *-ìsimo* el sufijo para adjetivos con grado superlativo.

Categorizamos a *same* tanto como un anglicismo neto como un préstamo híbrido puesto que cuando es utilizado sin cambios y manteniendo la misma función gramatical es un anglicismo neto pero usado con las flexiones de verboide/adjetivo también se configura como un préstamo híbrido.

Ship: derivado del inglés *relationship*, "relación", usado generalmente para denotar que dos personas (reales o ficticias) son la 'pareja ideal'. Admite las flexiones del modo indicativo (*shipeo, shipeó*) y las verboidales:

- *Shippear*: donde *-ship* es el lexema base, *-pe* es una amalgama y *-ar* el infinitivo.
- *Shippeado:* donde *-ship* es el lexema base, *-pe* es una amalgama y *-ado* el participio.

– *Shippeando:* donde *-ship* es el lexema base, *-pe* es una amalgama y *-ando* un gerundio.

Stan: palabra conocida en 2001 gracias al rapero Eminem con su canción y videoclip *Stan*, ha tomado un significado positivo, diferente al propuesto por el rapero. En su video, un fan obsesivo le mandaba cartas y lo 'acosaba', sin embargo, gracias a la extensión del término en el mundo de la música kpop se ha connotado positivamente como ser un gran fan y seguidor de sus ídolos. Por supuesto, no solo se utiliza en el mundo kpop, pero es donde ha tenido más influencia. Admite las flexiones del modo indicativo (*staneo, staneó*) y la verboidal:

- *Stannear*: donde *-stan* es el lexema base, *-ne* es una amalgama y *-ar* el infinitivo.

Vape: derivado del inglés *vapour*, "vapor", es usado para denominar la acción de inhalar vapor de cigarrillos electrónicos. Admite la sustantivización y la flexión verboidal:

- *Vapeador*: donde *-vape* es el lexema base, *-a* es la vocal temática y *-dor* el sufijo.
- *Vapear*: donde *-vape* es el lexema base y *-ar* el infinitivo.

4.

Finalmente, hemos encontrado una serie de siglas correspondientes al léxico *centennial*. Como bien sabemos, una sigla es aquella formación acuñada "con las iniciales de una serie de palabras que aparecen juntas en un título o en una frase" (Varela Ortega, p. 93). Estamos acostumbrados a leer *DNI*, *OVNI* o *UNESCO*, las cuales han dejado de ser simplemente siglas, sino que han adquirido un significado completo como palabra. Muchas de las palabras que utilizamos diariamente provienen de una 'secuencia sintáctica reducida' pero las tenemos adquiridas como palabras generales, como *láser* (*light amplification by stimulated emission of radiation*) o *radar* (*radio detecting and ranging*). Los *centennials* utilizan las siguientes siglas como parte de su léxico cotidiano:

BTW: del inglés *by the way*, significa "por cierto".

IDK: del inglés *I don't know*, significa "no lo sé".

ILY: del inglés *I love you*, significa "te amo".

LGBT: del inglés *Lesbian, Gay, Bisexual & Transgendered*, significa "lesbianas, gays, bisexuales y transexuales". Generalmente utilizada en la frase "el colectivo LGBT". Sin embargo, dada la expansión de las diversas

identidades y orientaciones sexuales, se ha agregado *TTIQA*, del inglés *Transexual, Two-Spirited, Intersexed, Queer, Asexual*, que significa "transexual, dos espíritus, intersexual, rarx & asexual", entre otras identidades y orientaciones más que se agregan regularmente. En las redes podemos encontrar el acortamiento *LGBT+*.

LOL: del inglés *laugh a lot*, significa "me río un montón". Es utilizado de igual modo que el *jaja* de manera escrita.

OMG: del inglés *Oh! my God*, significa "¡Oh, Dios!".

OTP: del inglés *one true pairing*, significa "una verdadera pareja". Generalmente, usado junto con el anglicismo *ship* y sus derivados.

POTD: del inglés *post of the day*, significa "publicación del día". Usado junto a imágenes, normalmente en Instagram o Twitter.

TBH: del inglés *to be honest*, significa "para ser honesto".

TBT: del inglés *throwback thursday*, significa "otra vez jueves". En Instagram o Twitter usado para rememorar actos o momentos pasados.

THOT: del inglés *that hoe over there*, significa "esa zorra de allí". Aun si tiene una connotación negativa, muchos *centennials* han decidido empoderarse con esta sigla, utilizándola positivamente.

WYD: del inglés *what you doing?*, significa "¿qué haces?".

YOLO: del inglés *you only live once*, significa "solo vives una vez".

Debemos tener en cuenta que estas siglas, aún si las entendemos como lexemas con significación propia, no forman parte de la lengua hablada sino de la escrita. En el habla cotidiana, es extraño encontrar un *centennial* que se refiera a *wyd* como tal, aunque en sus conversaciones e interacciones diarias por redes sociales lo utilizará con el significado propio. Las únicas siglas que se escuchan decir, por una cuestión de facilidad fonético-fonológica, son *lol*, *thot* y *yolo*; *lgbt* lo encontramos deletreado grafema por grafema [ele.ge.be.te].

CONCLUSIONES

El breve recorrido que hemos hecho por los anglicismos y siglas utilizados por los *centennials* debe ser, seguramente, insuficiente, ya que cada día aparecen nuevas palabras, nuevos usos. En el marco de este *I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos*, creemos necesario conocer las nuevas formas de expresión y darle vida a un 'libre comercio' de la lengua, no solo porque reflejan positivamente el contacto y las relaciones internacionales, sino porque entendemos que les permite a los adolescentes conformar sus grupos de pares y generar una identidad propia, aunque cambiante.

Las interferencias que presentamos son consideradas como *interferencias del habla*, aunque debemos tener en cuenta que, en este caso, los anglicismos y siglas no dependen directamente de un bilingüismo sino de una importación de significados: muchos de los adolescentes, aún si no hablan completamente el inglés, pueden utilizar estas palabras para una mejor expresión y comunicación. Con esto no queremos decir que los *centennials* han perdido el interés en el español latinoamericano, pero dado el impacto social y cultural que proporcionaron las redes sociales, han entendido que conocer otro idioma puede llevarlos a instaurarse en un mundo regido amplia y terminantemente por la globalización.

Las lenguas cambian y lo hacen porque sus hablantes necesitan renovar los recursos lingüísticos para poder comunicarse, así los *centennials* están ejerciendo su derecho de libre expresión y para ello utilizan en su día a día los términos que les resultan más beneficiosos, más operativos y sobre todo, más significativos. Los adolescentes no son ajenos a los cambios constantes y a la evolución de la lengua, y en su decisión lingüística muchas veces visibilizan conflictos sociales y culturales.

BIBLIOGRAFÍA

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (1994). "Anglicismos en el argot de la droga". Atlantis. Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-americanos. Vol. XVI 1-2. Pp. 179-216.

SERRANO, M. (2011). *Sociolingüística*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

SERNA LÓPEZ, V. (1970). "Breve examen de unos anglicismos recientes". *Actas del III Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Pp. 839-845. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra/breve-examen-de-unos-anglicismos-recientes/ Fecha de consulta: 03/02/2019.

SIRLIN, L. (2017). *Construyendo marcas, potenciando empresas. Plan estratétigo para Game Roi de Business Skills*. Buenos Aires: Universidad de Palermo. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/alumnos/index.php?id_alumno=1411 Fecha de consulta: 03/02/2019.

VARELA ORTEGA, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

CABICHUÍ: LA LITERATURA GUARANÍ COMO IDENTIDAD Y ARENGA EN LAS TRINCHERAS DE LA GUERRA GUASÚ

Víctor Ariel Díaz y Magdalena González Almada

RESUMEN

Este trabajo se propone analizar los textos literarios publicados en el periódico Cabichuí, impreso en el cuartel paraguayo de Paso Pucú, durante la denominada Guerra de la Triple Alianza. En primera instancia se abordan las cuestiones que atañen a la configuración y validación del imaginario mestizo del Paraguay, y en segunda instancia, se examina la exaltación del bilingüismo como potenciador del nacionalismo de las tropas. Así también, se tiene en cuenta la dimensión satírica de los textos que fueron redactados con el fin de ridiculizar al enemigo.

Palabras clave: Cabichuí; guerra; guaraní; español; soldados.

INTRODUCCIÓN

Pasados cinco siglos desde los inicios del proceso colonial, el guaraní posee hoy tanta vigencia como antes de la llegada de los europeos. Y es así pues que no se constituye como una lengua circunscripta a un solo país, sino que el territorio habitado por sus hablantes se extiende desde el noreste argentino hasta el mato grosso y desde la selva paranaense hasta el oriente boliviano. No obstante, en el centro de esta distribución geográfica se halla Paraguay, país que desde la construcción de sus instituciones generó una serie de disposiciones que contribuyeron a un particular desarrollo de las tensiones nacidas del contacto entre lenguas.

A partir de la fundación de Asunción e instituido el Paraguay como una provincia más del Imperio español, el idioma guaraní quedó subyugado, como tantas otras lenguas americanas para pasar a ocupar un papel marginal, puesto que desde el accionar militar y administrativo debía ser eliminado. En este sentido, el único grado de estimación de la lengua nativa expresado por los colonizadores se hallaba en el sector eclesiástico encabezado por los jesuitas quienes la utilizaron como un método de introducir y expandir de manera veloz la fe cristiana.

Este proceso de marginación continuó en la gesta independentista y también en la consolidación del estado paraguayo debido a que José Gaspar

Rodríguez de Francia "Dictador Perpetuo de la República" (1816-1840) y Carlos Antonio López, su sucesor y primer presidente (1840- 1862), prohibieron la promoción y enseñanza del guaraní en las escuelas y organismos públicos. Sin embargo, esta política lingüística dio un giro a partir de la presidencia de Francisco Solano López, hijo de Carlos Antonio, en cuyo mandato (1862- 1870) sobrevino uno de los conflictos bélicos más sangrientos de la historia de Sudamérica, la denominada "Guerra de la Triple Alianza" (1864- 1870)[90] en la que Paraguay enfrentó una coalición formada por tres países vecinos: Argentina, Brasil y Uruguay. Esta guerra comprometió no solo al ejército, sino a la nación paraguaya en la totalidad de sus estratos sociales, y por esta razón, López y sus comandantes vieron la necesidad de utilizar la lengua guaraní tanto en las comunicaciones oficiales, como en la arenga y en la exaltación de la lucha patriótica, porque a pesar de haber estado prohibida durante trecientos cincuenta años, nunca había dejado de ser utilizada por el pueblo.

A través del reconocimiento de la importancia del guaraní, y en el marco de operaciones propagandísticas para aumentar el nivel de compromiso de la población frente a la guerra, nacieron cuatro periódicos de trincheras: *El Centinela* (abril 1867 - julio 1868) elaborado en la imprenta nacional de Asunción[91], *Cabichuí* (mayo 1867 - agosto 1868) impreso en el cuartel de Pasó Pucú poseedor en sus artículos de un marcado balance de bilingüismo, *Cacique Lambaré* (julio 1867 - febrero 1868) escrito en guaraní de manera exclusiva y *La Estrella* (febrero a julio 1869), considerado el ultimo *jinete* de la prensa guerrera . En todas estas publicaciones, por primera vez desde la administración del gobierno, bajo supervisión directa del Mariscal López, se permitió divulgar de forma general, en lengua indígena, la información común y las composiciones literarias. Cabe destacar, pues, que cada uno de estos diarios tenía un tono particular y único que lo distinguía del resto. En este sentido, *Cabichuí* (palabra guaraní que designa a una especie nativa de avispa muy agresiva) era el más lacerante, irónico y satírico de todos.

DEL INDIO AMIGO AL ESCRITOR SOLDADO

[90] La Guerra de la Triple Alianza, denominada en guaraní Guerra Guasú (guerra grande), tuvo como comandantes a Pedro II del Imperio del Brasil, Bartolomé Mitre de Argentina, Venancio Flores de Uruguay y Francisco Solano López de Paraguay. El conflicto se inició con el sitio de Paysandú encabezado por Flores y finalizó con la ejecución de López en Cerro Corá el 01 de marzo de 1870.

[91] Asunción fue Fundada como un fuerte militar por Juan Salazar de Espinosa el 15 de agosto de 1537.

En reiteradas ocasiones y desde distintas corrientes de estudio se ha intentado presentar el contacto de españoles y guaraníes como un encuentro pacifico que contribuyó al desarrollo de un mestizaje masivo y de un bilingüismo sin conflictos de uso. La base de esta consideración puede rastrearse hasta una primera crónica, escrita por el navegante alemán Ulrico Schmidl[92], quien en virtud de participar en una misión exploratoria junto a Juan de Ayolas, describe cómo fue lograda la paz con los carios- guaraníes después de una refriega en lo que sería hoy el sur del actual territorio que ocupa la capital paraguaya:

> Más cuando vieron que no podrían sostenerlo más y temieron por sus mujeres e hijos, pues los tenían a su lado, vinieron dichos carios y pidieron perdón y que ellos harían todo cuanto quisiéramos. También trajeron y regalaron a nuestro capitán Juan Ayolas seis muchachitas, la mayor como de diez y ocho años de edad; también le hicieron un presente de siete venados y otra carne de caza. Pidieron que nos quedáramos con ellos y regalaron a cada hombre de guerra dos mujeres, para que cuidaran de nosotros, cocinaran, lavaran, y atendieran a todo cuanto más nos hiciera falta. También nos dieron comida, de la que bien necesitábamos en aquella ocasión. Con esto quedó hecha la paz con los carios (p.10)

No obstante, Bratislava Susnik (1965) afirma que en las entrañas de la inauguración del mythos de la identidad mestiza existe un proceso complejo muy distante a la armonía que siempre se ha buscado reflejar en la historiografía paraguaya oficial. La autora señala que en un principio la relación hispano- guaraní se enarboló sobre un tejido de conveniencias en las que los españoles encontraron facilitadores del proceso colonizador, mientras que los guaraníes hallaron un aliado vigoroso para destruir a las tribus guaycurúes del gran chaco con las que guerreaban desde hacía mucho tiempo atrás. Pero el vínculo de amistad pronto se transformó en opresión puesto que, producido el mestizaje, "los indios amigos de la tierra" se transformaron en deudos de los conquistadores por la vía del parentesco y es que en la cosmovisión guaraní precolombina la "saca de mujeres por parte de los jefes más poderosos de aldeas significaba la subordinación de la respectiva parentela". Es así pues que, más allá de la descripción de Schmidl acerca de la entrega voluntaria y potestativa de muchachas, también se realizaron incursiones armadas que

[92] Ulrico Schmidl participó en la primera fundación de Buenos Aires efectuada por el primer adelantado del Río de la Plata Pedro de Mendoza.

resultaron en la matanza de hombres y en el secuestro de sus mujeres que pasado el tiempo conformaron la plataforma de la sociedad asuncena.

En consonancia con el carácter complejo del encuentro entre civilizaciones, las lenguas en contacto entraron en tensión. Por una parte, el español como lengua colonial fue utilizado para el ámbito comercial y administrativo. Por su parte, el guaraní quedó relegado a las cuestiones domésticas. Respecto de esta situación diglósica, Bartomeu Meliá (1978) postula:

> La nueva sociedad, en todo su sistema de comunicación —y ahora se puede incluir también a la lengua— ha optado por ser colonial. La lengua guaraní, aún hablada por casi todos, ha entrado en el mundo colonial, en el cual dos sectores principales de la comunicación lingüística: el político y el económico-comercial, son reservados al castellano.

Rubén Bareiro Saguier (1969) destaca que en esta dinámica, a pesar del alto nivel de mestizaje, nunca se otorgó el valor correspondiente a la literatura guaraní que, en su carácter oral, conservaba un rico acervo de cantos cosmogónicos y teogónicos: textos que constituían el eje y canal por el cual los hombres se comunicaban con sus dioses. La tarea evangelizadora emprendida por la Compañía de Jesús en las misiones no favoreció al guaraní por dotarlo de escritura, sino que elaboró una acción aún más profunda en la que se utilizaron términos, concepciones y creencias nativas para asociarlas con la "fe verdadera" y de este modo se produjo un vaciamiento y tergiversación de los símbolos preexistentes a fin de encarar de manera efectiva la suplantación cultural. Bareiro Saguier sostiene entonces que a la hora de preguntarse por la marginación de los textos guaraníes "La dinámica del proceso colonial es la primera respuesta; ella establece que las normas, las pautas, las creencias, las leyes, los usos serán los del dominador".

En consecuencia, se puede afirmar que la estructura del pensamiento colonial, en lo que concierne a la lengua guaraní, tuvo su punto de inflexión en la guerra. No obstante, los escritores que disponían sus líneas en los campos de batalla, no se propusieron rescatar el pasado antiguo como sí lo hizo la generación nacionalista- indigenista paraguaya de la segunda y tercera década del siglo XX, sino que todo aquello que recorría las trincheras debía configurarse como una exaltación del momento presente. De la convulsión y agitación de la nación frente a sus enemigos nacía pues la figura del "escritor soldado" (Johansson, 2012), hombre anónimo que establecía la información

común y las emociones en guaraní y en español de forma alterna y cuyo trabajo de redacción debía realizarse en cercanía de los terrenos donde las tropas entregaban sus vidas:

> Los editores y redactores de los periódicos de trinchera fueron conscientes de su deber de crear un nuevo tipo de órgano periodístico, y así buscaron innovar, entre otras cosas, el vehículo de expresión que utilizaban, tratando de adecuar su lenguaje a la variedad que consideraban propia del nuevo público al que se dirigían (…) Durante la guerra lo que importó a la práctica periodística paraguaya no fue la pertenencia de sus redactores a un círculo letrado sino su proximidad con los campos de batalla. Este nuevo actor, el "escritor soldado", consideraba que cuanto más cerca se encontraba del escenario del enfrentamiento, mejor era la información que podía brindar. (p.122)

A partir del punto de inflexión del pensamiento colonial, el "escritor soldado" emprendió, además, una tarea de validación del imaginario mestizo al reconocer en los periódicos "la bravura de la raza guaraní". De esta manera, y durante el lustro que duró la guerra, el idioma nativo adquirió el carácter de lengua nacional y se elevó como rasgo distintivo de la identidad paraguaya. En este sentido, el *Cabichuí* en su primera edición declara ser "un guaraní neto, y por consiguiente, no podrá abandonar sin mortificarse mucho el delicioso idioma de sus padres". Así también, afirma ser un soldado que "humilde en sus pretensiones literarias, solo viene empujado por su amor de Patria a tomar una plaza para combatir a favor de la idea que ha levantado a toda la República". Frente a tres siglos de exclusión, luego de que la junta superior gubernativa de 1812 estableciera el destierro de la lengua indígena de las aulas, y de que Carlos Antonio López iniciara en 1848 la suplantación de apellidos en guaraní por españoles mediante principios como la mera similitud fonética, puede decirse entonces que la prensa de los periódicos de trinchera revirtió el paradigma de dominación lingüística para colocar al idioma nativo en el plafón de "lengua del héroe".

BILINGÜISMO, GUERRA Y NACIONALISMO

Iniciada la guerra, el escritor soldado trasladó el guaraní desde el ámbito privado a la esfera de lo público. Sin embargo esta acción no hubiera sido posible si Francisco Solano López no otorgaba los permisos correspondientes. El Mariscal transmitía pues los lineamientos de redacción y controlaba cada publicación antes de que se distribuyeran entre las tropas: como vehículos de

propaganda, ninguna de estas podían contener en sus párrafos alguna insinuación de fracaso o pesimismo a pesar de que los aliados continuaran su avance sobre la nación y las acciones militares se hubieran tornado de un carácter no más que defensivo. En este sentido, Makaran (2014) postula que el mito del bilingüismo cobró peso durante el conflicto bélico por constituirse como una ventaja frente a los invasores en lo que respecta a la codificación de mensajes y a la elaboración de tácticas militares:

> Las políticas lingüísticas de Francisco Solano López (1862-1870) habrían seguido el camino trazado por su padre; sin embargo, el estallido de la Guerra de la Triple Alianza en noviembre de 1864 cambió las circunstancias históricas y evidenció la necesidad de apelar a los sentimientos más profundos del pueblo para la movilización y la defensa eficaz. De esta manera, el guaraní volvió a ser la lengua predilecta del gobierno y un vehículo de la incipiente identidad nacional (…) El mismo Mariscal López daba sus discursos en guaraní, sobre todo cuando se dirigía a los soldados rasos, en su mayoría monolingües, y estableció la lengua vernácula como el idioma secreto de las acciones militares. (p.9)

Cabe destacar además que una de las claves del éxito de los periódicos de trinchera residió en la alta tasa de alfabetización que había entre las tropas: aquellos que no sabían leer eran reunidos para escuchar la lectura en voz alta, por parte de un voluntario, cada vez que llegaba un nuevo ejemplar. El Cabichuí, dispuso en este sentido "el ponzoñoso aguijón" con el que defendería su colmena "de los ambiciosos que quieren desposeerle del exquisito fruto de sus esmerados trabajos". Y es así pues que a través de sus números se puede observar como desde el guaraní se engendraban poemas, diálogos, canciones y refranes, mientras que desde la prosa castellana se satirizaban la naturaleza y el razonamiento de aquellos que decían traer la civilización. No obstante, Meliá (2003) frente al relato del bilingüismo asevera que este fue un fenómeno insignificante y superficial hasta principios del siglo XX debido a que, lejos de Asunción, las poblaciones del interior del país eran en su mayoría monolingües, de manera que el español tenía una cantidad ínfima de hablantes. De este modo, el florecimiento de textos guaraníes durante la guerra debería considerarse no solo desde un aspecto utilitario, sino también como una posibilidad de reparación de una deuda social e histórica.

EL MOLESTO INSECTO

Entregado el Cabichuí junto a sus camaradas a la tarea de defender la patria, se desplegaron, en cada publicación, artillerías literarias que buscaron ridiculizar y denotar la bestialidad del enemigo. Todos estos textos estaban acompañados de ilustraciones que, en complementariedad, constituían el aguijón del molesto insecto. Por medio de un principio de oposición *nosotros/ellos* se otorgó a los paraguayos características de heroicidad y valentía mientras que los invasores fueron depositarios de todas las cualidades infames posibles.

El primer ejemplar del Cabichuí publicado el 13 de mayo de 1867, realiza en sus páginas una animalización de la triple alianza al describirla como un "género de animal concebido en el Brasil y dado a luz en Buenos aires la noche del primero de mayo de 1865". La misma publicación señala que los padres de dicha especie son "la ambición, la iniquidad y el crimen" y jerarquiza además las tres individualidades que integran la coalición: Pedro II es llamado el *gran macaco*, máximo cabecilla que impone su autoridad de emperador de los macacos o *cambás* (negros), *Bartolo* Mitre y Venancio Flores son sus subalternos, denominados en orden respectivo *jaguá* (perro) y asno de carga. El emperador del Brasil y su esposa son nombrados, también, *añá tuyá* y *aná guaimí*, el demonio viejo y la diabla abuela. Es pues esta jerarquización la que prevalece en todos los números que circularon durante el periodo de edición. La mayoría de las coplas y poemas se dedican a denostar la figura de Pedro II y a satirizar las costumbres de los cambá en la contienda. Los argentinos en cambio son representados como títeres vencidos y cansinos que en su afán de insultar a la bandera nacional se han convertido en "víctimas de la esclavitud más degradante". Por su parte, los uruguayos son retratados como timoratos, temerosos hasta de recibir mención de la prensa: en conformidad con esta imagen, Flores, su comandante, es bautizado como un "indio adusto" abstraído de la masacre que asolaba a la región.

CONCLUSIÓN

Como periódico de trincheras, Cabichuí intentó ofrecer a las tropas la efigie de una nación que no cedería ante sus enemigos. En el rescate de una identidad que peligraba, la disposición de un bilingüismo equilibrado permitió que el guaraní se dote del mismo prestigio que el castellano luego de haber permanecido bajo las sombras por más de tres siglos. A través de la reversión del paradigma de dominación lingüística, la estructura del pensamiento colonial logró trastocarse para abrir paso a la profundidad descriptiva de la lengua indígena. No obstante, este lapso de apertura se vería cerrado de nuevo

al finalizar el conflicto armado. El siete de marzo de 1870, solo seis días después de la ejecución de Francisco Solano López, la junta de gobierno provisorio decretó: "Se prohíbe también a los maestros que permitan hablarse en las escuelas el idioma guaraní, sino únicamente el español". Pasaría más de un siglo otra vez (Constitución del Paraguay, 1992) para que la lengua "de los padres" sea reconocida desde el estado como cooficial.

BIBLIOGRAFÍA:

AA.VV. (1992) Constitución de la República del Paraguay. Disponible en: http://www.diputados.gov.py/ww5/application/files/9114/8033/7753/constitucion_espanol1992.compressed.pdf [Consultado el 25 de enero de 2019]

Bareiro Saguier, Rubén (1969) "Aculturación y mestizaje en las Misiones Jesuíticas del Paraguay", en Aportes, N° 14, París, octubre.

---------- (1978) "La generación nacionalista-indigenista del Paraguay y la cultura Guaraní", en Actas del XLII Congreso Internacional de Americanistas, Vol. IV, París.

Cabichuí, colección 1 a 55.

Johansson, María Lucrecia (2012) "Inspiraciones bajo el estampido del cañón. Tensiones en torno a la escritura de la prensa en los periódicos de trinchera paraguayos (1867-69)" en Folia Histórica del Nordeste N° 20, Resistencia.

Makarán, Gaya (2014), "El mito del bilingüismo y la colonización lingüística en Paraguay", en *De Raíz Diversa*. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos (Vol. 1 no. 2 oct-dic), México.

Meliá, Bartomeu (1978). "El guaraní y su reducción literaria", en Actas del XLII Congreso Internacional de Americanistas, Vol. IV, París.

---------- (1992) "La lengua guaraní del Paraguay. Historia, sociedad y literatura", Madrid, Mapfre.

---------- (2012) "El guaraní desde que el Paraguay es independiente" en *Cuadernos Hispanoamericanos,* N° 744, pp. 39-54

Schmidl, Ulrico (1967) "Viaje al Río de la plata" en *Los fundadores: crónicas y poemas de la colonia.* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Susnik, Bratislava (1965). "El indio colonial del Paraguay", Vol. I, Museo Etnográfico "Andrés Barbero", Asunción.

EXPANSIÓN DE LA FRONTERA AGRARIA Y CAPITALES DEL TURISMO: LENGUAS EN CONFLICTO EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA

Héctor Javier Torres y Alejandra Rosario Portugal

FHyCS UNJu

RESUMEN

La Quebrada de Humahuaca tiene evidencia agrícola y de procesos sociales complejos, con una antigüedad mayor a los 10.000 años. Las actividades tecnoeconómicas relevantes son la agricultura y el permanente contacto con otras áreas productivas.

En el presente, este fenómeno se repite y la producción de la horticultura está en manos de migrantes bolivianos. Mientras tanto, el desarrollo y administración de ese contacto se encuentra bajo el dominio de capitales de vertiente turística, que interactúa conflictivamente con la sociedad. Esta dinámica ofrece una particular circulación de lenguas en contacto: quechua, aimara, inglés, francés y el español.

El interés del presente trabajo es exponer los avances de investigación de esta doble dinámica productiva y lingüística en la Quebrada de Humahuaca, particularmente, en las ciudades de Tilcara y Humahuaca. Desde la perspectiva etnográfica y en base a entrevistas, se analiza la presencia y usos de las diferentes lenguas en el territorio, relacionadas con la economía local, la horticultura y el turismo.

Palabras clave: lenguas - contacto – Quebrada de Humahuaca – turismo - agricultura

POBLACIÓN DE LA QUEBRADA DE HUMAHUACA Y VALLES ALTOS

La Quebrada de Humahuaca y Valles Altos constituyen una unidad con una continuidad histórica de 10.000 años vinculados, a la agricultura de las poblaciones prehispánicas con una economía de complementariedad y reciprocidad a través de la cual relacionaban y hacían uso de la totalidad del territorio en sus múltiples gradientes altitudinales.

Los cambios ocurridos en los últimos 100 años se constituyen de un modo diferencial a partir de los siguientes hechos: la llegada del ferrocarril en 1905; los procesos migratorios estacionales y la incorporación como trabajadores zafreros de las comunidades en los ingenios azucareros de Salta y Jujuy, con la redefinición de las mujeres en funciones y roles; el reconocimiento de pueblos originarios prexistentes y sus derechos —Art. 75 inciso 17 Constitución Nacional 1994— y la instalación del turismo local —hacia 1960—, el turismo

internacional —con la declaratoria de "Patrimonio de la Humanidad" de la UNESCO (2002)— y el posterior incremento de la afluencia turística local e internacional, que incorporó población migrante con capitales para la inversión en turismo y tierras.

Los hechos antes mencionados modificaron las redes de comunicación, los circuitos de comercialización, facilitaron la instalación de enclaves mineros, hoteleros y consolidaron los sistemas estatales. Los modos de vida de la población local redundaron en una mayor dependencia de la economía monetaria y el salario, así como la resignificación de prácticas socioculturales consuetudinarias, relacionadas con los sistemas de producción, circulación y distribución de bienes materiales y simbólicos. Las condiciones de vida se modificaron con el peso que adquirieron las organizaciones del Estado y la migración hacia los centros urbanos. Por su parte, la migración actual desde los centros urbanos hacia los turísticos y de servicios es considerada como nueva oportunidad.

Para el caso de la Quebrada de Humahuaca, el Río Grande constituye el eje norte-sur con un complejo de quebradas transversales de orientación este-oeste, cuyas aguas configuran el desarrollo económico y cultural, que se indicara anteriormente, desde tiempos prehispánicos. El manejo del agua estableció el núcleo estructurador en la constitución de una economía agraria y sedentaria. En el presente, el manejo y uso del agua continúa organizando la sociedad en su carácter complejo que, originariamente, se destinó a las prácticas agrícolas. En el presente estudio, se emplean en nuevas formaciones económicas redefiniendo el espacio social, económico y cultural.

La urbanización de los últimos 25 años se incrementó significativamente, motivo de la migración de las áreas rurales, la migración de retorno y el auge del turismo. Hoy, la población es heterogénea y conforma un abanico social que opera con distintas lógicas en el uso del territorio, en el manejo de los recursos naturales y de las prácticas productivas. Disminuyó la ocupación del espacio con fines agroganaderos en la línea de ruta. La complejidad de estos cambios, en la estructura social y en el manejo del suelo, genera disputas y conflictos sociales, potenciados por la declaratoria de la UNESCO.

Para el caso de los Valles Altos, se considera la vinculación internacional con Bolivia y la interprovincial con Jujuy. Constituye la pre-puna húmeda y mantiene relación directa con las áreas subtropicales. Este accidentado territorio alberga valles fértiles y húmedos con recursos de agua permanente y es una zona de interrelación económica, cultural y de parentesco con la puna jujeña. Se

constituye como ámbito de intercambio, que vincula estos valles con la quebrada y puna.

Se caracteriza por el cultivo de tubérculos y cuenta con una gran variedad de papas y producción de artesanías utilitarias. Mantiene un aislamiento relativo en cuanto a los servicios que ofrece el Estado, baja complejidad de servicio de salud, rudimentarios centros de aprovisionamiento y distancia de los centros gubernamentales de decisión. Los caminos son parcialmente modernos y modificaron las lógicas de los desplazamientos de los Valles Altos.

según el Censo 2010 (INDEC), la población del territorio es de 51.965 habitantes, los que se distribuyen en 16.515 km2. Abarcan los territorios de los departamentos de Tumbaya (4692), Tilcara (13542) y Humahuaca (17400), en Jujuy, y los departamentos de Santa Victoria (10344) e Iruya (5987), en Salta. La variable intercensal 2001-2010 expresa un crecimiento significativo en la Quebrada de Humahuaca, cuyos indicadores arroyan datos porcentuales mayores para Tilcara. Los Valles Altos indican tasas de decrecimiento para el mismo periodo. Esta población es mixta y una gran mayoría reivindica su condición de originaria y combina sistemas productivos tradicionales y modernos. Actualmente, las poblaciones articulan el empleo precario con la economía de base.

MIGRANTES POBLADORES DE LA QUEBRADA DE HUMAHUACA

Bolivia es un país con larga historia de migración interna e internacional. Aproximadamente un 50% de la población son bilingües cuya L1 es el quechua o el aymara y la L2 el español. Las migraciones de bolivianos a Argentina son de larga data y numéricamente significativa. Constituyen un elevado porcentaje de la población del NOA cuyos habitantes son, mayoritariamente, bolivianos o descendientes de bolivianos.

La migración boliviana se produce en “olas”, que solían tener como primer destino las provincias del norte argentino como el caso de la expansión de la producción de caña de azúcar y la actividad industrial conexa al promediar el siglo XX el crecimiento demográfico se intensificó significativamente. La incidencia se incrementa de 1 al 1,5% entre 1914 y 1980. Los ingenios de Ledesma, San Pedro y el Tabacal contratan mano de obra para la cosecha de caña y el trabajo en los ingenios. Los trabajadores provenían de la puna, la quebrada y se incluyó la inmigración limítrofe, como mano de obra temporaria de las actividades productivas (INDEC 1997). Lo que fueron migraciones temporarias se transformaron en definitivas.

El año 2000, en el marco de conflictividad política e inestabilidad económica, vinculada a la demanda de mano de obra para talleres textiles, se produjo la migración por traslado de mano de obra joven.

En la provincia de Jujuy, esta mano de obra para el caso de la Quebrada de Humahuaca se configura en las quintas de significativas dimensiones, que constituyen un cinturón verde. Los migrantes abastecen productos de hoja verde muy valorados y de gran prestigio en el mercado local y del NOA. Configuran precios en el mercado local y existen registros de venta internacional.

DIVERSIDAD Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL TERRITORIO

La provincia de Jujuy, ubicada en la región NOA de Argentina, limita con Bolivia al Norte y al Oeste con Chile. Se caracteriza por una gran diversidad geográfica, cultural y lingüística. El 7.8% de la población se reconoce indígena. Esto significa el triple de la media nacional de 2,4% (INDEC, 2010). Esta población se distribuye en todo el territorio provincial y comprende puna, quebrada, valles y yungas. En el presente, son 9 los pueblos de los cuales el 52,5% de la población se adscribe pertenencia al pueblo Kolla, un 12,3% al Guaraní, en tanto que un 11% al pueblo Omaguaca.

La situación actual de las lenguas indígenas es de pérdida total de la mayoría de los pueblos, como producto de la colonización y aculturación forzosa. En la provincia, se reconoce la presencia significativa de migrantes bolivianos, pero se niega la existencia de bilingües quechua español. Estos solo tienen visibilidad reconocida en relación con hablantes de bajo prestigio: albañiles, fabricantes de ladrillos, servicio doméstico, horticultores, etc. Las diferentes oleadas migratorias que aportaron mano de obra, tuvieron diferentes grados de integración al contexto socioeconómico de la sociedad de acogida. Sin embargo, las actitudes hacia la lengua y la cultura implican estrategias de eliminación de marcas como el acento, el idioma nativo con la adopción de vocabularios y usos locales.

En el presente, las luchas indígenas por los derechos han favorecido el reconocimiento e interés por las lenguas de las comunidades indígenas, pero no hay programas específicos para migrantes bilingües. Las escuelas solo imparten la lengua española y desconocen toda práctica vinculada a las lenguas indígenas.

En el marco de revitalización lingüística vinculada a la ancestralidad, en el presente, muchos miembros de comunidades se identifican con discursos

identitarios vinculados a la lengua. En este sentido, las Tecnicaturas de Nivel Superior se proponen la recuperación del patrimonio lingüístico y cultural

La política monolingüística, implementada por el Estado Nacional, construyó una práctica cuya modalidad, lejos de reconocer la presencia de variedades y lenguas vernáculas como propias de la diversidad lingüística, las ha rechazado de modo sistemático y persistente.

Tras el proceso de invisibilizción en la conformación del Estado nación, las comunidades indígenas en Argentina experimentan, en el presente, un proceso de reemergencia étnica que se articula con reivindicaciones en relación con los recursos naturales, el territorio, la salud, el trabajo la educación. Por otra parte, se produjo la consolidación de las organizaciones comunitarias y abogan por la redefinición de su identidad.

Otro rasgo que define a la provincia es la tasa de movilidad alta desde y hacia los países limítrofes que favorece la proyección binacional entre los pueblos indígenas. Factores como el contacto con sus pares bolivianos, con quienes están emparentados, favorecieron el surgimiento de nuevas nociones de pertenencia e identidad.

Frente a la política de homogeneización y la apreciación de las lenguas, surgen nuevas prácticas y discursos etnopolíticos. Entre ellos, el estatal, cuyo propósito está centrado en la revitalización de las lenguas indígenas. Para el caso del quechua, lengua de la cual no hay hablantes nativos exigidos por las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), su presencia se enmarca de los procesos migratorios de trabajadores bolivianos a las diferentes esferas laborales de la provincia.

En cuanto a la situación de las lenguas indígenas en la actualidad, se observan niveles de pérdida total en la mayoría de los pueblos como resultado de la colonización y aculturación forzosa. Actualmente, se hablan tres lenguas el guaraní en sus variantes zimba y ava, habladas por los pueblos indígenas quechua y aymara, por parte de migrantes bolivianos. Los hablantes del español hablado en la quebrada y puna poseen marcas distintivas que dan cuenta del sustrato indígena.

Las tasas de alfabetismo en castellano y de asistencia escolar de los indígenas de la provincia de Jujuy son análogas a las medias provinciales (INDEC 2010 y Aprender 2017). A su vez, son significativamente superiores al alcanzado por otros pueblos indígenas del país. Esto suele vincularse con la pérdida de la lengua nativa, que facilitó la alfabetización en castellano (96,3%) y

a la concentración mayoritaria de las comunidades en contextos urbanos y periurbanos (66,9%)

En cuanto a las lenguas y la EIB, su desarrollo en la provincia es tardío en relación con otras provincias de la región como Chaco y Salta. La precariedad es un rasgo que las unifica dadas las condiciones en las que se implementa. Si bien logra presencia en el territorio, la diversidad de los pueblos y demandas hace difícil un acompañamiento de los procesos y problemáticas de la implementación de la EIB. Uno de los logros de la provincia es la implementación de la Tecnicatura en Desarrollo Indígena dirigida por pueblos originarios constituye un desarrollo modélico, que no se ha implementado a la fecha en el resto de las provincias del NOA.

Sobre el marco normativo de las políticas lingüísticas, se encuentra documentación de 2018 bajo formato de circular ministerial. Allí se reconocen dos lenguas nativas: el quechua y el guaraní, correspondientes a las consolidadas mayorías étnicas de la provincia *Kollas* y *Guaraníes*. Este documento es un reconocimiento con fines administrativos, que no implica una efectiva implementación u oficialización de las lenguas por parte del Estado provincial.

El mayor avance en materia de educación y lenguas indígenas lo realizan los propios pueblos indígenas, a través de organizaciones y movimientos indígenas de alcance provincial y regional, con acompañamiento de universidades y ONG. El proceso de recuperación y valorización de las lenguas indígenas, la publicación de materiales pedagógicos específicos, la implementación, aunque a término de centros educativos de nivel superior, son iniciativas, que se han conquistado a partir de la lucha indígena.

LENGUAS EN EL TERRITORIO. EL CASTELLANO AREAL ANDINO COMO VARIEDAD

Germán de Granda (1993) estudia la modalidad de español andino en el NOA [93] o tercera zona dialectal andina. Reconoce el hecho del contacto lingüístico y la existencia de factores condicionantes en la bibliografía especializada, que opacaron la producción de estudios sistemáticos. Entre los factores condicionantes, reconoce la omisión de material de trabajo sobre el español andino en la zona. Los estudios realizados se limitan ámbitos geográficos, que definen el territorio dentro de fronteras políticas

[93] La bibliografía histórica aplica esta denominación a la zona comprendida por las provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, La Rioja, Catamarca y Santiago del Estero

contemporáneas. Desconocen las modalidades diatópicas más amplias y significativas, la escasez de trabajos areales sobre morfosintaxis y las pocas monografías sobre posibles fenómenos de interferencia quechua en el noroeste argentino.

Por otra parte, Granda hace referencia a las palabras de Elena Rojas, a partir de los estudios de la penetración del quechua en el español del noroeste argentino. Afirma que éste solo se observa en el "léxico a partir del siglo XVI". En contraposición, reconoce trabajos de finales del siglo pasado que consideran la presencia de fenómenos gramaticales en el español local, que lo vinculan con el área andina.

Granda (op. cit.) sintetiza afirmando que las investigaciones centradas en el contacto lingüístico español quechua y las relaciones de convergencia, penetración y desplazamiento no fueron ni sistemáticas ni interdisciplinarias.

Entre las preocupaciones que expone de interés para el caso que nos ocupa, se refiere a la existencia o inexistencia de hablantes de quechua en el noroeste argentino en el presente y a la relación entre el quechua y el español. Lo postula desde un punto de vista sincrónico o de adstrato.

Considera que los últimos nativos de habla quechua de las punas jujeñas y salteñas[94] desaparecieron en la primera mitad del siglo XX, medio siglo después de que desapareciera el empleo del quechua en Catamarca y la Rioja (Nardi,1976)

Los datos recogidos sobre el terreno e informes de especialistas locales lo llevan a afirmar que "en la sincronía actual y para el segmento temporal inmediato del pasado no existen hablantes autóctonos de quechua en las provincias de Jujuy y Salta". A modo de decreto de "muerte de la lengua" en el NOA, reconoce la ausencia de hablantes en los últimos decenios del siglo XX y considera, entre ellos, a los *fluent-speakers* y los *semispeakers*[95]. También, afirma la inexistencia de antecesores inmediatos, que reconocieran el empleo del quechua[96]. Estos hablantes no son autóctonos, sino inmigrantes bolivianos o descendientes, que han conservado y emplean el quechua, aymara y /o español.

Por su parte, Censabella y Messineo (2013) plantean la necesidad de registros de campo sobre la presencia de quechua-hablantes, dada la existencia de testimonios en el NOA, bajo una modalidad intracomunitaria y poco visible a observadores externos.

[94] Plantea el empleo en la puna y no quebrada de las provincias mencionadas.

[96] Se entiende que en base a entrevistas en la puna salto- jujeña.

CONFLICTO LINGÜÍSTICO Y CAPITALES EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA

El turismo, post Declaración de Patrimonio de la Humanidad en 2003, ha generado la circulación de un alto número de turistas de orden internacional y nacional. Esto ha significado la presencia de un significativo número de lenguas. Las lenguas de privilegio son el inglés, francés y las variedades de las zonas de prestigio en el orden nacional.

En relación de las lenguas indígenas, es interesante la tensión entre dos posiciones. Los que persisten en una valoración negativa y de desprestigio y, por otra, los que atendiendo a un nuevo turismo, reconocen en ellas una posibilidad o recurso de interés.

Sin embargo, se observa el desplazamiento lingüístico del quechua en favor del español por parte de migrantes bolivianos bilingües. Han iniciado un proceso hacia el monolingüismo intergeneracional. Este proceso se habría iniciado en el país de salida, tierra de origen con una formación en migración y producción hortícola.

Éste puede ser detenido con la transmisión intergeneracional —estudios que exceden el presente trabajo—, pero no así, por políticas de Estado que, en las escuelas, no logran superar las condiciones propias del proceso histórico de la hegemonía monolingüe y el prestigio del monolingüismo español en Argentina. Tampoco, se aprecia esto en las ofertas de EIB que desconocen estos espacios bilingües.

No se observa estigmatización por parte los estudiantes al interior de las escuelas primarias, en las que los niños bilingües superan el 95% o son en su totalidad bilingües. La práctica bilingüe parece estar enraizada y no constituir una preocupación para los niños. Las dificultades se presentan frente a la escritura y lectura del español. No se debe omitir que son hablantes de quechua, pero no lo escriben. Existen factores, como el rol de la mujer, que la expansión económica, dinámica demográfica, contacto con medios tecnológicos y la segregación geográfica y cultural pueden modificar.

Se entiende que los quechua-hablantes en estudio están formados para la dinámica propia de las migraciones desde generaciones anteriores. También, que cuentan con formación previa para afrontar la complejidad de la integración, tanto en el plano lingüístico como productivo. Por otro lado, se observa el desplazamiento en la escuela, en la medida en que la lengua dominante —en el caso que nos ocupa, el castellano— para el ámbito escolar, es

adquirida por el grupo minoritario y comienza a adoptar las formas de apropiación de las experiencias inherentes a él (Hamel,1988: 64).

La dinámica productiva, generadora de prestigio social, favorece a los hombres presentes en el ámbito escolar, al expresarse en castellano bajo las características de "frontales". Es así como lo definen, sorpresivamente, los maestros, rompiendo con el estereotipo de sumisos y callados con los que se los conoce regularmente.

Finalmente, retomamos la afirmación de Rinderest y Aronson (2002, citando a Fishman 1991, Dauenhauer y Dauenhauer 1998). Los autores consideran que, la clave para revertir con éxito el cambio de idioma, se encuentra, principalmente, en la transmisión natural e intergeneracional de la lengua en el hogar y no en leyes, políticas o en la educación formal del gobierno

Una entrevistada, en relación al aprendizaje del español, explica que su abuela le dijo "*cómo te vas a salvar, si no aprendés*". Hablar español es, en Bolivia, desde hace muchas décadas, una necesidad instrumental para realizar trabajos, en diferentes áreas de dominio de la lengua mayoritaria. Comúnmente, es producto de un desplazamiento de trayectorias migratorias del campo a la ciudad.

Si bien hablar una lengua es un acto político, hablar quechua implica, además, la continuidad de sus historias de vida en Bolivia donde aprendieron las lenguas y a trabajar la tierra. Los quechua-hablantes se manejan con total soltura en ámbitos, tanto donde predomina el quechua como el español. En los espacios privados, continúa el empleo del quechua y en los espacios públicos, se emplea el español. En la escuela, el desplazamiento se ha iniciado como lengua obligatoria e instrumental.

A MODO DE CIERRE

La diversidad lingüística presenta, al interior de la lengua, conflictos entre registros. En este mismo sentido, la relación entre lenguas se evidencia a través de expresiones de conflictos múltiples determinaciones entre clases sociales, grupos, etnias, etc. Éstas, para los pueblos organizados en comunidades, constituyen, en el presente, un instrumento de lucha enraizada en la ancestralidad. Por otra parte, la disputa por el estatus de las lenguas solo persiste en las prácticas institucionales y no en la ciudad, donde convergen con su presencia en tensión en los usos públicos.

Las comunidades, a través de interacciones políticas, evidencian el conflicto lingüístico a través de la resistencia. Las observaciones de eventos y lo

discursivo presentan la vinculación entre sociedad nacional e internacional y pueblos indígenas como oposición lenguas "nacionales" y "lenguas indígenas".

BIBLIOGRAFÍA

Aronsson y Rinderst (2002) "Creciendo monolingüe en una comunidad bilingüe: la paradoja de la revitalización quichua", *Language in Society* 31, 721–742. Printed in the United States of America

Dorian, Nancy (1998) "Ideologías lingüísticas occidentales y perspectivas de las lenguas minorizadas", Departamentos de Alemán y Antropología, Universidad de Bryn Mawr. Traducción de Carolina Ayala para uso exclusivo de la Cátedra de Etnolingüística (FFyL-UBA). Versión original: Dorian, N. 1998: "Western language ideologies and small-language prospects". En Grenoble, L. y L. Whaley (eds.): *Endangered Languages.* Cambridge: Cambridge University Press (3-21

Benencia, Roberto (2018) "Horticultores bolivianos en el interior de la Argentina. Procesos de inmigración, trabajo y asentamiento conflictivo"

Disponible en:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680196/RI_36_11.pdf?sequence=1

Benencia, R., Ramos, D., Salusso, F. (2016) "Inserción de horticultores bolivianos en Río Cuarto. Procesos de inmigración, trabajo y conformación de economías étnicas". *Mundo Agrario, 17*(36), e029. Disponible en: http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAe029

De Granda, Germán (2001) *Estudios de lingüística andina*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Hamel. R. E. (1988) La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de la investigación sociolingüística. En *Politica lingusitisca na America latina*, Ed. Eni Pulcinelli Orlandi.

Messineo, C y C Hecht (2015) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas* Eudeba Buenos Aires

Nardi, R. (1976) El Sustrato Quechua en El NOA EN "Filología", XVII, XVIII; pp 131-150;(1976-77); Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Portes, A y Rumbaut, R G. (2010) *América inmigrante*, Anthropos Editorial, Barcelona.

Saville Troique, Muriel (2005) *Etnografía de la comunicación*, Prometeo Buenos Aires.

LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA DE LOS SANTIAGUEÑOS

Cintia Moreno

morenocintiav@gmail.com
Universidad Nacional de Santiago del Estero.
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud.
Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua.

RESUMEN

El presente trabajo plantea un debate en torno a la identidad lingüística de los santiagueños, tomando como base su dialecto de uso. Se parte del cuestionamiento social e histórico de que el mismo se presenta en términos peyorativos. Tomamos como referencia su vinculación con la lengua materna santiagueña, la quichua y su actual revaloración, a través de su uso por parte de personajes famosos de Santiago del Estero, desde medios audiovisuales difundidos por las redes sociales. Resulta necesario nombrar esta realidad local,, puesto que tiene efectos en las escuelas y en el desempeño escolar de los estudiantes.

Las diversas investigaciones que se han encarado para comprender a la lengua quichua, reflejan que al castellano —lengua colonizadora—, se lo ha formateado en estas tierras de acuerdo a la lengua materna —quichua— y su vigencia sigue intacta.

Son varios los llamados influencers[97] santiagueños, que, a través de sus redes sociales y su prestigio social, han sabido darle un lugar de respeto al modo de hablar de los santiagueños. Muchos se sienten identificados con la modalidad de habla de tales individuos. Quizás ahí, radica el éxito de sus videos y la cantidad de sus seguidores.

De esta manera, es interesante rescatar que aparece una perspectiva de cambio social con respecto a la variedad lingüística del 'ser santiagueño'. Los avances de prestigio se observan más por la vía de contenidos audiovisuales, por el caudal de consumidores con que cuentan. Pareciera que tocar la escritura es lo más complicado. Esta última se encuentra en una zona de confort y moverse un casillero o permitir que otras variedades de escritura cuestionen la hegemonía de lo académico, no está del todo permitido.

[97] Un *influencer* es una persona que cuenta con cierta credibilidad sobre un tema concreto A través de su presencia e influencia en redes sociales, puede llegar a convertirse en un prescriptor interesante para una marca.

La censura en las escuelas sigue vigente y es allí donde hay que poner el acento. Se pide una forma de escribir que rara vez tiene sus bases en el modo en que se piensa. La mayoría de las veces se subordina al modelo solicitado por los docentes, que son quienes, muchas veces ignoran, como señala María Isabel Requejo (2009), que en el modo de hablar está la construcción del pensamiento del que lo ejecuta.

Palabras claves: Identidad Lingüística; Dialecto Santiagueño; Lengua materna; Interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

La variación lingüística (Moreno Fernández, 2009 y Rotaetxe Amusategi, K. 1990) tiene que ver con la aparición de determinantes extralingüísticos en el uso de una lengua. Ésta tiene lugar en contextos sociales y en situaciones concretas. Dependen de la edad, el sexo, el género, la clase social, los modos de vida, el nivel de instrucción, la profesión, la procedencia y la etnia. También, la variedad lingüística está asociada a: el dialecto —manifestación lingüística dependiente de los usuarios—, sociolecto —dialecto de un grupo social determinado—, geolecto —manifestación de un dialecto en un ámbito geográfico—, del estilo —uso lingüístico que se definen en función de la situación y el contexto comunicativo— y al registro —uso que se le da a una lengua, depende del uso que se haga de una lengua en situaciones concretas.

Todas estas nociones remiten al campo de la sociolingüística, disciplina que estudia las variaciones del lenguaje en los contextos en que es usado. Ésta, por lo tanto, defiende los derechos lingüísticos de todos, contemplados en su declaración universal (1996).

La declaración universal de derechos lingüísticos permite corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que asegure el respeto y el pleno despliegue de todas las lenguas y de sus hablantes. Además, se asegura el establecimiento de principios para una paz lingüística planetaria justa y equitativa, como factor principal de la convivencia social (Comité de seguimiento de la declaración universal de los derechos lingüísticos, 1998). Dicho de esta manera, la igualdad entre culturas estaría garantizada, aunque haya sospechas respecto a tamaña afirmación.

La interculturalidad debe ser un proceso de cambio que transforme las relaciones de dominación e intente romper la hegemonía prepotente de una cultura sobre otra (Montoisy citado por Albarracín, 2011). Esto debe darse en los diferentes aspectos que hacen a la misma: los modos de relaciones, las

costumbres, sus usos, sus instituciones, sus lenguas y aplicaciones. Es en este punto, en el de la lengua castellana y sus características de uso, donde se desea centrar el debate de este trabajo.

Partiendo del panorama antes planteado, surgen los siguientes interrogantes: Que haya una Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos ¿es garantía suficiente de respeto a la diversidad lingüística? ¿Cuál es la realidad de la variedad lingüística del dialecto santiagueño? ¿Cómo influye el uso del dialecto popular santiagueño en la construcción de la identidad lingüística de sus hablantes? ¿Hay marcas lingüísticas como resabio o sustrato de otra lengua? ¿Cuál es el efecto de la quichua en el modo de hablar de los santiagueños? Estos interrogantes se intentarán poner en debate para posicionar una visión de los mismos.

LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA

La identidad lingüística tiene que ver con la filiación lingüística que un individuo posee, la lengua que usa (Ribeiro Do Amaral, 2008).

María Isabel Requejo (2009) propone concebir a la identidad lingüística como un proceso y a la vez un producto de las relaciones desiguales y de las experiencias contradictorias entre sujetos, grupos y clases sociales. Según esta autora, es fundamental saber quiénes somos y con quiénes nos relacionamos o contra quienes nos oponemos, así como también, comprender cuáles son los referentes relativamente estables u organizados de nuestra identidad lingüística y social, y poder analizarlos y confrontarlos con otros. Esto constituye uno de los rasgos esenciales de la vida subjetiva, de la salud mental, de los procesos de simbolización e interpretación de la realidad, del sentido de pertenencia socio-cultural, generacional e histórico, del aprendizaje de la lectoescritura.

El camino a la convivencia armoniosa y en paz que propone la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos es altamente complejo. El deseo de respeto por los modos de cada cultura siempre está sujeto a las nociones de poder y a los modos de hablar esperables desde dichas estructuras. Estas últimas pueden ser instituciones del estado en sus diferentes ámbitos: político, social, cultural, escolar. Es en la escuela, donde tiene mayor peso el modo hegemónico de los usos lingüísticos y, también, donde más se cuestiona el dialecto del individuo, que pertenece a una sociedad determinada.

La posibilidad de desarrollar el pensamiento en base al modo de hablar está constantemente limitada en los ámbitos escolares. La identidad lingüística tiende a ser sesgada por el discurso dominante en lengua estándar.

APORTES DE LA POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA SANTIAGUEÑA

Heinz Kloss (1969) señala dos tipos de planificación lingüística: la del corpus y la del estatus. La primera refiere al cambio de gramática, ortografía o el vocabulario de una lengua. La del estatus determina la posición social que una lengua ocupa respecto de otras o en relación a los criterios políticos, sociales o ideológicos de los gobiernos.

Centrarse en el estatus que una lengua ocupa en el ámbito que se la utiliza, implica preguntarse también por la pureza de la misma. Esta lengua de uso, en una sociedad determinada, ¿tiene variantes de acuerdo al contexto socio-histórico-cultural? ¿Qué lugar ocupan sus variedades dialectales?

En Santiago del Estero, es larga la tradición del cuestionamiento peyorativo al modo de hablar de sus habitantes, principalmente, de las denominadas poblaciones populares, los subalternizados. La tendencia a comparar a estos hablantes con los que usan el dialecto dominante del castellano —la variedad porteña— y de legitimar a este último por sobre todos los demás, lleva a considerar a los primeros como "malhablados" o ignorantes.

Según Amusategi (1990), hablar correctamente significa producir textos de acuerdo con una determinada tradición idiomática. Siguiendo esta línea, el dialecto santiagueño quedaría subordinado a lo esperable de acuerdo a lo hegemónico de la lengua castellana. Por lo tanto, su derecho universal a existir estaría siendo vulnerado.

Todo aquello que no cumpla con la regla está constantemente sujeto al cuestionamiento de quienes están en una posición de privilegio. La posición diglósica del dialecto santiagueño lleva a que su uso, en contextos como los escolares, sea reprimido por parte de los docentes y empuje a sus portadores a la autocensura. No se les permite su uso o se les hace correcciones constantes e, incluso, reducción de las calificaciones por no usar lenguaje académico.

Se requiere de una política lingüística que parta de los derechos universales lingüísticos y que no sea ajena a esta realidad dentro de las aulas de las escuelas de Santiago del Estero. Se necesita repensar la legitimación del dialecto santiagueño en las evaluaciones escolares, partiendo de reconocer que éste forma parte de nuestra cultura e identidad. Es identidad lingüística de esa parte de suelo argentino, que se llama Santiago del Estero. Asimismo, lleva las marcas de lenguas originarias, en especial de una de ellas, que convive hoy con

el castellano y el inglés, la quichua. El dialecto santiagueño está impregnado por este idioma, la lengua materna de los santiagueños.

LAS MARCAS DE LA QUICHUA

En una entrevista al diario La Gaceta de Tucumán, Lelia Albarracín manifiesta que, en Santiago del Estero, es común la utilización de un calco quichua: el ¿qué no? que se usa para que el interlocutor asienta lo que se está diciendo. Esta expresión la dicen personas de diferentes niveles sociales y culturales, sin censura ni autocensura. Muy natural. Además, hay un uso excesivo del gerundio, otro calco más de la lengua quichua. Ejemplos de ello son: "Me he venido olvidando los remedios", "Han andado queriendo comprar una moto", "No me está quedando nada". Son marcas de una lengua que ha vivido y sigue viviendo en estos territorios. Una lengua materna que está impregnada en la cultura de un pueblo, de una ciudad y de las generaciones que se siguen.

Las diversas investigaciones, que se han encarado para comprender a la lengua quichua, reflejan que al castellano —lengua colonizadora—, se lo ha formateado en estas tierras de acuerdo a la lengua materna —quichua— y su vigencia sigue intacta.

Los actos de habla forman parte del patrimonio cultural de un grupo social. Y, por lo tanto, no deberían existir formas superiores o inferiores, de lo contrario, estaríamos cayendo en "ideas racistas del lenguaje"[98].

LA RESURRECCIÓN DEL PRESTIGIO

Si bien la variedad dialectal santiagueña ha sido vista en términos de inferioridad lingüística y cultural —tal vez paradójicamente, como efecto de la extensión de años de educación obligatoria y gratuita—, actualmente asistimos a un proceso de constante revalorización y respeto. Habitualmente, los santiagueños eran mirados como "brutos", "ignorantes", personas que "no saben hablar" o que "hablan mal". Sin embargo, algo está cambiando en los últimos tiempos, como fruto de debates como el que asistimos en el día de la fecha.

Vivimos en una época de notable influencia por parte de las compañías que administran, procesan, seleccionan o recortan y difunden contenidos de información. Es el caso de la televisión, la radio, pero principalmente las redes

[98] Lelia Albarracín, en: https://www.lagaceta.com.ar/nota/687619/sociedad/santiagueno-habla-mejor-tucumano-que-no.html

sociales, que son las que han revolucionado los modos de comunicarnos. El dialecto santiagueño no ha quedado ajeno a ser objeto de uso, cuestionamientos peyorativos, pero también valorativos, a través de las mismas.

Son varios los llamados *influencers*[99] santiagueños, los que, a través de sus redes sociales y su prestigio social, han sabido darle un lugar de respeto al modo de hablar de los santiagueños. Muchos se sienten identificados con la modalidad de habla de tales individuos, que quizás ahí radica el éxito de sus videos y cantidad de seguidores.

La valoración del dialecto santiagueño por parte de propios y el respeto de los extraños, ha tenido la influencia del trabajo de estos personajes. Esa influencia se da a través de lo audiovisual, de sus producciones con recursos disponibles del léxico local.

A MODO DE CIERRE

Es interesante rescatar que existen luces de esperanza de cambio social con respecto a la variedad lingüística del 'ser santiagueño'. Los avances de prestigio se observan más por la vía de contenidos audiovisuales, por el caudal de consumidores con que cuentan. Pareciera que tocar la escritura es lo más complicado. Está ubicada en una zona de confort y moverse un casillero o permitir que otras variedades de escritura cuestionen la hegemonía de lo académico, no está del todo permitido.

El camino es complejo, pero es necesario iniciarlo, nombrarlo, ponerlo en tela de juicio. En el sistema educativo argentino y, más precisamente, en Santiago del Estero, hablar y escribir pueden derivar en problemas diversos, contradictorios e incluso excluyentes. Esto sucede cuando se parte de la suposición de que un individuo va aprender más eficazmente una variedad lingüística hegemónica si desde el inicio escribe como no habla, es decir, como no piensa[100].

La censura en las escuelas sigue vigente, y es allí donde hay que poner el acento. Se pide una forma de escribir que rara vez tiene sus bases en el modo en que se piensa. La mayoría de las veces se subordina al modelo pedido por los docentes. Ellos, muchas veces, ignoran, como señala María Isabel Requejo

[99] Un influencer es una persona que cuenta con cierta credibilidad sobre un tema concreto, y por su presencia e influencia en redes sociales puede llegar a convertirse en un prescriptor interesante para una marca.

[100] Requejo María Isabel (2009), Lingüística Social y autorías de la palabra y el pensamiento. *Temas de debate en psicología Social y Educación.* Ediciones Cinco.

(2009), que, en el modo de hablar, está la construcción del pensamiento del que lo ejecuta.

BIBLIOGRAFÍA

Albarracín de Alderetes Leila (2011) La quichua. *Gramática, ejercicios y diccionario Quichua-Castellano.* Volumen 2. Editorial Dunken.

Comité de seguimiento de la declaración universal de los derechos lingüísticos (1998). Declaración universal de los derechos lingüísticos. Barcelona.

Moreno Fernández F. (2009) "Planificación Lingüística", en: *principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje.* Barcelona, Edit. Ariel.

Requejo María Isabel (2009), Lingüística Social y autorías de la palabra y el pensamiento. *Temas de debate en psicología Social y Educación.* Ediciones Cinco.

Rotaetze Amusategi, K. (1990) "Política y planificación lingüística", en: Sociolingüística. Edit. Síntesis.

El santiagueño habla mejor que el tucumano, "¿qué no?" https://www.lagaceta.com.ar/nota/687619/sociedad/santiagueno-habla-mejor-tucumano-que-no.html

EL MULTILINGÜISMO EN SANTIAGO DEL ESTERO

Raúl Orlando Banegas

RESUMEN

Este trabajo describe la influencia de la inmigración del Siglo XIX y XX en las políticas lingüísticas en Argentina, así como la planificación lingüística y su utilización concreta, en el periodo señalado. Además, se aborda la educación como parte de las políticas lingüísticas estatales y el rol importante que ésta cumple. Para finalizar, se analiza el caso del multilingüismo en la ciudad Capital de la Provincia de Santiago del Estero, tomando como referencia a la lengua quichua, china y wolof.

Palabras clave: Multilingüismo; inmigración; quichua; lengua; políticas lingüísticas

Durante un siglo, entre mediados del siglo XX y XXI partieron, desde Europa, 55 millones de personas. Esta masa de migrantes fue recibida por diversos países de América —EEUU, Argentina, Canadá, Brasil— y Australia. En ese orden, fueron los mayores receptores de población migrante. En el periodo señalado, nuestro país recibió 7.600.000 procedentes de Europa, algunos países de Medio Oriente y Asia, aunque es preciso señalar que, de esa cantidad, más de la mitad retornaron a sus países de origen. El período comprendido entre los años 1880 y 1930 constituye la etapa central de la relación lengua e inmigración en Argentina.

Este fenómeno tuvo una difusión dispar en el conjunto del territorio. Mientras Buenos Aires y Santa Fe recibieron los flujos más importantes, en Córdoba y Entre Ríos el impacto fue moderado y, en el NOA, la cantidad de población inmigrante fue escasa. Las provincias de Catamarca y La Rioja registraron un porcentaje del 2% de inmigrantes sobre el total de la población, siendo esta la tasa más alta de la región (Devoto, 2007). Santiago del Estero fue una de las provincias de menor recepción de inmigrantes.

Se trata del período en el que se configura la cuestión de la inmigración como un problema de política lingüística en el país. Como punto de partida, asumimos que una política lingüística implica: "el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua o variedad como oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, fijar una terminología, proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes de los distintos niveles,

velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a alguien que no conoce la lengua oficial un intérprete en los juzgados u obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar la variedad culta de la capital". (Bein, 2001).

El comportamiento lingüístico es el resultado de la interacción entre medidas que el Estado adopta y ha adoptado a lo largo de la historia, en paralelo a la interacción entre los pueblos originarios y las corrientes inmigratorias.

A partir del período de 1880-1930, se dio un proceso que se caracterizó por el hecho de ser unilingüe y por reconocer el multilingüismo. Este conjunto de propiedades es resultado de una política de Estado referida a la integración del inmigrante, acompañada por una política lingüística propulsora de la "lengua nacional", como sinónimo de "lengua del Estado": el español. Así, la política pública comenzó a centrarse en la educación, otorgándole la función de homogeneización lingüística.

En la medida en que se sostiene la lengua nacional como símbolo de unidad, ésta se convierte en sustituto último de la nación. Emerge, de este hecho, una situación conflictiva entre las lenguas de inmigración y las del país de destino. Se produce, así, una situación de multilingüismo que activa regulaciones del Estado nacional y desata políticas lingüísticas, presentes en la conformación misma del Estado nación argentino y cuyo impacto permanece en el presente (Arnoux y Bein, 1997).

En este marco de consideraciones, es posible afirmar que, la relación entre la lengua y la nación, se ve modificada en Argentina con el arribo de la inmigración masiva producida entre 1880 y 1930. La presencia de la gran masa inmigratoria refuerza indirectamente la función simbólica de la lengua española, como factor de identidad colectiva y hegemónica.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: GENERALIDADES

Una política lingüística representa el conjunto de elecciones conscientes que atañen a las relaciones entre lenguas y vida social. En consecuencia, el terreno de la política lingüística es el de la determinación de las grandes opciones, en materia de relaciones entre la lengua y la sociedad y su puesta en práctica: la planificación lingüística. Para implementar una política lingüística, se requiere el paso previo de la sanción de una legislación lingüística: una normativa referida, directa o indirectamente, a las lenguas, en lo relativo a su uso, enseñanza, defensa o prohibición y a los derechos sociales e individuales

con relación a las lenguas. La planificación lingüística refiere a la utilización e implementación concreta de una política lingüística.

En este sentido, solo el Estado tiene el poder de llegar a la etapa de planificación, para poner en práctica sus políticas. Desde 1880, la cuestión lingüística se organiza en torno de la discusión acerca del español como única lengua en el territorio argentino. A partir de 1910, la lengua del inmigrante es percibida como amenaza y la cuestión de la "lengua nacional" emerge como cuestión de Estado y se consolida.

En la actualidad, en Argentina, el español es la lengua empleada por la administración, los medios de comunicación y la educación. Si bien en la reforma a la Constitución Nacional de 1994, se señalan tanto el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios argentinos como el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, no se establece una lengua oficial. Asimismo, se incluye el derecho gratuito a traductor o intérprete de cualquier inculpado que no hable español (Pacto de San José de Costa Rica, 1969; Ley argentina 23.054 de 1984). Con esta inclusión, se inscribe el derecho a la lengua propia como uno de los derechos humanos irrenunciables y garantizados por el Estado nacional.

LA EDUCACIÓN COMO PARTE DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS ESTATALES

En el sistema educativo argentino, el español se representa como la lengua del Estado nacional y se le otorga a la educación intercultural bilingüe características distintivas. Se entiende por educación bilingüe a aquella que involucra la relación entre los pueblos originarios y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes. Ésta propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. No se mencionan, en la legislación, las lenguas de inmigración ni se conceptualiza la lengua minoritaria.

La definición de lengua minoritaria incluye a toda lengua tradicionalmente usada en un territorio dado de un Estado particular. Además, debe formar parte de un grupo numéricamente inferior del resto de la población de ese Estado, diferente de la lengua o lenguas oficiales. Se excluyen de este concepto los dialectos de la lengua oficial y las lenguas de los inmigrantes. En cambio, la lengua oficial se describe como cualquier lengua considerada oficial por el Estado para todo el territorio y declarada estatal en la constitución (Ruíz, 2004).

En nuestro país, existen instituciones educativas del sistema oficial en las que las lenguas de los inmigrantes son enseñadas como lenguas extranjeras

(LE): el italiano, el portugués, el inglés y el francés. No son escuelas bilingües, sino escuelas en las que se enseñan lenguas extranjeras como objeto de aprendizaje.

En la Ley Nacional de Educación vigente, aprobada el 14 de diciembre de 2006, el español se representa por defecto, en la medida en que se sobreentiende como lengua de hecho. La referencia a la lengua solo se presenta en relación con los pueblos originarios. Se debe asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural. Al definir la EIB, se garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica. De esta manera, le permite desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

MULTILINGÜISMO EN LA CIUDAD CAPITAL, SANTIAGO DEL ESTERO

En Santiago del Estero, si bien se emplea mayoritariamente el castellano, contamos con un mapa lingüístico de gran variedad. Allí, se habla la lengua quichua heredada del pasado y lenguas de inmigración, como el chino y el wólof-francés.

Con respecto al quichua santiagueño, surgen varias posturas acerca de su entrada en nuestra provincia. Por un lado, la hipótesis de que ingresó como producto de la segunda expansión del imperio incaico. Por otro, la teoría que postula el Profesor Domingo Bravo, en ella, menciona el año 1543 como fecha probable para el establecimiento de colonos quechua hablantes en la zona de Santiago del Estero (Bravo, 1993). Por lo tanto, la situación de nuestra provincia muestra cierto paralelismo con otras áreas donde el quechua fue introducido en forma tardía.

Según diversas fuentes, el número de hablantes varía entre 60.000 y 100.000, debido al uso de la lengua en la catequización y al proceso de mestizaje que se inició con la llegada de los primeros pobladores españoles. El quichua —con su particularidad regional— fue adoptado como lengua vehicular y de uso cotidiano por la población española, criolla y mestiza.

Afortunadamente, la lengua subsistió a pesar de los decretos que la prohibían, gracias a ser considerada lengua criolla, traída por los españoles en su entrada al territorio argentino. Censabella (1999) afirma que esta idea sirvió para disociar la lengua de su pasado indígena y estimar que ésta se encontraba en proceso de retracción. Para Kirtchuk (1987), los aproximadamente 100.00 hablantes son bilingües quichua-castellano y no quichua hablantes en sentido

estricto, ya que no existen hablantes monolingües de quichua ni entre las personas de más edad.

En Santiago del Estero, se escuchan otros idiomas producto de una inmigración reciente, se trata de los senegaleses y los chinos. Desde mediados de los 90 —pero fundamentalmente a partir de la década de 2000—, se intensifica la presencia de africanos en las principales ciudades del país y, particularmente, en CABA y provincia de Buenos Aires. La llegada de estos nuevos migrantes parecería ajustarse a las tendencias identificadas por estudios internacionales sobre la inmigración africana (Maffia, 2010). En ellos refieren que, en general, los flujos migratorios se han diversificado y densificado. Los migrantes han comenzado a dirigirse hacia destinos no convencionales con los que no tienen vínculos previos lingüísticos, culturales o coloniales —como el caso de Argentina. Esto no solo tiene que ver con lo que sucede en los países africanos —inestabilidad económica— o con las políticas en materia migratoria cada vez más restrictivas de la Unión Europea y Estados Unidos —particularmente luego del periodo posterior al 11 de septiembre de 2001—, sino también con los cambios políticos-económicos y en materia migratoria en la Argentina.

En su mayoría, los inmigrantes senegaleses son hombres, jóvenes y de fe musulmana. Venden relojes, lentes para el sol y bijouterie. Están en las esquinas, en las puertas de los supermercados, en plazas, ferias, estaciones y paradas de colectivos. Hablan poco en castellano. Su lengua materna es el wolof, idioma en el que se comunican entre ellos, aunque también tienen dominio de la lengua francesa. Emplean la lengua materna solo en ámbitos de confianza, en encuentros culturales, en sus hogares y, a veces, en su lugar de trabajo cuando, por ejemplo, piden cambio para algún ocasional comprador o cuando realizan chistes internos. En Santiago, forman parte del paisaje urbano en las calles del microcentro cercanas a los bancos y a la plaza principal.

En las últimas décadas, Argentina continuó siendo un polo de atracción en el Cono Sur, así como un destino de grupos de inmigrantes asiáticos, especialmente coreanos y chinos (Maffia & Zubrzycki, 2011). El número de inmigrantes que viven en nuestro país aumentó en modo sostenido. En 2007 se estimaba, extraoficialmente, que los chinos eran alrededor de 120.000: la cuarta nacionalidad, luego de los bolivianos, paraguayos y peruanos (Dirección Nacional de Población, 2008). Para el 2015, se estimaba que vivían 200.000 chinos registrados y 100.000 no registrados.

En este momento, en Santiago Capital hay entre 12 y 14 supermercados chinos, comprados a dueños locales. En los últimos 3 años, coparon casi la totalidad de ese segmento de negocios en la capital santiagueña. La concepción de la vida es absolutamente colectiva. En cuanto a su lengua, no se limitan a la hora de hablar en público: podemos escucharlos en los supermercados, en un restaurante, o paseando por el centro. No suelen ser muy amables, son más cerrados en comparación con otras comunidades y comprenden muy poco el castellano.

La integración resultó, con los años, cada vez más fácil, pues en la mayoría de las familias existía al menos un miembro que hablaba el español. Es decir, la primera generación nacida en Argentina, con muchas dificultades, fue comenzando un proceso de integración en la sociedad. Asimismo, el impulso de esta comunidad se reflejó en el interés de los gobiernos argentino y chino para estrechar lazos comerciales, culturales y de inversión. Al menos existen 30 acuerdos de hermandad o convenios similares entre ciudades y provincias de ambos países, por ejemplo: Ciudad de Buenos Aires-Pekín (1993); Santiago del Estero-Suzhou (2008).

A modo de conclusión, puede afirmarse que es un área de estudio poco explorada en el ámbito académico local, pensamos que es necesario que se aborde la situación existente de las lenguas para favorecer el multilingüismo y resguardarlas. En cuanto al quichua, desde el ámbito educativo, lo ideal sería que, en las escuelas, se contemple la enseñanza de la lengua materna desde la primaria. De esta manera, que se introduzcan gradualmente los conceptos a medida que el alumno va avanzando, hasta culminar la secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

Adelaar, Willem F. (1984) "Grammatical vowel lenght and the classification of Quechua dialects". IJAL, 50, 1: 25-47. Chicago.

Arnoux, E (2001). "Problemas históricos y actuales de la estandarización", en Bein y Born. Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Pág. 185- 200.

Bravo, D. (1993) "El quichua santiagueño es el quichua argentino". Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen. Pág. 35-46. Buenos Aires.

Calvet, Louis Jean (1996) Las políticas lingüísticas. Buenos Aires: Edición 1ra ed.

Censabella, M. CEN Las lenguas indígenas en la Argentina; una mirada actual. Buenos Aires ; Eudeba, 2005. 152 p

De Cristóforis, N (2006) "Las migraciones de gallegos y asturianos a Buenos Aires", 1770-1860, Tesis Doctoral, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Devoto, Fernando J. (2007) "La inmigración de ultramar", en Susana Torrado (compiladora), "Población y Bienestar en Argentina del Primero al Segundo Centenario. Una historia social del siglo XX", Tomo I.

Kirtchuk. P. (1987). "Le Parler Quechua de Santiago del Estero: Quelques Particularités". Revista Amerindia Nº12. Pág. 95-110.

Maffia M, Ottenheimer A, Zubrzycki B. (2007) Actas de las XI Jornadas Inter escuelas

Ruíz, E. "Lenguas oficiales y lenguas minoritarias: cuestiones sobre su estado jurídico a través del derecho comparado". II Simposio Internacional Mercator, 1-30

Tuson, Jesús (1997). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

INTERCULTURALIDAD, FORMAS DE VIDA Y TRADUCCIÓN

Ana Testa y Eduardo Sota

Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

RESUMEN

Abordar la interculturalidad, asociada en los últimos tiempos a la visibilización de las demandas de los pueblos aborígenes, tanto en lo que respecta a las luchas por las tierras como al reconocimiento de sus idiosincracias culturas y lenguas nativas, y que ya forma parte de la agenda de las políticas estatales, estimamos que debe ser incluida en un repertorio de mayor amplitud y profundidad que no es otro que la percepción y construcción del Otro. En efecto, creemos que la tematización de situaciones específicas debe ser parte de una problematización teórica más compleja que suponga la relación dialéctica que vincula el 'nosotros' frente al 'ellos'.

Esta relación trataremos de abordarla a través de la noción wittgensteineana de "formas de vida" que alude a nuestras técnicas sociales, a nuestros modos estructurados de hacer cosas o prácticas sociales que ofician de una suerte de ratio última. Sin embargo, este trasfondo heredado cimienta nuestras formas de vida que, al respecto, suscita el problema de entenderla en plural o singular, es decir, si hablar de una forma de vida única, la humana, o de una diversidad de formas de vida. Por nuestra parte, creemos que este carácter ambivalente de forma(s) de vida puede ser desambiguado si el singular se destaca para diferenciarlo de las formas de vida no humanas pero por otra parte, con el plural se pretende dar cuenta de las diversas gramáticas que cobijan otros tantos modos estructurados de hacer cosas.

Alteridad; Interculturalidad; Interpretabilidad; Formas de vida; Traducibilidad

La palabra "entre" está sesgada con una insondable ambigüedad: en latín se "invita a alguien a cruzar el umbral", a penetrar en los corazones; hay un segundo "entre" que nació de la misma familia latina, inter, "con el sufijo-ter que indica la dualidad, como en alter, el otro de dos (así: alter ego, otro yo mismo). Estar "entre" es estar "en el interior de dos…, "hallarse en el intervalo" y no adentro o afuera" (Cassin, 2019: 174). Estas distinciones las advierte la autora en ocasión de su estadía en Lampedusa cuando se instaura la consigna "no pasen" dirigido frente a los que se ahogan ante ese islote entre Sicilia y Túnez. Frente al imaginario demente de una sociedad sin extranjeros la autora lo que propone es "el contraimaginario … a través del otro sentido de "entre",

el "entre-dos", al tomar, como modelo de ese "entre", la traducción". Ni las personas ni las lenguas son como las mercancías que circulan bajo un régimen de equivalencias, sino "que hay que apostar por la diversidad y por el saber-hacer con las diferencias. Hacer de la frontera un "entre", un derecho de estadía (ibid: 175-176). En suma, exhibe la traducción como un paradigma alternativo que permite articular de otra manera la unidad y la diversidad, el adentro y el afuera.

Son diversos los expedientes para abordar los "entres" a propósito de las culturas y las lenguas que las expresan y el nuestro será poner en tensión la articulación unidad y diversidad en términos del par dicotómico universal-particular y una serie de conceptos problemáticos asociados tales como esencia, fundamento, traducibilidad, sujeto, entre otros, y tratar de brindar una justificación en términos de "ligazón" de formas de vida que den cabida a un incremento de las diferencias manteniendo al mismo tiempo la articulación entre ellas. En términos de Laclau, a la muerte del Sujeto (con mayúscula) le ha sucedido "la muerte de la muerte del sujeto" con la proliferación de identidades que ello supone. El sujeto trascendental, homogéneo, universal y "ciego de las diferencias" ha sido reemplazado por múltiples identidades provistas de subjetividades no domesticadas: "puede haber "sujetos" porque el vacío que "el Sujeto" tenía que colmar era imposible de ser colmado" (Laclau, 1996: 45)

Desde la teoría social y política el "fundacionalismo" implica aquellas teorías que suponen que la sociedad, la política y el sujeto se basan en principios que están exentos de examen y habitan fuera de la misma política, sea la metáfora topológica de la infraestructura económica o el "espíritu de la historia". Por revestir el carácter de fundantes tienen, por lo mismo un alcance universal. Generalmente esto es seguido de la frecuente situación de plantearse un cuerno dilemático, esto es, la opción de hierro de elegir entre un fundamento último y la negación absoluta de éste, una suerte de antifundacionalismo, ya sea en las variantes del "todo vale" o del posmodernismo, pero "al invalidar todos los fundamentos, están erigiendo, en rigor, un nuevo fundamento final, una suerte de "antifundamento". Por lo tanto, deberían aceptar que es finalmente imposible de superar el fundacionalismo" (Marchart, 2009: 29). Podemos colegir que, en la medida que uno es la simple inversión del otro, participan del mismo horizonte. Una alternativa a ese cuerno dilemático es horadar las premisas mismas donde opera el fundacionalismo evitando negar cualquier fundamento aunque sí un fundamento último y esto es lo que caracteriza al posfundacionalismo. Para éste, es la ausencia de un fundamento último,

precisamente, lo que hace posible la emergencia de fundamentos *contingentes*. Introduciremos la noción wittgensteineana de formas de vida para proporcionar esos fundamentos débiles, frágiles y cambiantes que nos permitan eludir tanto una ceguera de la diferencias cuanto una insularización de las diferencias para proponer un "universal" contaminado que articule dicha tensión.

La tradición canónica occidental moderna del sujeto es la acuñada por la filosofía clásica europea, la cual nos proporciona la imagen de un sujeto epistémico y eurocentrado con tres rasgos decisivo: la autonomía, la soberanía y la transparencia, siendo indiferente a las propiedades de sexo y color:

> Lo que sostiene la tendencia predominante en el pensamiento filosófico europeo es la preponderancia del sujeto como autor, actor y locutor. En esta cultura de la primera persona o cultura del sí que exalta el yo, la subjetividad es interioridad e intencionalidad. La corriente de la conciencia va del sujeto al objeto y vuelve de nuevo a ese sujeto que se supone capaz de dominar todas las situaciones y sus propios impulsos, diferenciando entre lo que obedece a la razón y lo que obedece a la pasión (Laplantine, F., 2010: 65-66)

Este Sujeto (con mayúscula), concebido con una identidad plena, completa, absoluta, y universal, remite al paradigma fundacionalista de Occidente, señalado por Derrida, cuya urdimbre es el trasfondo metafísico del Ser como presencia en todos sus sentidos:

> El concepto de estructura centrada es, efectivamente, el concepto de un juego fundado, constituido a partir de una inmovilidad fundadora y de una certeza tranquilizadora, que por su parte se sustrae al juego (Derrida, 1989: 384)

Esta determinación metafísica del Ser se expresa en todos sus sentidos, sea como esencia, existencia, sujeto.

Un decisivo y sostenido proceso de críticas a este paradigma en el marco del marxismo, freudismo y el pensamiento de Nietzsche, culmina en el cuestionamiento del privilegio atribuido al sujeto absoluto, y por ende, en su disolución, cuyo corolario es la "muerte del sujeto" anunciado por la post-modernidad. Sin embargo, para Laclau, esta es una estrategia autocontradictoria ya que reproduce en su interior la misma "lógica del fundamento" que habría caracterizado a la modernidad. En efecto, la pretensión voluntarista de "poner fin" a la modernidad "significa reintroducir de contrabando aquello mismo con lo que se intentaba terminar… En primer término, en tanto si algo se termina, algo radicalmente diferente debe comenzar.

En tal caso, es simplemente imposible evitar la categoría de lo "nuevo" y la concepción de una vanguardia innovadora, que es aquello con lo que el discurso de la post-modernidad intentaba romper" (Laclau, 1998: 56).

Nuevamente, este Sujeto universal, autofundado en sus atributos intrínsecos, en la estela del iusnaturalismo o la clase obrera como encarnación de la emancipación universal en la tradición marxista, se desplaza a estas políticas de las diferencias portadoras de las singularidades y demandas diferenciadas de sujetos plurales. Sin embargo, y aunque sea aparentemente paradójico, esta disolución del Sujeto universal en las particularidades no implica necesariamente el abandono definitivo de los compromisos esencialistas si trasladamos la concepción fundacionalista del Sujeto al escenario de la *identidad cultural* de acuerdo a la caracterización que de ella se adopte.

La noción de esquema conceptual ha servido, entre otras cosas para dar cuenta de las diferencias y de las distintas maneras que los individuos y las comunidades conciben e interactúan con el mundo. Siguiendo el rastro empirista, podría decirse que tales esquemas son instrumentos que nos proporcionan formas de organizar la experiencia, o que son sistemas de categorías que dan forma a los datos de las sensaciones, o que son puntos de vista desde los cuales los individuos, las culturas o las épocas examinan los acontecimientos que se suceden..

Uno de lo más claros ejemplos contemporáneos de la tesis que sostiene el relativismo lingüístico es la denominada tesis (o hipótesis) de Sapir-Whorf

Trabajando en ciertos estudios realizados por Edward Sapir acerca de las lenguas aborígenes, Benjamin Whorf expresa:

> (…) el lenguaje produce una organización de la experiencia. Nos inclinamos a pensar que el lenguaje es simplemente una técnica de expresión, y no por entender que el lenguaje es ante todo una clasificación y organización del flujo de la experiencia sensorial que resulta en un cierto orden en el mundo (…) En otras palabras, el lenguaje hace en una forma más cruda pero también más amplia y versátil lo mismo que hace la ciencia (…) Se nos presenta así un nuevo principio de relatividad, que sostiene que los observadores no están todos guiados por la misma evidencia física hacia una misma ilustración del universo, a menos que sus encuadres lingüísticos sean similares, o puedan ser calibrados de alguna manera. (*cfr*. Lyons, 1991: 75 y ss.)

Estos autores, por separado, propusieron la idea que la estructura de una lengua determina los modos de pensar de la comunidad que la emplea como lengua nativa. Y dado que los modos de pensar circunscriben la concepción que

se tiene de la realidad, la conclusión es que el lenguaje determina la realidad, en tanto determina la manera en que es concebida y por tanto también el modo cómo se actúa frente a ella. Dado el modo poco preciso en que la hipótesis fue formulada por sus autores no queda del todo claro el peso que cabe asignar al lenguaje en su influencia sobre el pensamiento, no obstante, la idea puede expresarse en una de sus interpretaciones más fuertes, de esta manera: nuestra consideración del mundo o de la realidad, es en buena medida, el resultado de categorías impuestas sobre el cúmulo de experiencias y el flujo del pensamiento por las lenguas que hablamos.

La concepción relativista de los esquemas expresa, en una versión sólida, que cada lengua fragmenta a su modo el mundo o la realidad. Esta tesis cobra su real dimensión como una tesis relativista fuerte cuando se complementa con la idea de la absoluta imposibilidad de traducir una lengua a otra, con esto se llega a la idea de que las "realidades" de cada comunidad son, en este sentido, "inconmensurables". Esta idea se puede expresar diciendo que, dados dos lenguajes, ambos reflejan esquemas conceptuales divergentes, si no es posible traducir en alguno de ellos un subconjunto significativo de oraciones del otro. Entonces, cuando se habla de esquemas "inconmesurables" se querría decir que las creencias, deseos, esperanzas y porciones de conocimiento que caracterizan a una comunidad o a una persona no tiene contrapartes verdaderas para quien suscribe otro esquema. La realidad es, en este sentido, relativa a un esquema (*cfr*. Davidson, 1990: 189).

Como ya dijimos, resulta de vital importancia para esta idea pensar las diferencias culturales como diferencias en la organización de la realidad o de la experiencia o del mundo. Lo que da lugar a la idea del relativismo, en esta versión, es el pensamiento de que hay algo específico que se mantiene fuera de todo esquema que es "común y neutral", un contenido ininterpretado que proporciona la naturaleza, la experiencia, o el mundo. Desde luego, si hay diferentes organizaciones de la realidad entonces hay una obvia disputa por la verdad o por la forma en que la realidad se debiera organizar. El relativismo tal como se presenta en la versión fuerte de esquemas inconmesurables, requiere apoyarse en una clásica distinción que hiciera famosa la filosofía empirista moderna: la distinción entre esquema conceptual y contenido ininterpretado.

La conversión de ese sujeto universal en el archipiélago de sujetos múltiples que plantea la noción relativista de esquema conceptual no supera, sin embargo, la matriz esencialista encubierta en ambos, bien que bajo formas diferentes: el sujeto transparente, unitario, homogéneo y fundamento de las

relaciones sociales que caracteriza al primero es constituido ahora y bajo formas muy diversas y múltiples por un "irreductible centro cultural", como señala Benhabib (2006); es decir, hay una heterogeneidad de sujetos pero todos, igualmente configurados por un poder causal fundante que es la cultura. Las identidades son configuradas de acuerdo al archipiélago que se habite pero, finalmente, es el continente de los archipiélagos, esto es, la cultura, la que otorga fijeza, estabilidad y unicidad a los diversos 'yoes' por lo que, finalmente, se consuma esta homologación del "igual status de los individuos al igual status de los grupos de identidad", como observa Appiah (2006). Así y al menos bajo estas presentaciones, tanto el universalismo como el relativismo cultural no eluden el esencialismo fundacionalista.

Como anticipamos, nuestra estrategia para escapar a este esencialismo que anula las diferencias o las pluraliza hasta el punto de volverlas incomunicables es a través de la elucidación de la noción de formas de vida y juego de lenguaje propuesta por Wittgenstien. Por juego de lenguaje, Wittgenstein entiende el todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido, esta comprensión permite ver que el lenguaje más que ser una nomenclatura que nos permite nombrar y pensar el mundo, más que ser un espejo, es un sistema de reglas compartidas que nos permite interactuar con los otros y el mundo: La expresión "juego de lenguaje" debe poner de relieve aquí que hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida" (1988, § 23)

Significado y referencia, pues, no coinciden sino que el significado de un término se aprende registrando su uso. El uso y la forma de vida están configurados por las reglas concebidas como *prácticas sociales*, algunas de las cuales fungen como 'roca última' en tanto orientan normativamente nuestras conductas cognitivas y prácticas Estas técnicas derivadas de determinadas prácticas permanecen, sin embargo, relativamente firmes y a resguardo de las contingencias las cuales no describen tanto lo que hacemos cuanto que nos prescriben cómo debemos pensar o actuar por lo que su dimensión normativa es inexcusable y son· parte de nuestras técnicas, encarnadas en nuestras prácticas epistémicas y morales. De este modo, el significado depende del juego del lenguaje que juguemos, de la forma de vida que llevemos, pues "imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida". (1988, § 19) Son nuestras prácticas comunes las que determinan la significación de nuestras palabras y no al contrario.

Parafraseando a Wittgenstein es sobre este trasfondo heredado de prácticas y técnicas sociales sobre el que se cimienta nuestras formas de vida

que, al respecto, suscita el problema de entenderla en plural o singular, es decir, si hablar de una forma de vida única, la humana, o de una diversidad de formas de vida. En el primer sentido, Alarcón (2001) señala que forma de vida es un concepto primitivo e indefinible y que su significado parece querer referirse a algo como patrón de vida y conducta dentro del cual el lenguaje es una parcela. La comprensión presupone una conducta común o una común forma de vida; esto explica que, por ejemplo, no podamos entender a un león, ya que desde el punto de vista de la historia natural no compartimos lo dado, aquello que no está sujeto a duda.

Por otra parte, *formas de vida* es usado en plural en distintas ocasiones refiriéndose a aquello que está dado, y como tal inexplicable. Es cierto que al hablar de formas de vida presuponemos su carácter humano, localizadas como lo básico, en la historia natural de los individuos, y que justamente es su carácter definitorio, toda vez que es lo que nos diferencia de los demás animales. En este sentido, entendemos que los *hechos de la vida*, en cuanto humanos, es lo que se ha de considerar de modo primario: aquello con lo que contamos. Sin embargo, y a pesar de que algunos autores privilegian el singular, otros admiten que tanto éste como el plural son plausibles puesto que ambos expresan la importancia que para Wittgenstein lo "dado" tiene como expresión de la realidad vital y las correlativas cuestiones de significado. El término juego de lenguaje ya citado, es usado en un sentido general, de manera técnica, para señalar que el lenguaje forma una parte importante de la forma de vida humana, pero, considerando la multiplicidad de juegos posibles y reales damos a entender que el hablar el lenguaje también se manifiesta a través de las distintas actividades en cuanto tales, que son las que, tomadas en conjunto, conforman la vida humana. Por tanto, así como los juegos de lenguaje se entrelazan y dan lugar al lenguaje, también las formas de vida se condicionan unas a otras para resultar en la especificidad del obrar humano en cuanto tal. Cuando Wittgenstein afirma que las formas de vida "están ahí", son "lo dado", está precisamente señalando su carácter último, desde el que surgen las justificaciones de aquello que consideramos significativo. Está hablando, pues, de fundamentos del lenguaje y del significado y es aquí adonde llegamos ya que es lo que nos ha permitido llevar a cabo el proceso analítico. El consenso para determinar lo que es o no correcto, no puede, en sí mismo, ser objeto de análisis. Dicho punto final es, sin embargo, muy distinto de la trascendentalidad kantiana ya que nos encontramos con que el significado es el resultado de la acción; es decir, "el final no es sino una forma de actuar sin

fundamentos. Se trata entonces, del modo de actuar (compartido), el que, como Wittgenstein afirma está en el origen" (Alarcón, 2001: 139).

En este sentido, creemos que este carácter ambivalente de forma(s) de vida puede ser desambiguado si el singular se destaca para diferenciarlo de las formas de vida no humanas como cuando afirma que "si un león pudiese hablar, no podríamos comprenderlo" con lo cual se destaca la unicidad de la vida humana pero por otra parte, con el plural se pretende dar cuenta de las diversas gramáticas o esquemas conceptuales que cobijan otras tantas técnicas o modos estructurados de hacer cosas. De este modo, Wittgenstein habla a menudo de formas de vida en plural y una de las razones es que las alternativas a nuestros propios esquemas conceptuales se convierten en inteligibles si asumimos que sus protagonistas llevan un tipo de vida diferente, es decir, se comprometen en prácticas comunales que están basadas en diferentes entrenamientos y sirven a diferentes propósitos. Así lo destaca en los siguientes parágrafos:

> Quiero decir: una educación absolutamente distinta de la nuestra también podría ser el fundamento de conceptos completamente distintos (2007, § 387: 72)

> Pues aquí la vida seguiría un curso diferente. Lo que es interesante para nosotros podría no serlo para ellos. Allí otros conceptos dejarían de ser inconcebibles. En efecto, conceptos esencialmente distintos solo en estas condiciones son concebibles (2007, § 388: 72)

Así, en estos casos, las formas de vida no refieren a nuestra común base biológica sino a una formación cultural que no es compartida por todos los seres humanos.

De este modo, habiendo demarcado fuertemente la forma de vida en singular en relación a las especies no humanas, se concede que la pluralidad de forma de vidas están regidas por gramáticas bien diversas procedentes de práctica y modo de hacer también dispares, por lo que es plausible que dos formas de vida no sean totalmente intertraducibles y sean sin embargo inteligibles y comprensibles una para la otra, por lo que concebir a las diversas culturas como "islas de lenguaje" clausuradas e incomunicadas debería ser desterrado del acervo wittgensteineano. Así lo sugieren las siguientes reflexiones del autor en Zettel:

> Estos hombres no tendrían nada de humano. ¿Por qué? Sería imposible que pudiéramos entendernos con ellos. Ni siquiera como podríamos hacerlo con un perro. No podríamos encontrarnos en ellos.
> Y, sin embargo, seguramente podría haber seres así, que por lo demás fueran humanos. (Wittgenstein, 2007, § 390).

Finalmente, ¿cómo se traduce este desarrollo en términos políticos y sociales que nos exige la noción de interculturalidad? Para evitar tanto el universalismo que deshace las particularidades como el énfasis en la diferencias que corren el riesgo de aislar a las partes unas de otras, las diversidades lingüísticas en tanto formas de vida, y para tomar prestada una terminología de Laclau, pueden ser concebidas como diversas demandas –demandas de género, de pueblos originarios, ambientalistas, territorialistas, etc.—, de cuyo interjuego societario se generará un "universal contaminado" que formule las normas societarias básicas y que recoja, por una parte, la diversidad de esos lenguajes, y por otra, articule las aspiraciones de esas diversas demandas. En términos de la autora con la que iniciamos el trabajo "el mundo común es entonces algo así como un principio regulador, un objetivo a alcanzar, no un punto de partida" (Cassin, 2019: 40). Lo que tenemos como dado no es el lenguaje ya que este se expresa como diversidad en la realidad y, por ende, lo que tenemos son las lenguas y en ese sentido estamos condenados a la traducción, a sabiendas que en esa empresa confrontamos como un hecho inerradicable con los "intraducibles" que se trata menos de aquello que no se traduce cuanto lo "que no cesa de –no— traducirse", y estas son las huellas dactilares de la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcon, J. (2001) *Religión y relativismo en Wittgenstein*. Madrid, Ariel.

Appiah, A. (2006) *La ética de la identidad*. Katz, Bs. As.

Benhabib, S. (2006) *Las reivindicaciones de la cultura*. Edit. Katz, Bs. As.

Cassin, B. (2019) *Elogio de la traducción*. El cuenco de plata, Bs. As.

Davidson, D. (1990) "De la idea misma de un esquema conceptual" en *De la verdad y de la interpretación*; Ed. Gedisa, Barcelona.

Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Ariel, Argentina.

Laplantine, F., (2010) *El sujeto: ensayo de antropología política.* Edicions Bellaterra, Madrid

Lyons, J., *Lenguaje, Significado y contexto*; Barcelona, Paidós, 1991

Wittgenstein, L. (1988) Investigaciones filosóficas. UNAM, Méjico

_____ (2007) Zettel. UNAM, Méjico.

Lenguas y literatura

LA FAGOCITACIÓN DEL *SER*: LA LENGUA CULTURAL DEL *ESTAR* EN LA NARRATIVA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA

Pablo Heredia

Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

Rodolfo Kusch sostenía que para interpretar las culturas populares de América era necesario considerar una perspectiva antropológica que observara el énfasis de un *estar* por sobre un *ser* (*América profunda*, 1962). El *estar* como una visión del mundo que posee "una mayor consistencia vital", ya que se configura como una "distensión" del ser a través de un proceso de "fagocitación". El ser se distiende, pierde su "elevación", y horizontalmente es engullido por el estar, que en este proceso alegórico de alimentación desecha (vomita, expele) la finitud de los absolutos occidentales. En esta deglución el ser pierde su tensión, esa dureza fijada en absolutos (individualismo, capitalismo), para extenderse de pie ("yecto") en la distensión de un "estar no más".

Este planteo, hipótesis de un camino para interpretar sentidos culturales, no sería posible por fuera de la lengua castellana. La distinción ser-estar es un potencial semántico de la lengua que permite dilucidar algunos acercamientos a las cosmovisiones de las culturas populares y de los pueblos originarios en América. Aquella tensión es un componente de las élites: el "ser" como proyecto del patriarcado que sostiene al capitalismo. Dice Kusch que Marx y Freud se propusieron esta distensión a través del comunismo y el sexo, prácticas de la pulsión del estar (que ya estaban presentes en el "yamqui indígena"): sexo y comunidad como operaciones de la resistencia cultural.

El mero estar como lugar de la resistencia que desestabiliza la tensión del sistema capitalista y como operación de la comunidad y la sexualidad, lugares dislocados de un nuevo escenario revulsivo de la narrativa de Gabriela Cabezón Cámara, Mariana Enríquez y Selva Almada. Las protagonistas de esta narrativa, vulnerables, resistentes y revulsivas a la vez, se configuran por fuera de los patrones de normativización sexual, y actúan desde ese "estar"

desestabilizador y distensionante que disloca los absolutos de las miradas panópticas del patriarcado.

Palabras claves: ser; estar; fagocitación; narrativa argentina; tensiones

DESDE EL CENTRO DEL MUNDO

"De solo estar no más, uno cuenta sus cosas". (9)
"Estaban nomás. Miraban porque no dormían". (63)
Manuel J. Castilla, *De solo estar*, 1953.
"Solamente se trata de esperar el tiempo necesario
Lo digo aun de esta tierra en la que estoy echado y que,
por ahora, no es más que polvo y silencio." (111)
"Sin embargo me bastó mirarle a los ojos y comprendí en el acto.
Yo iba de un punto a otro, él sencillamente estaba tumbado
en el centro del mundo." (116)
Haroldo Conti, "El último", 1967.

"…ellos y el mundo eran una y la misma cosa… […]
No por ser el único posible, ni el mejor de todos
el mundo de los indios era más real. […]
…para ellos, el atributo principal de las cosas era su precariedad." (119)
"Daban la impresión envidiable de estar en este mundo
más que toda otra cosa". (121)
Juan José Saer, *El entenado*, 1983.

Los epígrafes configuran un resorte para abordar aquella obra de Kusch que trata sobre la posibilidad de pensar las culturas populares en América Latina partiendo de una distinción filosófica del uso de la lengua. El ritmo vital de la cultura no predica un tono exterior del sujeto, sino una vía rectora emocional: el mundo está en el sujeto porque la "realidad" es inaprehensible en tanto se concibe como un "hervidero espantoso". Conjurar la realidad implica una actitud cultural, una decisión, sopesar el desamparo porque "no hay otra universalidad que estar caído en el suelo". Por eso, las comunidades de los pueblos originarios y su expansión en las culturas populares americanas "están" para salvarse de la angustia original.

Manuel J. Castilla escribe en los años 50 *De solo estar*. El tiempo es un personaje que trasiega a los humanos y les configura cultura. Los sujetos culturales habitan un "mero estar" que el tiempo les impone para soportar la precariedad del mundo.

En *América profunda*, Rodolfo Kusch traduce el término quíchua "utcatcha" como "estar sentado"; desde allí las culturas originarias construyen su mundo,

incluida su economía del "amparo". Un estudio del pensamiento del yamqui Santa Cruz Pachacuti, quien concebía el mundo como un "hervidero espantoso", le permite entender este "mero estar" en la actitud de un estar "yecto". Arrojado al mundo (según su lectura de Heidegger) el hombre yecto concibe el tiempo como un hoy precario. No es un proyecto porque no se intima con un ser. Desde el estar se conjura "la realidad", evitando la artificialidad que el ser construye como proyecto para combatir la inseguridad y el miedo de esa condición de estar caído en el mundo. El mundo occidental conjura la realidad porque no soporta su precariedad original. Castilla crea el personaje del tiempo como un indicio del estar yecto "aquí y ahora", un eterno presente, precario y violento en su indeterminación.

En gran parte de la obra de Haroldo Conti, los personajes se movilizan yectos, están siendo en el centro de mundo. El tiempo se les viene mora y están para esperar. La acción es revuelta de una estar sin más. Natura provee, su tiempo es repetición de un aquí y ahora. Cultura es lo que está siendo.

Más transparente es el registro de la ficción en *El entenado* de Juan José Saer, en donde el narrador (un viejo sacerdote que viajó cuando era jovencito con Solís y rememora su experiencia con los antropófagos) interpreta desde una experiencia directa la cosmovisión del pueblo originario. El "estar" es la condición del habitar el mundo en conjunción con lo único real, la caída original; y la ritualidad antropófaga es no más que una forma de conjurar la precariedad de una totalidad. La violencia es el modo de decir esa conjuración.

Volvamos al título; Kusch sostenía que en América predominaba el *Estar* sobre el *Ser*. El *Estar* contiene en su semántica una visión del mundo, que para los pueblos originarios se apoya en "una mayor consistencia vital" (*América profunda*, 194). Este *estar* se manifiesta en una "distensión" del *ser*: el acto de la visibilización del *estar* se cristaliza cuando "fagocita" al ser. Entonces el *ser* se distiende, pierde su "elevación" (Hegel), y horizontalmente es engullido por el *estar*, que en este proceso alegórico de alimentación desecha (vomita, expele) la infinitud de los absolutos occidentales. En esta deglución el *ser* pierde su tensión, esa dureza que se fija en un absoluto, para extenderse de pie en el relajamiento de un *estar no más*.

El *estar*, de pie, observando el mundo la horizontalidad de lo humano, caído en el suelo, engulle y fagocita el *ser*, que de sentado, abriga el absoluto que despliega el mundo de arriba a abajo. Ahora bien, el *estar* es una transición: de pie se vive en la precariedad del mundo, es un "estar siendo" con los absolutos suspendidos porque opera en el aquí y ahora. El tiempo es el ahora

yecto. Por lo tanto, el *estar* implica un acto de subversión porque a la vez es resistencia, que al instalarse en un domicilio existencial, opera con lo que ha expelido: los residuos, los despojos, que son más que actos de negación de lo que pretenden imponerle. En la negación de los absolutos de la otredad opresora se pierde el miedo; en la experiencia de vivir con caos (negación del orden absolutista: ciencia, economía, academia), a la vez fagocita todo.

Este planteo, hipótesis de un camino para interpretar sentidos culturales, no sería posible por fuera de la lengua quíchua y de la castellana. La distinción *ser-estar* no transcurre en las posibilidades "ontológicas" de otras lenguas. A partir de aquí, esta resignificación de los términos planteados por Kusch nos permiten abordar una narrativa latinoamericana que trabaja con ese "mero estar" de la precariedad que marca la historia de las comunidades aborígenes, mestizas y marginales de la Argentina. Precariedad en todo sentido (social, económica, cultural), porque al fagocitar diversos y contradictorios absolutos opera una realidad que constantemente se derrumba dialécticamente entre el *fas* y el *nefas*.

Entonces, decía Kusch, la operación consiste en una "absorción del *ser* por el mero *estar*". Ante la disolución del *ser* se retorna "al mero estar como refugio elemental", por lo tanto, ese mero estar (de pie) configura a los pueblos, lugar de un "magma vital primario donde todo sale de nuevo: naciones, personajes, cultura." (196)

Por último, el *estar* engulle al *ser*. Al fagocitarlo lo "distorsiona": el *estar* ejerce la distensión del *ser*, y como anterior a él es su caos desestabilizador, la pulsión que lo disloca. El absoluto del *ser* intenta anular el *estar* (lugar del tiempo-ahora y por lo tanto de lo precario del mundo), y ostenta su acción en la agresividad de su racionalidad capitalista (estabilidad transitoria). El *estar* abole los contrarios, tales como el fas y el nefas, lo masculino y lo femenino. El *ser* (absoluto) es masculino, el *estar* (precario, transitorio), femenino. Pero el *ser* opera con el *estar*, porque no puede obviarlo ya que necesita la tensión para sostenerse desde su "debilidad" en tanto opera solo para contrarrestar los contrarios (la inseguridad y el miedo a perder su absoluto). Proyectando estos planteos, la tensión está en las élites: el *ser* es un proyecto del capitalismo que se sostiene en el patriarcado (absoluto del macho) para sostenerse en su única posibilidad de sobrevivencia, el "ser alguien". Decía Kusch que Marx y Freud intentaron esta distensión a través del comunismo y el sexo, prácticas de la pulsión del *estar*, y que al final de cuentas no estaban lejos del "yamqui"

aborígen: sexo y comunidad como operaciones de la resistencia ante los absolutos del individualismo.

LA NARRATIVA DE HOY, AQUÍ Y AHORA

"Y a veces me quedo mirando la calle, sobre todo la esquina
donde duermen el chico sucio y su madre,
totalmente quietos, como muertos sin nombre".
Mariana Enríquez, "El chico sucio", 2016.

"Pura materia enloquecida de azar, eso, pensaba, es la vida". (7)
"…había fe, pero al infierno nadie le tenía miedo en la villa." (83)
"El que tenga un paraíso, que lo cuide y lo esconda…" (135)
Gabriela Cabezón Cámara, *La virgen Cabeza*, 2009.

El *estar* como lugar de la resistencia se configura en potencia que construye pueblo. Operación de un registro discursivo que activa la lengua de lo *yecto*. Resistencia que desestabiliza la tensión del sistema de lo absoluto-capitalista desde una dislocación del *ser*, al instalar lo precario de un mundo que inspira la ruptura de todas normatividades estables y seguras. Se podría intentar una interpretación de la narrativa argentina actual desde estas nuevas operaciones del estar como revulsivo que dispara nuevas conjuraciones para lidiar con el colonialismo político y las violencias de género. El escenario de la precariedad es el nuevo signo del acto de lucha política del lenguaje. Entraremos brevemente en algunos de textos de Gabriela Cabezón Cámara, Selva Almada y Mariana Enríquez. Las mujeres protagonistas de sus narraciones, vulnerables y resistentes a la vez, identificadas en el fas y el nefas, se configuran en los márgenes de los patrones de normalización patriarcal, y actúan desde ese estar desestabilizador y distensionante, dislocando los absolutos de las miradas panópticas del machismo.

La vida en el conurbano, como en la de los pueblos de provincia, transcurre en la precariedad: el tiempo es uno, actual, aquí y ahora. Se narra la vida yecta. Geoculturalmente, la pobreza y la marginación es el mundo de los caídos; se vive estando, y el tiempo que ritualiza el ritmo de los sujetos culturales está marcado por la cumbia, el alcohol, la violencia y las diversidades sexuales. Las normativas sociales, estéticas, sexuales, son violentadas desde la precariedad del estar, se vive su tiempo, El Tiempo, para estar merodeando la muerte por fuera de su absoluto. Las clases medias tiemblan, y su pavor es lenguaje que absolutiza el terror a caer.

En *Los ladrilleros* (2013), Selva Almada sitúa el escenario en el pueblo de provincia para poner en juego el conflicto shakespereano de Romeo y Julieta: el conflicto trágico pone en cuestión la normatividad patriarcal a través de la sexualidad de los amantes. La homosexualidad se propone como una disputa de códigos culturales donde reina la violencia. La unión de las familias que se odian no es amor romántico sino el entrevero cultural de los cuerpos en una relación homosexual que se desarrolla desde la violencia. Una ruptura avecina el fin de los códigos de relación en el pueblo. Los ladrilleros no construyen muros pero a la vez proveen el material para la edificación de esos muros, pero a la vez también ensayan una propuesta con esas herramientas para un nuevo hogar…

Mariana Enríquez, en el cuento "El Chico sucio" (incluido en *Las cosas que perdimos en el fuego*) plantea la desaparición de un niño víctima de un conjuro religioso (en los límites de la racionalidad normativa de la superstición). Paria y marginal, junto con su madre simbolizan la precariedad absoluta. Lo que está y es invisible, bien puede no estar más, desaparece. Pero hay una "salvación", como decía Kusch (y no un remedio o una solución): la religiosidad popular, que se expresa como un acto de violencia frente a las soluciones de la solidaridad y la carestía. El submundo urbano ha sido invadido por una fuerza que salva a sus actores; es la violencia del más allá de los marginados que propone otro camino. Como en la "Virgen Cabeza", de Cabezón Cámara, la religiosidad y el azar no incurren en la posibilidad de una solución o un remedio, sino en la de la salvación por vía de una violencia que marca un ahora yecto. En ambos casos, la muerte (San La Muerte, Virgen Cabeza) no se teme, y es una referencia de un opuesto que está en la misma cara de la vida, a la manera del zahir borgeano.

Y es una cuestión de lenguaje, porque quienes dicen el mundo de los márgenes lo nombran como el centro del mundo. Están para ser, y no al revés. Los absolutos ni siquiera están en la vida o la muerte sino que se experimentan como caídas constituidas como centro de un universo que está de pie: estar para vivir.

La cumbia mece el estar con vida, como violencia de una ruptura con la normatividad burguesa; el alcohol y las drogas no como evasión sino como valor de los cuerpos para ejercer la violencia contra la ley del sistema opresor; la diversidad sexual como acto de sublimación de un nuevo orden que violenta las normatividades morales en todos sus aspectos; la religiosidad parainstitucional o marginal, como la herramienta para sobrevivir la caída en el presente

absoluto. La precariedad de todos estos factores fundan el sentido de una propuesta que se hace en el estar-siendo, en una movimiento que a través de su precariedad, el estar sin más, violenta y sacude las estructuras más "dignas", "éticas", "morales", "normales", "económicas", del sistema capitalista.

Y no se trata de solo sentidos de códigos sociales, sino por sobre todo de un lenguaje que "aparece" como el monstruo de un decir la precariedad de un mundo invisibilizado. El monstruo que se visibiliza rompe el ruido de sus palabras y hace aparecer un nuevo lenguaje. Una travesti, los jóvenes homosexuales de un pueblo recóndito, las mujeres autoflageladas (quemadas), el chico sucio y su madre cultora de San La Muerte, portan en sus cuerpos un sentido que es lenguaje violento de nuevos signos, porque el sistema no se acaba si no es con el cuerpo que muestran y ostentan estos signos.

BIBLIOGRAFÍA

ALMADA, Selva, (2013) *Ladrilleros.* Bs. As.: Mar Dulce.

CABEZÓN CÁMARA, Gabriela, (2009) *La virgen Cabeza.* Bs. As., Eterna Cadencia.

CASTILLA, Manuel J., (1968) *De solo estar*. Bs. As., Centro Editor de América Latina.

CONTI, Haroldo, (1982) *Con otra gente*. Bs. As., Centro Editor de América Latina.

ENRÍQUEZ, Mariana, (2016) *Las cosas que perdimos en el fuego*. Bs. As., Anagrama.

KUSCH, Rodolfo, (2007) *Obras completas, tomo III.* Rosario, Fundación Ross.

_____, (1976) *Geocultura del hombre americano.* Bs. As., Fernando García Cambeiro.

SAER, Juan José, (1992) *El entenado*. Bs. As., Alianza.

VON MATUSCHKA, Daniel, (2018) "Exposición y crítica del concepto de "estar" en Rodolfo Kusch", http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4018/07-vol-02-matuschka.pdf

ABIGARRAMIENTO LINGÜÍSTICO: TENSIONES ENTRE LAS LENGUAS COLONIALES Y LAS LENGUAS INDÍGENAS EN LA LITERATURA LATINOAMERICANA CONTEMPORÁNEA

Magdalena González Almada

CIFFyH-CONICET, UNC

RESUMEN

La presente propuesta refiere a la línea de investigación que estoy indagando como parte del proyecto presentado a CONICET para aspirar a la beca posdoctoral, beca que —en este momento— desempeño. Mis estudios referidos a la literatura boliviana contemporánea adquieren, desde el año pasado, un nuevo enfoque dado que me he propuesto analizar los procesos de traducción y de autotraducción llevados a cabo por escritores aymaras, guaraníes y quechuas, que escriben en lenguas indígenas y que "negocian" con el español, lengua a la que considero colonial, para poder publicar en ediciones que resultan bilingües. En el desarrollo de esta investigación, observo que estas prácticas lingüísticas no son una particularidad del campo literario boliviano sino que experiencias similares ocurren en el sistema literario chileno, brasileño y paraguayo.

El eje teórico que unirá esta indagación se apoya en la categoría "abigarramiento lingüístico" (González Almada, 2017), noción que posibilita advertir una yuxtaposición lingüística que da cuenta no solo del encuentro, en los textos literarios, de la lengua colonial y de las diversas lenguas indígenas, sino que, también, permite analizar los diálogos y tensiones que se manifiestan entre el español y otras lenguas coloniales como el portugués. La categoría, más que describir, problematiza el encuentro de las lenguas, sus estatutos y manifestaciones en la literatura latinoamericana contemporánea.

Palabras clave: abigarramiento lingüístico; lenguas coloniales; lenguas indígenas.

La presente propuesta refiere a la línea de investigación que estoy indagando como parte del proyecto presentado a CONICET para aspirar a la beca posdoctoral, beca que —en este momento— desempeño. Mis estudios referidos a la literatura boliviana contemporánea adquieren, desde el año pasado, un nuevo enfoque dado que me he propuesto analizar los procesos de traducción y de autotraducción llevados a cabo por escritores aymaras, guaraníes y quechuas, que escriben en lenguas indígenas y que "negocian" con el español, lengua a la que considero colonial, para poder publicar en ediciones

que resultan bilingües. En el desarrollo de esta investigación, observo que estas prácticas lingüísticas no son una particularidad del campo literario boliviano sino que experiencias similares ocurren en el sistema literario chileno, brasileño y paraguayo.

El eje teórico que unirá esta indagación se apoya en la categoría "abigarramiento lingüístico" (González Almada, 2017), noción que posibilita advertir una yuxtaposición lingüística que da cuenta no solo del encuentro, en los textos literarios, de la lengua colonial y de las diversas lenguas indígenas, sino que, también, permite analizar los diálogos y tensiones que se manifiestan entre el español y otras lenguas coloniales como el portugués. La categoría, más que describir, problematiza el encuentro de las lenguas, sus estatutos y manifestaciones en la literatura latinoamericana contemporánea.

Esta reflexión tiene a la lengua –en este caso, el español– como centro de la discusión que se relaciona con la literatura y con el estatuto de la lengua en la que es escrita. Esto mismo ya supone el problema de asumir que una literatura para que sea entendida como tal debe ser escrita. Este es, posiblemente, el primer "nudo" de discusión. Es decir, la literatura puede ser tanto oral como escrita pero es esta última la que se privilegia por sobre la primera. La literatura oral es poco reconocida en nuestra contemporaneidad, con lo que se asume, entonces, que la literatura debe ser escrita para poder acceder al campo literario en su conjunto, para participar con el resto de los integrantes de ese sistema literario. Por ello, la primera decisión estética y política de lxs poetas y escritorxs indígenas es llevar su literatura a la escritura. De esta manera, lenguas que tienen poco desarrollo de la escritura, deben realizar un esfuerzo mayor para conseguir sistematizarse.

En el caso de este trabajo, entonces, las tensiones que se plantean se relacionan con un imaginario de "literatura" que la postula como escrita y en español –o portugués– para poder ingresar en el sistema de la llamada "literatura latinoamericana". En este sentido, la literatura en lenguas indígenas se ve doblemente invisibilizada: por no acceder a la escritura y por utilizar lenguas minorizadas que lo son "no porque las hable un grupo reducido de gente sino por sus derechos sociales; es decir por su desigualdad y asimetría social frente a las lenguas mayoritarias" (Messineo y Hecht, 2015:12).

Por tanto, el proceso de reconocimiento de las lenguas, en el caso de mi investigación, indígenas, es complejo. El giro glotopolítico que imprimo al análisis para el caso boliviano me conduce a la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia aprobada en 2009. En un sucinto análisis de la

Constitución que fue sancionada en 1994 y reformada en 2004 se observa una ampliación del artículo primero en el que Bolivia se reconoce como "libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural" (Constitución Política del Estado, 2008:7). Esta reforma responde a la figura de Víctor Hugo Cárdenas[101] como vicepresidente de Bolivia durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada. La llegada de un político indígena al gobierno, incluso al gobierno neoliberal de Sánchez de Lozada, resultaba inédita para Bolivia pero es el antecedente de la composición étnica que habrían de tener algunos espacios de poder político desde entonces. Con la llegada de Evo Morales a la presidencia, Bolivia –como ya es bien sabido– atraviesa algunas modificaciones que suponen un alejamiento del modelo neoliberal que se había instalado durante la década de 1990 hacia lo que se podría denominar el "giro plurinacional" que empieza a instalarse en 2006 y se materializa en la creación de un Estado Plurinacional a partir de la escritura de una nueva Constitución Política del Estado. Este texto en su artículo primero afirma que

> Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país. (Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009:16).

A los fines de esta exposición, resulta relevante mencionar y destacar el artículo 5 de la Constitución vigente desde 2009 que reconoce como lenguas oficiales "[a]l castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos" (16). La enumeración de estas lenguas, en las que se incluyen el aymara, el quechua y el guaraní entre otras, resulta de relevancia insoslayable para reconocer que el artículo 5 de la Constitución le otorga carácter oficial a las lenguas indígenas habladas en Bolivia más allá de cualquier condición lingüística. Aunque este aspecto fue trabajado con anterioridad en mi artículo "Abigarramiento lingüístico, resistencia y traducción: la poesía de Mauro Alwa en el contexto de la literatura boliviana contemporánea" (González Almada, 2017), no quisiera dejar de mencionar la importancia de analizar el estatuto de las lenguas en Bolivia, para admitir –al menos en este

[101] Víctor Hugo Cárdenas (1951) es un político boliviano aymara. Fue vicepresidente de Gonzalo Sánchez de Lozada durante el periodo 1993-1997. Militó en el katarismo siendo uno de sus ideólogos y fue uno de los fundadores de la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).

aspecto– la relevancia de la Carta Magna aprobada en 2009 y la idea de plurinacional como una que, en el plano lingüístico, presenta una apertura no solo en lo que respecta al estatuto de las lenguas sino, también, a su visibilización.

En lo que refiere a la ampliación del campo literario en Bolivia, es necesario pensar que una posible hipótesis de este acontecimiento se relacione con la Constitución vigente desde 2009. Algunas editoriales como 3600 en La Paz han publicado recientemente textos de autores que concibieron sus textos en lenguas indígenas y que, luego de un proceso de traducción, fueron publicados en español o en versiones bilingües. El caso del poeta aymara Mauro Alwa es representativo en este sentido. Su primera publicación, el poemario *Arunak Q'ipiri* fue publicado en 2010 por la editorial Ediciones del Hombrecito Sentado en versión bilingüe. En 2013, *Paninitaki* fue publicado por 3600. Si bien ambos poemarios cuentan con versiones en aymara y en español, la particularidad de *Paninitaki* es que contiene algunos poemas que no se traducen en su totalidad, o, más bien, presentan casos de abigarramiento lingüístico (González Almada, 2017) frente a palabras o expresiones que resultan de traducción imposible al español y que, por ello, demandan del lector un esfuerzo que lo comprometa con la cultura andina, en especial, con la aymara.

El segundo caso que quiero mencionar es el de la novela de Elio Ortiz García (1968-2014) *Irande. La muchacha que anduvo detrás del tiempo primigenio* (2017) publicada por la editorial 3600. Esta novela fue premiada en 2014 como ganadora del "III Premio narrativa en idioma originario Guamán Poma de Ayala" en su versión guaraní, un concurso literario organizado por el Ministerio de Culturas y Turismo del Estado Plurinacional. *Irande* fue escrita originalmente en guaraní y Elías Caurey fue su traductor. El trabajo de traducción resultó un desafío para Caurey quien no tenía experiencia en empresas similares. Para él "escribir en castellano, pero desde la lógica guaraní, (…) es el desafío que tenemos como guaraní en los tiempos actuales" (Caurey, 2017:11). En efecto, la novela plantea una cosmovisión guaraní que trata de proyectarse en una prosa que propone un tiempo narrativo alternativo. Asimismo, la edición preparada por Caurey, en colaboración con la escritora cruceña Liliana Colanzi, consta de traducciones o aclaraciones en notas al pie, que tienen la intención de facilitar la lectura de lectores no familiarizados con la cosmovisión guaraní.

Las proyecciones que encuentro de estos casos, me llevan a interrogarme por el lugar que en el sistema literario de América Latina ocupan las diversas

expresiones literarias indígenas contemporáneas. Lejos de encontrar un sujeto indígena cristalizado en un tiempo pasado lejano y que en general refiere al periodo de la Conquista, es posible recuperar y actualizar el imaginario que recae sobre el indígena en las diversas expresiones literarias de nuestra contemporaneidad. No se trata, solo, de una irrupción pasiva, sin cuestionamientos, sino más bien que se trata de un "asalto" al campo literario y, en consecuencia, de la demanda hacia la crítica literaria que debe generar nuevos recursos teóricos y metodológicos para abordar estos *corpus* de textos que aparecen con nuevas estrategias discursivas y recursos literarios.

Aquí, entonces, aparece con renovada vitalidad la cuestión de las lenguas. En América Latina, el español colonial –también el portugués y el inglés— aparecen como las lenguas impuestas en simultáneo con el proceso de Conquista y colonización, fenómeno políticolingüístico que todavía en nuestros días se materializa en el uso que hacemos de nuestra lengua. Aunque la literatura se haya hecho eco a lo largo de varios siglos de estas oralidades indígenas y las haya puesto en juego en sus propuestas escriturales, no ha sido hasta hace muy poco tiempo que el sujeto indígena ha decidido tomar cartas en el asunto, tomar voz en el asunto, y desde entonces, es posible encontrar en diversos catálogos editoriales textos de autores indígenas.

El indigenismo de otrora es reemplazado por indígenas que se hacen a la mar literaria y que deciden emplear diversas estrategias que revitalizan al español, lo tensionan y lo interpelan. Este fenómeno y sus estrategias, es parte del estudio que realizo a partir de la categoría que he generado y que he denominado "abigarramiento lingüístico". Este abigarramiento lingüístico supone el encuentro no siempre consensuado de las lenguas. Lenguas que antaño se colocaban en una situación de asimetría y que a través de la traducción como estrategia políticolingüística, se impone en un régimen ya no asimétrico sino de equilibrio. Estas lenguas que se espejan en la disposición por páginas, siendo una escrita en lengua indígena y la otra en español, interfieren y cruzan la lectura. Se asume de antemano que la lengua original no es la colonial sino la indígena y, con ello, se destierra el imaginario de una supremacía lingüística en privilegio del español y en detrimento de la lengua indígena. La traducción y la autotraducción (aunque generalmente se observa esta última como recurso más utilizado) revisten una importancia mayúscula en lo que refiere a este proceso de legibilidad de la lengua indígena por lectores que la desconocen.

Asimismo, el abigarramiento lingüístico también da cuenta de la tensión que se posibilita en el espacio de lo que podría llamar las "entre lenguas" (Bhabha, 2002). David Añiñir es un claro cultor de este tipo de abigarramiento lingüístico. En "Mapurbe" (2013), por ejemplo, se trata de incorporar palabras, crear neologismos, que intensifican el ritmo de los poemas, y que hackean el español. Asimismo, en un gesto de complicidad con lxs lectorxs, el poema se abre en un coro polisémico que permite la comprensión tanto de los términos en mapudungún cuanto de los del español y del inglés. En efecto, se trata de un claro ejemplo de literatura poscolonial que interpela la dinámica hegemónica de las lenguas en sus estatutos hegemónicos y las incorpora –y revierte– en su poética.

En definitiva, la herramienta creada para abordar este objeto de estudio heterogéneo y diverso, cuestiona el imaginario de un indígena monolingüe, rural y de tradición oral. El abigarramiento lingüístico, como categoría teórica, supone una actualización de ese imaginario, dinamiza al sujeto indígena contemporáneo, que motiva la superación de ese antiguo imaginario.

La operación político-estética que propone el abigarramiento lingüístico no es la fagocitación ni la reproducción de los paradigmas coloniales sino la generación de un nuevo camino estético que incorpora, sin asimetrías, las diversas yuxtaposiciones que constituyen al sujeto indígena latinoamericano urbano, sin mediación de la clase letrada. Se trata de poetas (Alwa, Añiñir, Ortiz, etc.) que integran las capas de la cultura popular y, en el caso de tener una experiencia de formación académica, de la cultura letrada, Elvira Espejo[102] por citar un caso, la interpelan y la critican revalorizando lo propio, su "realidad" (Espejo, 2016) e interviniendo y habitando lo ajeno, ya sea las casas editoriales, los medios de distribución de los textos literarios, la prensa, etc.

Por tanto, el abigarramiento lingüístico no es una mezcla. Ni tampoco la reunión de elementos diferenciales. No es paradójico. No hay simulación ni poses estéticas; sí presenta la honesta forma de apropiación lingüística de quienes deciden, desde lo estético y desde lo político, asaltar a las lenguas coloniales, interviniéndolas.

BIBLIOGRAFÍA

[102] Elvira Espejo es una artista plástica, tejedora, narradora de la tradición oral, documentalista y poeta boliviana. Se crió en la comunidad indígena Qaqachaca, en el departamento boliviano de Oruro. Actualmente se desempeña como directora del Museo Nacional de Etnografía y Folclore de La Paz.

AA.VV (2009) *Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*, Corte Nacional Electoral, La Paz.

AA.VV. (2008) *Constitución Política del Estado*, Corte Nacional Electoral, La Paz.

Alwa, Mauro (2013) *Paninitaki*, 3600, La Paz.

_____ (2010) *Arunak Q'ipiri. Poesía aymara*, Ediciones del hombrecito sentado, La Paz.

Añiñir, David (2013) "Mapurbe" en Paulo Huirimilla (comp.) *Weichapeyuchi ül: cantos de guerreros. Antología de poesía política mapuche*, LOM, Santiago de Chile.

Bhabha, Homi K. (2002) *El lugar de la cultura*, Manantial, Buenos Aires.

Caurey, Elías "Nota a la traducción de Irande" en Elio Ortiz García Irande. *La muchacha que anduvo detrás del tiempo primigenio*, 3600, La Paz.

Espejo, Elvira (2016) *Hilos sueltos: los Andes desde el textil*, ILCA-Fundación Xavier Albó, La Paz.

González Almada, Magdalena (2017) "Abigarramiento lingüístico, resistencia y traducción: la poesía de Mauro Alwa en el contexto de la literatura boliviana contemporánea" en Mitologías Hoy. Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos, vol. 16, dic., Barcelona disponible en https://revistes.uab.cat/mitologias/article/view/v16-gonzalez/480-pdf-es

Messineo, Cristina y Ana Carolina Hecht (2015) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes*, EUDEBA, Buenos Aires.

Ortiz García, Elio (2017) *Irande. La muchacha que anduvo detrás del tiempo primigenio*, 3600, La Paz.

Lenguas y medios de comunicación

LA CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS SOCIALES DE LA POBLACIÓN BILINGÜE CASTELLANO-QUICHUA EN LA PRENSA AUDIOVISUAL DE SANTIAGO DEL ESTERO

María Gabriela Moyano y Petrona Elsa Trejo

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud
Universidad Nacional de Santiago del Estero

RESUMEN

El presente trabajo constituye la síntesis de un abordaje en busca de identificar la construcción de imaginarios sobre la población bilingüe castellano-quichua llevada a cabo desde la prensa audiovisual de Santiago del Estero. En este sentido, la conformación de un banco de programas –filmados y/o grabados— hace posible el análisis —desde un enfoque intercultural general e intercultural bilingüe en particular— de los discursos sociales que circulan a través de estos medios públicos. Asimismo, se registrará el grado de presencia de variedades lingüísticas diferentes a la variedad estándar rioplatense en los medios masivos de comunicación del espectro televisivo de la capital provincial.

El corpus de producciones massmediáticas constituye el punto de partida para analizar percepciones y conocimientos de quienes conformamos y nos posicionamos como audiencias focalizadas. Estas constituyen un punto nodal para las instancias de reflexión ya que los mass media –especialmente en las regiones periféricas a los centros políticos nacionales— moldean el modo en que se conciben y se entienden el mundo y sus relaciones sociales, culturales, económicas y políticas. De esta manera, puede explicitarse un cruce entre disputas de sentidos que generan tensiones subliminales, no siempre advertidas en la cotidianeidad de los sujetos destinatarios de las programaciones televisivas. Como paso principal para la tarea descripta, resulta imprescindible la problematización de las prácticas periodísticas presentes en el territorio en cuestión, lo que conlleva implícita la necesidad de revisar el uso del lenguaje y los procesos para legitimar o anular modos discursivos a partir de determinadas actitudes culturales y lingüísticas.

Vinculada a la formación que se imparte en la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua y en la Licenciatura en Periodismo de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la UNSE, esta tarea es desarrollada por quienes ejercemos como docentes de las mencionadas carreras y estudiantes colaboradorxs.

Palabras clave: población bilingüe, construcción de imaginarios sociales; discurso mediático; audiencias focalizadas; variedades linguisticas.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye la síntesis de un abordaje en busca de identificar la construcción de imaginarios sobre la población bilingüe castellano-quichua por parte de la prensa audiovisual de Santiago del Estero. Si bien la conformación de un banco de programas –filmados y/o grabados— hizo posible el comienzo de un análisis desde un enfoque intercultural de los discursos sociales que circulan a través de medios locales, este se encuentra en una etapa inicial. En consecuencia para esta ocasión nos hemos basado en la selección de un número estimado de videos pertenecientes al único canal de aire de la provincia. El proyecto incluye el análisis de formatos audiovisuales de medios de cable, de la web, además de micros de UNSETEVE, el canal de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Por lo tanto, en una primera instancia, centramos el interés en analizar de qué manera los medios de comunicación reproducen y construyen imaginarios sociales vinculados a la identidad del segmento de población que se toma en cuenta en esta ocasión.

Es incipiente además, el abordaje de las percepciones y conocimientos de los grupos de interés que constituyen audiencias focalizadas, punto nodal para las instancias de reflexión ya que los mass media –especialmente en las regiones periféricas a los centros políticos nacionales— moldean el modo en que se conciben y entienden el mundo y sus relaciones sociales, culturales, económicas y políticas. De este modo, puede explicitarse un cruce entre disputas de sentidos que generan tensiones subliminales, no siempre advertidas en la cotidianeidad de los sujetos que las conforman.

MARCO TEÓRICO Y PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

La problematización de las prácticas periodísticas presentes en el territorio en cuestión conlleva implícitamente la necesidad de revisar el uso del lenguaje y los procesos para legitimar o anular modos discursivos a partir de determinadas actitudes ideológicas y lingüísticas. A continuación, presentamos apartados en los cuales se explicitan desde qué puntos de vista llevamos

adelante el análisis planteado y se hace una breve explicación de sus implicaciones.

LA SITUACIÓN DIGLÓSICA DEL QUICHUA ANTE EL CASTELLANO

La lengua quichua presenta en su vitalidad territorial el fenómeno sociolingüístico denominado "diglosia", es decir, el retraimiento de su uso a lo exclusivamente doméstico o familiar. El término, que en un principio fuera empleado por los lingüistas Charles Ferguson y Joshua Fishman, alude a la coexistencia territorial de dos lenguas, una dominante y otra dominada, o de dos variedades de lengua que aparecen superpuestas en situación jerárquica, una alta y otra baja. Si bien desde la perspectiva anglosajona se tomó a la diglosia como un proceso natural del contacto de lenguas, desde otras latitudes –en especial, desde la península ibérica y desde la perspectiva de estudiosos de la situación de las lenguas dominadas presentes en dicho territorio— alegan la existencia de mecanismos de poder generadores de conflictos y de desigualdad en sus usos, a partir de lo cual manifiestan la pugna por legitimar procesos de normalización. Es el caso, por ejemplo, de la descripción de la diglosia que hace Siguán (1982:39-40), como:

> Situaciones que resultan de un proceso de expansión o de unificación política, por el que una lengua se superpone a otra hablada en un territorio determinado. El que la lengua superpuesta sea solidaria del poder político y social, y disfrute eventualmente de un mayor prestigio cultural produce un desequilibrio entre las dos lenguas que conocemos con el nombre de "diglosia".

Vale por lo tanto interrogarnos acerca de los factores históricos que dieron lugar a este estado de situación. Al respecto, no debemos desconocer que el Estado nacional implementó desde su fundación un programa sociopolítico cuyo objetivo era anular culturas, identidades y lenguas preexistentes a la Conquista y Colonización españolas. Se trata de un proceso que sigue sutilmente instalado ideológicamente en casos puntuales como la ausencia de voces de quichuistas en radios o programas televisivos. En las pocas oportunidades en que estas personas aparecen, los medios folclorizan su condición de hablantes de una lengua nativa, o los muestran desde la espectacularidad eventual y no desde sus preocupaciones y logros concretos de la vida cotidiana, lo que pone de manifiesto la tendencia fuertemente monolingüe y monocultural de los medios de prensa locales.

IMAGINARIOS SOCIALES Y ESTEREOTIPOS

El comunicólogo Roberto Aparici sostiene con acierto que "los medios de comunicación suelen basar sus sistemas de representación en estereotipos. Estos se conforman en el entramado de la sociedad y son los medios de comunicación quienes los refuerzan hasta la saciedad". El estudio y relevamiento realizado para esta ponencia guarda relación con lo afirmado ya que da cuenta de los diferentes modos en que esos prejuicios se ponen de manifiesto en las producciones mediáticas. Cabe acotar que la reproducción de estereotipos está fuertemente vinculada al concepto de imaginario social, el cual se constituye como elemento de cultura, como matriz que ordena y expresa la memoria colectiva mediada por valoraciones ideológicas, autorrepresentaciones e imágenes identitarias (Ugas 2007: 49).

Desde esta perspectiva, los imaginarios sociales se constituyen en modalidades interpretativas de la realidad, son socialmente legitimados y se ponen de manifiesto tangiblemente a través de discursos, símbolos, actitudes, conocimientos y valoraciones. Baeza señala que "en cada época los grupos sociales construyen o resignifican los sentidos que se desean transmitir para hacer plausible la vida cotidiana (2003:4). Por otra parte, Bronislaw Baczko recalca en esta misma dirección que:

> El imaginario es la causa de ese espejo de la sociedad que se configura en significados colectivos que no son ahistóricos sino que presentan temporalidades hiperindividuales y que, al surgir de una matriz hegemónica, son difundidos por el sistema educativo, los medios masivos de comunicación y demás instituciones sociales. Como matrices para la cohesión e identidad colectiva, poseen historicidad, plasticidad y dinamismo. El esquema que le da lugar permite que los individuos avalen lo existente en el afuera de sí mismos al regular la acción social desde concepciones ideológicas compartidas (1991).

Desde el punto de vista de la filósofa argentina Ester Díaz, "los valores, las apreciaciones, los gustos, los ideales y las conductas de las personas que conforman una cultura están regidos por los imaginarios sociales". En consecuencia, según esta autora el imaginario social es

> "el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales que interactúa entre individualidades y se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas, pero también de las resistencias." (1996:13)

Cabe destacar por lo tanto que, según los teóricos consultados, la esfera de lo simbólico es clave para instalar una subjetividad o concepción determinada

desde un imaginario social. La dinámica transindividual de este dispositivo permitiría que actúe desde las instituciones sociales con infraestructura jurídica y económica, y desde las relaciones contextuales. Habría, en este sentido, tendencias epocales que son fruto del imaginario social operante, el cual produce efectos en la realidad.

En relación con la temática abordada, las teorizaciones precedentes nos permiten observar cómo desde la programación de los medios se moldean miradas acerca de los sujetos portadores de lenguas nativas en escenarios que en la actualidad ponen sobre el tapete al plurilingüismo y al reconocimiento de la diversidad cultural. Esta agenda social perfila una conducta de corrección política alrededor de estos sujetos, sus entramados relaciones y los contextos que ellos habitan.

HETEROGLOSIA Y DIALOGISMO

Desde otra vertiente del análisis del discurso tomamos en cuenta además la translingüística de Mijail Bajtín y Valentín Voloshinov. Según esta concepción, el uso de una lengua se constituye en el dialogismo y por lo tanto se rompe con la idea de ésta como mero código de comunicación. En un sujeto hablante se hace presente toda una tradición discursiva conformada por las voces de otros. Así se establece una "heteroglosia", concepto bajtiniano que significa la conjunción de múltiples lenguajes y puntos de vista en cada enunciado emitido, por ser la lengua de carácter socioideológico ya que las palabras antes de ser dichas, antes de ser usadas en los enunciados, existieron en determinados contextos e intencionalidades (1991:90).

En este sentido, correspondería problematizar el concepto de interculturalidad y llevarlo más allá de la simple diferenciación de alteridades designadas desde una modalidad para el sistema escolar que solo hace referencia de manera abstracta a la población indígena, mientras desdibuja los procesos de desigualdades sociales y acentúa el carácter hegemónico de una población blanca o criolla castellano-céntrica. Si entendemos la interculturalidad en sentido crítico, como herramienta fundamental para la ampliación genuina de derechos, no solo culturales y lingüísticos sino también sociales —como el derecho a la tenencia de la tierra, el trabajo digno y el acceso a bienes y servicios, entre otros—, se podrá tender a limar las asimetrías o jerarquizaciones entre lenguas y culturas, sin desconocer que las relaciones de dominación y de conflicto requieren de procesos profundos de participación y afianzamiento de lo propio para derribarlas.

HIPÓTESIS DE TRABAJO Y UNIDADES DE ANÁLISIS

Luego de muchas horas de búsqueda y proyección de producciones audiovisuales televisivas, pudimos formular una hipótesis inicial que es el puntapié para un trabajo a largo plazo y del cual hoy presentamos los resultados más incipientes. La hemos enunciado de la siguiente manera:

"La población hablante y portadora de la quichua, escasamente visible en la prensa audiovisual santiagueña, es concebida desde estereotipos como la folclorización y lo exótico y mediante mecanismos de atenuación de las desigualdades socioeconómicas".

Las unidades de análisis elegidas son videos de programas televisivos que se presentan en un contexto ligado a los departamentos bilingües ubicados en la provincia de Santiago del Estero. En el caso del primer corpus de programas, emitidos en los años 2015 y 2016, ubicamos a los protagonistas en localidades y parajes de la extensa geografía provincial. A continuación, se describen los modos de presentar el intercambio discursivo y las actitudes asumidas por los interlocutores en cada uno de ellos:

- **Programa 7 Bloque 1**: Está localizado en el paraje Barrancas. Allí se entrevista a un docente quien además es folclorista y se desempeña como directivo escolar. No aparecen en escena ni sus alumnos ni al resto de la comunidad educativa. El entrevistado manifiesta que es bilingüe y explicita que la quichua es parte de su identidad personal, por lo cual sostiene que la defiende "hablando y cantando". El periodista solo hace hincapié en el aspecto artístico, no así en la lengua. Al cierre del encuentro mediático, el protagonista canta una canción en quichua.

"50 Años con Nuestra Gente" Programa 7 bloque 1

- **Programa 7 Bloque 5:** Localizado en paraje San Clemente del Dpto. Salavina, allí se entrevista a don Regino, un anciano herrero violinista monolingüe quichua (min.6, 50). El conductor explora la emotividad al mostrar un ambiente de pobreza y aislamiento en medio del paisaje agreste del monte que rodea a un rancho muy precario y construido en una elevación de tierra para evitar las inundaciones del río cercano. Otro anciano, don Vico Gómez cuya elegante vestimenta gauchesca contrasta

El corazón del Quichua en Santiago en "50 años con Nuestra Gente"

con el contexto, oficia de traductor al castellano.

El corazón del Quichua en Santiago en "50 años con Nuestra Gente"

- **Programa 5 Bloque 3**: Filmado en la localidad de Sachayoj, al NE de la provincia. Allí entrevista a mujeres (min, 9,20) que dicen haber escuchado hablar en quichua a sus padres y abuelos pero tuvieron la prohibición de aprenderlo. No ahonda sobre el particular ni repregunta para saber qué sucedió con esa prohibición.

50 Años Con Nuestra Gente, programa 5 Bloque 3

- Programa localizado en la ciudad de Fernández (Dpto. Robles). Entrevista a una docente que ha realizado un curso del idioma en la universidad nacional. Ella está junto a mujeres que cantan coplas en quichua. El conductor del programa no les da voz para expresar sus puntos de vista sobre su lengua y su cultura.
- Programa grabado en la localidad de Herrera (Dpto. Avellaneda). El periodista entrevista a un payador popular quien lo conduce posteriormente hasta el domicilio de una anciana quichuista. Se muestra un ambiente bucólico de campo. Un algarrobo gigante cobija a la familia, la anciana se muestra pulcra y elegante, los otros miembros presentes guardan silencio).

Al tomar en consideración las imágenes construidas por los medios públicos de perfil empresarial cuando se ocupan de sectores sociales y culturales subalternizados y de sus producciones tanto de carácter tangible como intangible, podemos coincidir con el antropólogo Rubens Bayardo cuando sostiene:

> Mientras que la modernización favorece el incremento de las desigualdades sociales, el tradicionalismo legitima como preexistente esta diferencia generada. Su apropiación del patrimonio esteriliza la variedad de las experiencias humanas en un repertorio sesgado y congela la cultura en atributos inmutables calificados. El esencialismo identitario presenta a las desigualdades como meras diferencias y a éstas las tapona en provecho de una unidad cristalizada. Construye subjetividades desmesuradamente reprimidas en su capacidad crítica y estructurante, limitando el flujo cultural y la resolución plural del futuro deseado.

En los programas analizados, quien asume la palabra y la redirecciona –en este caso el entrevistador, que a su vez depende de un equipo de producción de contenidos audiovisuales en una compañía privada—, representa a los hablantes del quichua como campesinos dignos en su cotidianeidad modesta, portadores de un legado inmutable —el idioma— sin poner en tensión sus condiciones materiales de vida: la posición diglósica de la lengua que solo se habilita públicamente para ser cantada u ofrecida como objeto de estudio académico, o el análisis de su procedencia que la entronca con el Imperio Inca, marca de legitimación y prestigio; el acecho de la prohibición que solo aparece ligada un pasado lejano. En lo que nos toca analizar, hay significaciones colectivas instituidas que es necesario problematizarlas en el marco de las temporalidades. Toda praxis social se instituye a partir de un magma intersubjetivo que cuaja en los individuos por la vertiente social e histórica y de lo cual no se toma verdadera conciencia.

CONCLUSIÓN

Para finalizar, podemos concluir que los medios de comunicación masivos, en especial los de influencia notable en amplias audiencias, producen un impacto por sus discursos legitimadores al difundir imaginarios dominantes que moldean mentalidades (Baczko 1991:31). A lo largo de los programas analizados, se advierten modos de hacer creíble una realidad desde parámetros instalados recursivamente a través de referencias plurales de sentido (Pinto 1999: 9). Si bien en la actualidad los grupos sociales con identidades diversas se posicionan desde la diferencia en un mundo hipertextual que da lugar a confrontaciones discursivas en lo cultural y político, los medios audiovisuales orientan estratégicamente sus producciones de modo que establecen su visión de mundo.

Cabe acotar además que según Voloshinov, en los intercambios comunicativos se producen enunciados históricamente situados través del lenguaje vivo que conforma las instituciones sociales. Para este autor, por medio del lenguaje se accede a la conciencia social al darse una cadena de creatividad y de comprensión ideológica, de naturaleza semiótica y material (1976:120- 122). Desde esta perspectiva podríamos juzgar que las configuraciones discursivas puestas en juego en los programas analizados denotan la ideología sostenida desde formatos periodísticos corporativos que

hacen prevalecer el interés por el entretenimiento más allá de ofrecer auténticos espacios para las voces autónomas de los miembros de una comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aparici, Roberto (coord.) (1995) *Educación Audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Baczko, Bronislaw (1991) *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Baeza, Manuel (2003) *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica.* Concepción: Editorial Universidad de Concepción, Chile.

Bajtín, Mijail (1991) *Teoría y estética de la novela.* Madrid: Taurus.

Bayardo, Rubens (1997) *Antropología, Identidad y Políticas Culturales*. Revista NAyA - AÑO 2 Número 14. Recuperado de https://www.equiponaya.com.ar/articulos/identi01.htm

Díaz, Ester (Edit.) (1996) *La ciencia y el imaginario social.* Buenos Aires: Editorial Biblos.

Pintos, J. 1999. *Los imaginarios sociales del delito: La construcción social del delito a través de las películas(1930-1999)*[Documento en línea].Disponible en: http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/delitocine.htm..

Siguan, Miguel (1982) *Estudio psicológico del bilingüismo. Revisión crítica.* En:Blas Arroyo, José Luis. La diglosia y otros conceptos alternativos en la descripción del bilingüismo hispánico. Un ensayo bibliográfico, Grazer Linguistische Studien, 52 (1999): 19-51

Ugas, Gabriel (2007) *La Educada ignorancia. Un modo de ser del pensamiento*. Palmira, estado Táchira, Venezuela: Lito-Formas.

Voloshinov, Valentín (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Nombrar desde el Cono Sur el siglo XXI

UNA "BOCA ESCRITA" COMO TÁCTICA: LA TENSIÓN ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA EN LOS TEXTOS DE PEDRO LEMEBEL

Agustina Merro

Facultad de Lenguas, UNC

RESUMEN

En el contexto de la denominada "transición democrática" chilena, proceso que implicó la continuidad de las estructuras básicas de la dictadura bajo las apariencias de una democracia, las crónicas de Pedro Lemebel alzan la voz contra el neoliberalismo económico, la anomia social, el "blanqueo" de la memoria, la retórica del consenso político y la impunidad jurídica.

En el ensayo "El abismo iletrado de unos sonidos" (2017:40), Lemebel hace referencia a la tensión entre cultura escrita y cultura oral en clave decolonial, refiriéndose al habla, la risa, el llanto, los sonidos precolombinos, como todo aquello que la letra y el alfabeto español amordazó. Señala a "nuestro logo egocéntrico" desde su incapacidad para traducir los significantes que acarrean los sonidos.

Según Michel De Certeau, "Al combinar el poder de acumular el pasado y el de ajustar a sus modelos la alteridad del universo, [la empresa escrituraria] es capitalista y conquistadora" (De Certeau, 2007:149). Si pensamos a la escritura en el orden de las estrategias, en el caso de Lemebel, podemos hablar de la oralidad como un "arte de hacer" o táctica: una "boca escrita" que demuestra de qué manera "la oralidad hace uso de la escritura doblando su dominio y apropiándose al mismo tiempo de ella" (Lemebel, 2014:42). Esta "boca escrita" es la que recupera la sonoridad y la coloquialidad de las hablas populares chilenas, tendiendo un puente de continuidad entre la dominación colonial y la exclusión que genera el régimen neoliberal.

En este sentido, el presente trabajo propone advertir los descentramientos del discurso colonial en la lengua literaria de Lemebel, puntualizando en los

rasgos de oralidad que visibilizan "lo no existente" en la disputa por los sentidos al interior de la trama ciudad-modernidad-colonialidad.
Palabras clave: decolonialidad; Pedro Lemebel; literatura chilena; oralidad; escritura.

LA OPCIÓN POR LA VOZ

> Llegué a la escritura sin quererlo, iba para otro lado, quería ser
> cantora, trapecista o india pájara trinándole al ocaso. Pero la lengua se me
> enroscó de impotencia
> y en vez de claridad o emoción letrada produje
> una jungla de ruidos.
> Pedro Lemebel, "A modo de sinopsis".

La denominada "transición democrática" chilena, que comienza con el plebiscito nacional de 1988 y se extiende durante la década del noventa, implicó la continuidad de las estructuras básicas de la dictadura bajo las apariencias de una democracia. En este contexto de neoliberalismo económico, impunidad jurídica, anomia social y "blanqueo" de la memoria a través de una retórica de consenso y reconciliación, las crónicas de Lemebel alzan la voz en una lengua provocadora y disidente.

Y digo "alzan la voz" porque si bien sus crónicas fueron escritas y publicadas en periódicos, revistas y libros, se construyen como una verdadera "escritura parlante", repleta de sonidos, ritmo, cadencias, musicalidad. No es un dato menor recordar que sus escritos se fraguaron a partir de un intenso recorrido artístico ligado a la performance primero y a la radio después: sus intervenciones de la mano de Francisco Casas en el colectivo "Las yeguas del Apocalipsis" y su programa "Cancionero" en Radio Tierra dan cuenta de una opción por el cuerpo y la voz que esquiva la letra escrita, además de una apuesta por los medios de difusión masivos, lo cual atañe a los alcances de la recepción, que exceden al público lector.

> De alguna forma panfleteo estos contenidos a través de la oralidad, para que no tengan esa difusión tan sectaria, tan propia de la llamada crítica cultural o de los ámbitos académicos. En mí hay una intención consciente de hacer transitar mis textos por lugares donde el pensamiento no es solo para paladares difíciles, finos. (Entrevista por Andrea Jeftanovic en *Lemebel oral*, 2018)

Esta apuesta por la oralidad como táctica para escabullir los mecanismos de poder que generan exclusión, teje alianzas con las culturas originarias –predominantemente orales–, en un gesto político y estético decolonial que

intenta visibilizar "lo no existente" en la disputa por los sentidos al interior de la trama ciudad-modernidad-colonialidad.

UNA ORALIDAD PRÓFUGA

En el ensayo "El abismo iletrado de unos sonidos" (2017:40), Lemebel hace referencia a la tensión entre cultura escrita y cultura oral situándola en el espacio/tiempo de la experiencia colonial. En este sentido, se refiere al habla, la risa, el llanto y los sonidos precolombinos como todo aquello que la letra y el alfabeto español amordazó, señalando a "nuestro logo egocéntrico" desde su incapacidad para traducir los significantes que acarrean los sonidos.

Me interesa destacar dos aspectos: la noción de poder asociada al alfabeto español que se impone sobre otros códigos, y frente a esta imposición, la noción de táctica que impregna a los códigos orales de un carácter de resistencia a través de la Historia. La imposición de la escritura alfabética aparece en la imagen de las ruinas de Chan Chan, en Perú:

> Sobre este muro de arcilla, los turistas y parejas de enamorados han escrito nombres, fechas, garabatos y panfletos políticos, imponiendo la escritura castellana sobre este alfabeto zoomorfo, que en su mínima representación describe una cartografía del ancho horizonte salado, en el chapoteo de los peces y el rumor ronco del Pacífico (Lemebel, P., 2013:40).

Los signos precolombinos, "representaciones de un silabario sonoro o partituras de un temblor vital en el territorio mesoamericano", quedan solapados bajo la escritura castellana que se impone con "conceptos organizados por un pensamiento unidireccional", en un gesto que se sobreentiende violento. Ahora bien, esta imposición estratégica de la escritura que controla, vigila y encarcela se fisura por la existencia de códigos orales que han ejercido y siguen ejerciendo resistencia: ayer, gritos de alerta para prevenir a las tribus de la invasión extranjera a lo largo del Tawantinsuyu; hoy, murmullos entre dientes de las mujeres collas en las aduanas de frontera.

> Pero más allá del margen hay un abismo iletrado. (…) Sonidos que se camuflan en el pliegue del labio para no ser detectados por la escritura vigilante. Más allá del margen de la hoja que se lee, bulle una Babel pagana en voces deslenguadas, ilegibles, constantemente prófugas del sentido que las ficha para la literatura. (Lemebel, 2013:41)

Más adelante, en este mismo texto, Lemebel se refiere al conocido "diálogo de Cajamarca", encuentro entre el sacerdote español Vicente de Valverde y el

inca Atahualpa, en 1532, que culminó con la masacre de la comitiva indígena. Según las crónicas históricas, en dicho encuentro el sacerdote le habría ofrecido la Biblia para que Atahualpa conociera la palabra de Dios, ante lo cual Atahualpa habría tomado el libro y acto seguido lo habría arrojado al suelo. Lemebel introduce una escena en la que Atahualpa pone la Biblia en su oreja "para escuchar la letra parlante del creador", "Y ese caracol cuadrado y negro no tenía ecos de mar ni susurros de montaña para hablarle a Atahualpa; por eso lo tiró al suelo y dio pretexto a fray Vicente Valverde para justificar el genocidio de la Conquista". De esta manera, Lemebel enfatiza el conflicto entre la letra y la voz; a su vez, introduce el punto de vista de Atahualpa (invisibilizado en las crónicas de los letrados de la época) y postula la violencia de los conquistadores frente al desconocimiento de otra cultura.

Tanto Carlos Pacheco en *La comarca oral* como Antonio Cornejo Polar en *Escribir en el aire* coinciden en señalar este acontecimiento histórico como el "grado cero" de la conflictiva interacción entre oralidad y escritura en América, el punto en el cual no solamente marcan sus diferencias extremas sino que hacen evidente su mutua ajenidad, aspecto que decanta en una continua tensión, a lo largo del proceso histórico de la literatura latinoamericana, entre las culturas dominantes y las populares. Lo acontecido en Cajamarca es sobre todo un ritual de poder, mediado y de alguna manera constituido por el libro.

> Lo esencial es, entonces, que la escritura ingresa en los Andes no tanto como un sistema de comunicación sino dentro del horizonte del orden y la autoridad, casi como si su único significado posible fuera el Poder. El libro en concreto (…) es mucho más fetiche que texto y mucho más gesto de dominio que acto de lenguaje. Como tal, deja fuera del juego a la oralidad indígena, huérfana de una materialidad que pueda confirmar sin atenuantes su propia verdad (…). En otras palabras: el triunfo inicial de la letra es en los Andes la primera derrota de la voz. (Cornejo Polar, A., 2003:40-41)

Es decir, escritura/ oralidad pasan a integrar el excluyente sistema de jerarquías y subordinaciones que establece la experiencia colonial: la escritura es el sistema representante del orden hegemónico, mientras que la cultura de los sectores que se manejan en el plano de la oralidad se vincula con lo subalterno. Este poder dominante de la letra por sobre la voz es el poder que detenta "la ciudad letrada" postulada por Ángel Rama, élite intelectual que contribuyó a la consolidación política y social de los territorios colonizados, ligada al dominio y control de las estrategias de comunicación que son propias

de la letra escrita con el objetivo de difundir sistemas conceptuales, valorativos y preceptivos destinados a consolidarse como norma de funcionamiento.

Cabe preguntarse, entonces, qué sistemas conceptuales otros, qué concepciones del mundo, qué formas de relacionarse con la comunidad, con lo sagrado, con la naturaleza quedan fuera de estas normas de funcionamiento establecidas por las culturas escritas. En este sentido, Carlos Pacheco señala que, en el marco de las culturas orales, la palabra se concibe como evento o acción, ligada a veces con una función performativa, y no como registro de conocimiento o signo mediador. Por otra parte, la comprensión de la realidad tiene lugar como intercambio dialógico en interacción, antes que como resultado de una tarea reflexiva individual, por lo que puede considerarse trabajo de la comunidad, lo que deriva en una menor acentuación de la individualidad, ya que cada persona se percibe como parte de una comunidad mayor. Otro aspecto de la oralidad que nos interesa especialmente en relación con la literatura de Lemebel es su dependencia de un cuerpo que oficia de territorio de resonancia y la hace audible, en contraposición a una letra que se separa del cuerpo que la produce, es decir, se aísla del sujeto en favor de una supuesta objetividad.

> Uno de los signos más elocuentes de la transición de la oralidad a la escritura es el cambio de énfasis en el equilibrio del aparato sensorio humano, es decir, el paso de la preeminencia de lo oral y lo interno, al dominio de lo visual y lo externo. Una situación de carácter oral/auditivo tiende a relacionar y a incorporar a los participantes y crea la posibilidad de empatía. Mientras que una situación de lectura-escritura, donde hay un predominio de lo visual, tiende a aislar a cada participante, al tiempo que favorece el análisis y el examen crítico. (Pacheco, 1992:42)

Podemos pensar entonces que la modernidad está marcada por una hegemonía del sentido de la vista como voluntad de poder que pretende instaurar una matriz total desde la cual el mundo se expone *ante* nosotros (y no *con* o *entre* nosotros). Es decir, a través del sentido de la vista dominamos, objetivamos las cosas, nos colocamos por fuera del mundo y pretendemos abarcarlo. El texto de Lemebel que estamos analizando, en cambio, se erige contra el relato ocularcentrado y logocentrado de la modernidad, y llama la atención sobre "los silencios impuestos por la cultura grafóloga a las etnias orales colonizadas".

UN ABISMO ILETRADO

Michel De Certeau (2007) nos provee otra herramienta teórica para pensar la tensión entre oralidad y escritura: la distinción entre tácticas y estrategias. Si la estrategia se encuentra organizada por un principio de poder que instaura un lugar autónomo con relación a la variabilidad de las circunstancias, la táctica se define por los azares del tiempo que le permiten utilizar las fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia del poder. Si las estrategias elaboran lugares teóricos, sistemas y discursos totalizadores, las tácticas se valen de la rapidez y la ocasión para realizar "jugarretas" y maniobras con astucia.

En este sentido, la escritura responde a una función estratégica: la página en blanco deviene la superficie autónoma bajo el ojo del sujeto que se da así el campo de un hacer propio. Almacena lo que clasifica, ajusta a sus modelos la alteridad del universo y se provee de los medios para expandirse. En consecuencia:

> El "progreso" es de tipo escriturario. De modos muy diversos, se define pues por oralidad lo que debe distinguirse de una práctica "legítima" –científica, política, escolar, etc.–. Es "oral" lo que no trabaja en favor del progreso; recíprocamente, es "escriturario" lo que se separa del mundo mágico de las voces y de la tradición. (De Certeau, 2007:148)

Esta distinción entre tácticas y estrategias que podríamos vincular a la oralidad y la escritura, respectivamente, aparece en la crónica "Censo y conquista", del libro *La esquina es mi corazón*. Lemebel se refiere al primer censo de población en América por parte de la Iglesia Católica como la "voracidad foránea de agrupar en ordenamientos lógicos y estratificaciones de poder el misterio precolombino". Ante esta estrategia, los indígenas desviaban las preguntas, "ocupaban el viejo arte del camuflaje para defenderse de la intromisión, alterando la rigidez del signo numérico con la semiótica de su entorno":

> Contestaban ocho u ochocientos por decir algo, por la posición de los labios al recircularse en ocho. Decían mil por el campanilleo de la lengua aleteando como un insecto extraño en el paladar. Elegían el tres por el silbido del aire al cruzar sus dientes rotos. Murmuraban seis por el susurro de la "ese" en la lluvia benefactora sobre sus techos de paja. El sonido del número por su equivalencia cuantificadora, por la relación oral que establecían entre pregunta y acto de responder. (Lemebel, P., 2004:112)

He aquí entonces una táctica que recurre a la oralidad para burlar el afán clasificador y evaluador del registro. En un paralelismo con el presente, en la

misma crónica Lemebel nos presenta un censo actual, en el que la población de las comunas alardea sus faltas para burlar la burocracia y los índices. Una vez más, el dato duro escrito revela su incapacidad para "escuchar" y dar cuenta de la realidad social.

UNA BOCA ESCRITA COMO TÁCTICA

> No sé a qué vine a este concierto, pero llegué.
> Y me salió la letra como un estilete.
> Más bien sin letra, como una prolongación de mi mano el gruñido la llora.
> Pedro Lemebel, "A modo de sinopsis".

Si pensamos a la escritura en el orden de las estrategias, en el caso de Lemebel, podemos hablar de la oralidad como un "arte de hacer" o táctica: una "boca escrita" que demuestra de qué manera "la oralidad hace uso de la escritura doblando su dominio y apropiándose al mismo tiempo de ella" (Lemebel, 2014:42), recuperando la sonoridad y la coloquialidad de las hablas populares chilenas en un puente de continuidad entre la dominación colonial y la exclusión que genera el régimen neoliberal.

Esta "boca escrita" podría configurar aquella "epistemología fronteriza" planteada por Walter Mignolo en tanto forma de conocimiento que opera entre los legados metropolitanos del colonialismo (diseños globales) y los legados de las zonas colonizadas (historias locales): una escritura que insinúa los hilos orales con los que se ha tejido el tapiz de la cultura letrada.

Con esta "boca escrita", Lemebel aspira a "revertir la mordaza impuesta", aludiendo tanto a un pasado colonial como a un pasado reciente –la dictadura de Pinochet– y un presente de consenso gestado por la transición, que pretende "amortiguar, blanquear y despolitizar" tanto la violencia histórica como sus efectos en la actualidad. Si los medios de comunicación y ciertos sectores de la cultura letrada de los años noventa en Chile son cómplices del silenciamiento de la conflictividad social como parte de una "retórica del consenso", Lemebel interviene con sus crónicas abriendo cauce a los discursos subordinados. Se perfila entonces como contradiscurso de una historiografía de la cultura puramente escrituraria, que recupera el eco de las voces silenciadas en el marco de la colonialidad. Porque "aprender a leer esos silencios es reaprender a hablar" (Lemebel, 2013:42).

BIBLIOGRAFÍA

Bianchi, S. (2018). *Lemebel*. Santiago de Chile: Montacerdos.

Cabrera, M. F. (2017). "En los márgenes de la ciudad letrada: Pedro Lemebel y el archivo decolonial", *MILLCAYAC, Revista Digital de Ciencias Sociales*, Vol. IV, Nº 6, UNCuyo.

Cornejo Polar, A. (2003). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima – Berkeley: Centro de Estudios Literarios "Antonio Cornejo Polar" – CELACP Latinoamericana Editores.

De Certeau, M. (1997). *La invención de lo cotidiano. 1- Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana de México.

Lemebel, P. (2013). *Poco hombre. Crónicas escogidas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Lemebel, P. (1996). *De perlas y cicatrices. Crónicas radiales*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

León, G. (ed.) (2018). *Lemebel oral. 20 años de entrevistas (1994-2014)*. Buenos Aires: Mansalva.

Mignolo, W. (2000). "Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la *ratio* entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos", Revista *Pensar*, Nº 3, Bogotá.

Moure, C. I. (2013). *La voz de los cuerpos que callan. Las crónicas de Pedro Lemebel: Entre la literatura y la historia* (Tesis de posgrado).

Pacheco, C. (1992). *La comarca oral. La ficcionalización de la oralidad cultural en la narrativa contemporánea latinoamericana*. Caracas: Ediciones La Casa de Bello.

Rama, Á. (2009). *La ciudad letrada*. México: Fineo Editorial.

POESÍAS EN "PORTUÑOL": DECONSTRUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE UN CÓDIGO LATINOAMERICANO POROSO E IRREVERENTE

María Virginia Saint Bonnet

Docente en IUGNA e investigadora en UNC (Argentina)

RESUMEN

En este trabajo problematizaremos los cruces e hibridaciones lingüísticas que se producen en zonas fronterizas de Sudamérica, como el caso del "portuñol". Analizaremos su tratamiento literario en un poema del libro *Noite un Norte* (2010) del autor uruguayo, Fabián Severo. Si pensamos, junto con Josefina Ludmer (2010), que existen "*locus* de lengua" que se pueden constituir "uno de los territorios latinoamericanos del presente" (187), podemos comprender la tríada territorio-identidad-memoria a partir de la disposición de un código lingüístico no oficial, irreverente, tráns/fuga. Esta lengua de uso –y no de la academia- se hermana con lo emergente, lo contrahegemónico, lo diseminado y marginal, constituye una sub/versión que no sigue la norma, es un producto trans/formado en su desfiguración fonológica y morfológica que encuentra correlato en una no-asimilación, e incluso una parodia, del paradigma de lenguas puras, nacionales, no contaminadas.

El encuadre de esta manifestación lingüística puede hacerse dentro de la cultura popular, no entendida en forma maniquea como lo opuesto a una cultura culta, sino pensada como esa reorganización descentrada de elementos sociales, artísticos, políticos, que se ve atravesada por procesos interactivos y difusos de la producción y reproducción del conocimiento y los bienes culturales. Esa cultura popular puede leerse más allá de interpretaciones verticales y dicotómicas del poder, para ser comprendida como zona de contactos y poderes oblicuos, según manifiesta García Canclini (1989), donde la presencia de fuerzas no está polarizada, ya que las áreas del tejido social y sus incidencias son dinámicas y se retroalimentan. Y la poesía resulta el género discursivo propicio que actúa como anfitrión de estos procesos de interculturalidad encargados de deconstruir esquemas identitarios euro y etnocéntricos, para proponer nuevas percepciones de lo latinoamericano y erigir desde la lengua popular definiciones novedosas y territorios porosos.

Palabras clave: portuñol; Latinoamérica; poesías; Fabián Severo; irreverente.

La lengua, como sistema de signos interdependientes, requiere del consenso de los usuarios para dar lugar a la función comunicativa. Sin acuerdos en la conformación de este código –algunos tácitos, otros normativizados— la comunicabilidad se vería obstaculizada y hasta impedida. Este carácter convencional, social y arbitrario del lenguaje nos conforma como especie, ya que a través de él los seres humanos nos definimos en nuestra identidad, nuestra pertenencia, y constituimos los parámetros de la realidad que nos rodea: la nombramos, la clasificamos, la diseñamos, a través de esa lengua que no elegimos pero que heredamos de nuestros padres, nuestro territorio, nuestras relaciones y nuestra memoria. Sin embargo, esta especificidad de la lengua humana muchas veces se rebela a los rótulos, escapa a las normas, se torna ingobernable e inclasificable, reniega de las taxonomías. Las lenguas no son productos estáticos e impermeables sino fenómenos vivos y porosos, y como tales, acompañan los cambios sociales, políticos, ideológicos, geográficos, culturales, religiosos, etarios. Así, las lenguas se trans/forman y se vuelven provocativas, como las mismas sociedades de donde surgen, revueltas, incómodas con viejas costumbres y preceptos, desatentas con las academias que pretenden sistematizar y cristalizar usos en dogmas.

En este trabajo abordaremos uno de los casos en el que podemos observar cómo las lenguas no entienden de instituciones o nacionalismos, sino que circulan libremente en el flujo de intercambio de los seres humanos, más allá de fronteras y divisiones geopolíticas: trabajaremos con el "portuñol", concretamente en Sudamérica (dejando aquí de lado el caso del portuñol ibérico), una lengua (¿o pseudolengua?) que resulta del contacto por adstrato[103] entre el español rioplantense y el portugués de Brasil. Y más específicamente, exploraremos su uso literario en uno de los poemas de un autor uruguayo contemporáneo, Fabián Severo, quien en su libro *Noite nu Norte* (2010) lo emplea de forma desenfadada y elocuente, para plasmar un decir vívido, local, popular, transculturado.

Como toda materia lingüística desertora de los cánones, la del autor se construye desde el extrañamiento y el desenfado: "A partir de la conmixtión fronteriza de dos lenguas nacionales, Fabián Severo inventa una grafía mutante" (como declara Gustavo Espinosa en el Prólogo, p. 5). Tomaremos por

[103] Según Francisco Abad (1986) la acción de adstrato implica el influjo recíproco entre dos lenguas que están en contacto por razón de vecindad geográfica y/o por convivencia en un mismo territorio durante un lapso, y entre las que se producen interferencias mutuas, es decir, penetraciones en las estructuras más profundas de la lengua. (47)

caso el poema "Des", el cual pareciera condensar la problemática lingüística del uso del "portuñol", sin cuestionamientos dogmáticos, sino a través de una propuesta libre, fluida, de una lengua rebelde y carente de fronteras.

Des

Miña lingua le saca la lengua al disionario
baila uma cumbia insima dus mapa
i fas com a túnica i a moña
uma cometa
pra voar
livre i solta pelu seu.

El sujeto lírico del poema se adjudica una lengua, suya, que le pertenece, y que no cabe en la normativa de los diccionarios sino que se burla, ("miña lingua le saca la lengua") de estos espacios canonizados y canonizadores del lenguaje. El empleo indistinto de los vocablos "lingua" y "lengua" se presenta alternado, como sugiriendo uno u otro uso sin ordenamientos ni patrones, ya que la función comunicante igualmente se hace efectiva en ambos casos. Pero cabe destacar que "lingua" no es un vocablo portugués traducible como "lengua" sino como "camisa", sin embargo, aquí es transcripto en su realización fonética (la e de "lengua" se lee i en portugués, y así se la escribe en el poema) y empieza entonces a observarse la presencia de la hibridez, la confluencia desalineada de dos lenguas que intercambian estructuras gramaticales y no se rigen más que por la urgencia de comunicar, de decir, ¿de denunciar? Hay aquí un juego posible gracias al parentesco idiomático que une ambas lenguas romances derivadas del Latín, y este lazo filológico e histórico habilita similitudes en raíces gramaticales comunes que promueven con facilidad el intercambio desprovisto de normas y da paso al lector para que pueda seguir sin dificultad la lectura de un "portuñol" que se va construyendo casi aleatoriamente.

El poema sigue postulando en el segundo verso una contraventora conducta de esta lengua sin academia, que "baila uma cumbia insima dus mapa". En esta personificación como recurso estilístico elegido, la lengua pareciera celebrar su indefinición geopolítica, ofreciendo un baile popular. La elección de la cumbia no es casual, ya que es una danza típicamente latinoamericana, producto de la mixtura musical y cultural de indígenas y negros esclavos en la Costa Caribe durante la Conquista y la Colonia. La

cumbia ha derivado en adaptaciones regionales y subgéneros a lo largo de toda Latinoamérica (cumbia colombiana, chilena, venezolana, boliviana, mexicana, peruana, cumbia villera, cumbia pop, cumbia andina, cumbia sureña, etc.); en todas, el denominador común es un bagaje folklórico sincretizado con elementos amerindios, africanos y europeos. Tanto en el campo lingüístico que sirve de materia significante, el "portuñol", como en el campo musical aludido mediante la presencia de la cumbia, el poema convoca expresiones culturales híbridas que insisten en la mixtura como proceso de conformación de identidades no esencialistas, sino porosas, interculturales, mestizas. Se lanza una provocación a pensar, desde el portuñol, una identidad latinoamericana transfronteriza, que serpentea de manera desenfadada sobre los usos lingüísticos y los mapas para deconstruir la noción misma de fronteras: "Estudiando límites podemos saber aquello que un grupo o una identificación incluyen y excluyen, así como los dispositivos a través de los cuales construyen esas diferencias, articulándolas en la mayor parte de los casos con formas de desigualdad" (Alejandro Grimson, 2005, 2) El portuñol en los poemas de Severo se enfrenta precisamente a esas desigualdades (no solo en su contenido temático sino también en su forma) y asienta una literatura social que rompe ataduras con los significantes convencionales para plantear nuevos códigos lingüísticos contrahegemónicos. Su encuadre puede hacerse dentro de la cultura popular, no entendida en forma maniquea como lo opuesto a una cultura culta, sino pensada como esa reorganización descentrada de elementos sociales, artísticos, políticos, que se ve atravesada por procesos interactivos y difusos de la producción y reproducción del conocimiento y los bienes culturales. Esa cultura popular puede leerse más allá de interpretaciones verticales y dicotómicas del poder, para ser comprendida como zona de contactos y poderes oblicuos, según manifiesta García Canclini (1989), donde la presencia de fuerzas no está polarizada, ya que las áreas del tejido social y sus incidencias son dinámicas y se retroalimentan. Y la poesía resulta el género discursivo propicio que actúa como anfitrión de estos procesos de interculturalidad encargados de deconstruir esquemas identitarios euro y etnocéntricos, para proponer nuevas percepciones de lo latinoamericano y erigir desde la lengua popular definiciones novedosas y territorios porosos.

En los últimos versos del poema, esta lengua irreverente y festiva que se mofa de los diccionarios y de los mapas, "fas com a túnica i a moña uma cometa pra voar livre i solta pelu seu". Siguiendo con la personificación, se alude a la vestimenta característica de los eventos formales y académicos (traje y corbata)

para ser transformados en un barrilete que vuela libre por el cielo. Este tropo alienta una metamorfosis de los cánones en libertades, y puede leerse una vez más como la activa intención de arengar por usos no oficialistas ni hegemónicos de la lengua, en aras de proponer un código comunicativo descentrado, permeable, sincrético. Así como las fronteras geográficas no se restringen a la demarcación territorial sino que devienen en una prolífera categoría desde la cual explorar otras manifestaciones culturales, la lengua también se hace eco de evidenciar la arbitrariedad de los límites impuestos en la capacidad comunicante de los seres humanos, y autores como Fabián Severo hacen emerger desencuentros e intersticios que movilizan otros niveles de conflictividad, de simbiosis, de convivencia. Así lo expuso el propio autor, en un discurso pronunciado en la mesa de apertura del 16º Congreso brasilero de profesores de español, realizado en julio de 2015 en Sao Carlos:

> Alguien me disse que la Literatura es un lugar onde puedo caminhar falando con las palabra que me cantó mi madre, sem sentir miedo de que algún profesor me señale con el dedo, gritando: ilegal. Nu poema, eu puedo ser un frontera, mi portuñol pode dar flor y mi língua no tiene que amostrar pasaporte ni responder interrogatorio para los aduanero del idioma. Los río da Literatura no tienen arame de púa nem tanques de guerra preguntando de onde uno es. (1)

La lengua de Severo que no precisa aduanas, pone en jaque el diseño geocultural que establece zonas autorizadas y zonas vedadas a usos apócrifos. Si pensamos, junto con Josefina Ludmer (2010), que existen "*locus* de lengua" que se pueden constituir "uno de los territorios latinoamericanos del presente" (187), podemos comprender la tríada territorio-identidad-memoria a partir de la construcción de un código lingüístico no oficial, irreverente, tráns/fuga que configura la idiosincrasia transculturada de una Latinoamérica mestiza. Esta lengua de uso –y no de la academia— se hermana con lo emergente, lo contrahegemónico, lo diseminado y marginal, constituye una sub/versión que no sigue la norma, es un producto trans/formado en su desfiguración fonológica y morfológica que encuentra correlato en una no-asimilación, e incluso una parodia, del paradigma de lenguas puras, nacionales, no contaminadas.

El "portuñol" es presencia viva de esta Latinoamérica mixta, emergente, y su uso escrito en un género literario como la poesía tampoco es azaroso, ya que mantiene latente la marginalidad y lo popular, frente a lo hegemónico y canonizado por el sistema de validaciones dentro del campo intelectual que entroniza a la narrativa y margina a la lírica. Publicar poesías en "portuñol" es

una apuesta doblemente riesgosa, que Fabián Severo asume y al hacerlo se inscribe en una línea de pensamiento por fuera de las academias, pero muy cercano a otros modos de entender lo latinoamericano con la deliberada intencionalidad de deconstruir paradigmas nacionalistas y conservadores, y elevar un canto insolente y desprejuiciado que habla de nuevas formas –periféricas, apócrifas, tráns/fugas— de modelar la memoria y la identidad en el Cono Sur.

Fabián Severo se reconoce sujeto que traspola los límites lingüísticos convencionales, convenidos, pero no naturales ni estancos. Porque la identidad se asienta en la lengua, y si esa identidad y esa lengua son fenómeno vivo, mutante, producto de una mixtura, no hay nada más arbitrario que pretender "pulir" o "corregir" usos espontáneos, dinámicos y di/versos según parámetros homogeneizantes.

> Yo nací na cidade de Artigas. Mi familia, mis vecino y mis amigo, falan misturando las palabra del portugués y el español. El portuñol es mi língua materna. Cuando yo istava na barriga de mi madre, ya iscutaba el mundo intreverado. Despós, na época que hice la iscuela, me quiseron hacer creer que los que hablábamos misturado éramos pobre, sucios, burros. Yo no sé si el resto del mundo pode intender qué se siente cuando alguien dice que tus palabra no sirven, é como si nos disseram que nosso corazón nao presta y que para tener vida, temo que se botar uno nuevo. Las palabra son lo único que nós temo. Pensamo, soñamo, recordamo, sufrimo en las palabra, y cuando viene algún dono da língua a nos decir que tenemo que aprender a hablar como otros, que nuestra fala istá mal, nós se miramo entristecido, porque si nos cambian las palabra, nosotro ya no vamo saber ni qué somo. (1)

No es posible cambiar las palabras sin que esa transformación arrastre consigo una mutación, quizás una pérdida de identidad en algún sentido, un exilio interior que provoca un sentimiento de abandono y alienación. Severo declara, a través del Yo lírico, una vivencia personal acerca del conflictivo uso del portuñol que padeció desde niño, pero al hacerlo cual Calibán[104], usa ese mismo portuñol en la denuncia, apela a su lengua, la que le da identidad y memoria, y aquella que le permite una comunicabilidad auténtica, original, sin

[104] Recordemos que en la obra inglesa *La tempestad* de William Shakespeare, llevada al teatro en el año 1611, el personaje del duque de Milán, Próspero, es expulsado de su poder por su hermano Antonio y en su exilio naufraga en una isla desierta donde encuentra a Calibán. Este hombre primitivo es esclavizado por Próspero, quien le impone, entre otras cosas, su lengua occidental, mediante la cual, paradójicamente, luego el esclavo maldecirá a su amo.

fronteras institucionales, academicistas y discriminatorias, porque los derechos lingüísticos son también derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, Francisco. (1986): *Diccionario de lingüística de la escuela española*. Madrid: Gredos.

García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas, poderes oblicuos*. Méjico D.F.: Grijalbo, 1989.

Grimson Alejandro, "Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur" en Daniel Mato (comp): *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Ludmer, Josefina. *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna cadencia, 2010.

Severo, Fabián. (2010) *Noite un Norte*. Montevideo: Kapparazón, Mastergraf SRL, 2017.

Severo Fabián. Discurso en mesa de apertura del 16 º Congreso brasilero de profesores de español, Sao Carlos, 29 de julio de 2015. https://espanholdobrasil.wordpress.com/2015/08/01/discurso-de-fabian-severo-pronunciado-en-la-mesa-de-apertura-del-16o-congresso-brasileiro-de-professores-de-espanhol/

Shakesperare, William. (1623) *La tempestad*. Trad. José María Valverde. Barcelona: Editorial Planeta, S.A., 1992.